

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Mehmet ÖZENÇ
(Doktora Tezi)

İSTANBUL-2013

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Mehmet ÖZENÇ
(Doktora Tezi)

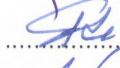
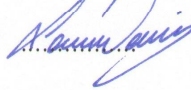
Danışmanlar: Prof. Dr. Cihangir DOĞAN
Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR

İSTANBUL-2013

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2013**

ONAY

Mehmet ÖZENÇ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 12.06.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Cihangir DOĞAN	
JÜRI ÜYESİ	Prof. Dr. Sefer ADA	
JÜRI ÜYESİ	Doç. Dr. Levent DENİZ	
JÜRI ÜYESİ	Doç. Dr. Süleyman DOĞAN	
JÜRI ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER	

ÖZGEÇMİŞ

1999	Niğde Anadolu Lisesinden mezun olma
2003	Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
2003	MEB’de öğretmenlik
2008	MEB’de yöneticilik
2007	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş
2009	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programından mezun olma
2009	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programına giriş
2013	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programından mezun olma

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum	Maltepe Güzin Dinçkök İlköğretim Okulu
E-Posta	mozenc38@hotmail.com

ÖNSÖZ

2005 yılında uygulamaya giren, temel felsefesini yapılandırmacı yaklaşımın oluşturduğu ilköğretim programında, önceki ilköğretim programlarından farklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de uygulanması öngörülmüştür. Ancak yapılan araştırmalar, 2005 yılından bu zamana kadar sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmaya çalışılan alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenlerin bir takım sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerin yaşadıkları sorunların nedenlerinin tespit edilebilmesi amacıyla sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri incelenmiş ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşleri belirlenmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde katkısı olan, tanıştığımız ilk günden beri beni destekleyen, deneyimlerinden faydalandığım, bitmek bilmeyen sorularıma sabırla cevap veren ve tükendiğim anlarda beni tekrar çalışmaya motive eden, öğrencileri olduğum için kendimi şanslı gördüğüm danışman hocalarım Prof. Dr. Cihangir DOĞAN'a ve Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR'a içten ve sonsuz teşekkür ederim. Tez izleme jürimde yer alan, önerileri ile tezimin şekillenmesini sağlayan Doç. Dr. Levent DENİZ'e ve Yrd. Doç. Dr. Nermin ÖZER'e, ayrıca yüksek lisanstan doktora eğitimine kadar her zaman yardımını gördüğüm Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Sefer ADA'ya çok teşekkür ederim. Araştırmanın gerçekleşmesinde her türlü kolaylığı ve fedakârlığı sağlayan, meslektaşlarım olan tüm öğretmen ve yönetici arkadaşlarıma da teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Son olarak da, araştırmamın her safhasında hem akademik hem manevi açıdan beni destekleyen kıymetli eşim Dr. Emine Gül ÖZENÇ'e, çalışmalarım için birlikte geçireceğimiz zamanlarından aldığım oğullarım Ahmet Kağan ve Yusuf Sami'ye ve beni büyütebilmek için her zaman fedakâr olan canım anneme teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet ÖZENÇ

İstanbul, 2013

ÖZET

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelenmesi ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline uygun olarak tasarlanan araştırmada nitel ve nicel veri toplama ve analiz tekniklerinden faydalanılmıştır.

Araştırmada veriler, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan resmi ilköğretim okullarında toplanmıştır. Nicel veriler için araştırmanın örneklem grubunu; Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan 32 ilköğretim okulunda görev yapan 351 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nitel veriler için araştırmanın çalışma grubunu ise, nicel verilerin toplandığı örneklem grubundan gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen 9 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada nicel veriler, araştırma kapsamında geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi” aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Gözlem Formu” ile “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde; frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmış, ortalamaların karşılaştırılmasında t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Gözlem ve görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin kullandığı geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri; yazılı, çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı testlerdir. Bu teknikleri öğretmenlerin geneli kullanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kullandığı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ise; performans değerlendirme, portfolyo, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem ve kavram haritasıdır. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en sık; performans değerlendirme, portfolyo, proje ve öz değerlendirmeyi kullanmışlardır. Gözlem ve

görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyleri düşük bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri; yaş (21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine), cinsiyet (bayan öğretmenlerin lehine), mezun olunan okul (sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının lehine), kadro durumu (kadrolu öğretmenlerin lehine), mesleki kıdem (1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin lehine), lisansüstü eğitim alma (lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lehine) ve hizmet içi eğitim alma (hizmet içi eğitim alanların lehine) değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken görev yapılan okul türü ve kariyer durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı hakkında ortak bir algısı yoktur ve kavram kargaşası yaşamaktadırlar. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlarken, uygularken ve değerlendirirken çeşitli problemler yaşamaktadırlar.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmenleri, alternatif ölçme ve değerlendirme, öğretmen yeterlikleri

ABSTRACT

This study aims to analyze primary school teachers' alternative measurement and evaluation proficiencies and measurement and evaluation implementations in the classroom. It also aims to determine the teacher's opinion about measurement and evaluation. In the research which is laid out according to survey model the qualitative and quantitative techniques are used.

The data in the research are gathered in the public primary schools in Anatolian side of İstanbul in 2012-2013 education year. For quantitative data the research benefits from 351 primary school teachers in 32 different schools in Kadıköy, Maltepe, Kartal and Sultanbeyli districts for sample group. For qualitative data the sample group consists of 9 primary school teachers who also participate quantitative data sample group.

Quantitative data are gathered through "Personal Information Form" and "Alternative Measurement and Evaluation Knowledge Level Test" which are developed for the research. Qualitative data are gathered through "Classroom Observation Form" and "Semi Structured Interview Form" which are also developed by the researcher.

In the analysis of the quantitative data acquired from the research, frequency, mean and standard deviation are calculated. In comparing the means, t-test and one-way variance analysis (ANOVA) are used. In the analysis of qualitative data, discourse analysis method is used. The summary of the findings are below;

The level of the primary school teachers' measurement and evaluation knowledge is inadequate. The traditional measurement and evaluation methods which are used by primary school teachers are written exams, multiple choice tests and short answer tests. Most of the teachers used these exam techniques. The alternative measurement and evaluation techniques are performance assessment, portfolio, project, self assessment, peer assessment, observation and concept map. Teachers use performance assessment, portfolio, project and self assessment techniques more than the others. The level of alternative measurement and evaluation knowledge of primary school teachers who are observed and the teachers who are interviewed with are not sufficient enough.

The level of knowledge of primary school teachers' alternative measurement and evaluation methods demonstrates substantial differences according to age (in favour of the teachers whose age are between 21 and 30), gender (in favour of woman teachers), the school that teachers graduate (in favour of teachers who have form teachers education), state of stuff (in favour of teachers who have stuff position), vocational seniority (in favour of teachers who worked between 1 and 10 years), graduate education (in favour of teachers who have MA or Phd degrees), in-service education (in favour of who have in-service education) variables while it does not change according to school type and career position.

Primary school teachers who are interviewed with do not have common perception of the concept of alternative measurement and evaluation methods and they have terminology confusions. Teachers are experiencing difficulties when they are preparing, implementing and evaluating the alternative measurement and evaluation methods.

Key words: Primary school teachers, alternative measurement and evaluation, teachers' proficiencies

İÇİNDEKİLER

ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZGEÇMİŞ	ii
İLETİŞİM BİLGİLERİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMA VE SEMBOLLER	xviii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1 Problem	4
1.2 Amaç	7
1.3 Önem	8
1.4 Varsayımlar	8
1.5 Sınırlılıklar	8
1.6 Tanımlar	9
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	10
2.1. 2005 İlköğretim Programı	10
2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım	13
2.2.1 Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen	15
2.2.2 Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci	15
2.3 Ölçme ve Değerlendirme	16
2.3.1 Ölçme	16
2.3.1.1 Ölçek Kavramı ve Ölçek Türleri	18
2.3.1.1.1 Sınıflama-Adlandırma Ölçekleri	19
2.3.1.1.2 Sıralama Ölçekleri	19
2.3.1.1.3 Eşit Aralıklı Ölçekler	20
2.3.1.1.4 Eşit Oranlı Ölçekler	20

2.3.1.2 Ölçme Türleri	21
2.3.1.2.1 Doğrudan Ölçme	21
2.3.1.2.2 Dolaylı Ölçme	22
2.3.1.2.3 Türetilmiş Ölçme.....	22
2.3.1.3. Ölçme Hataları	23
2.3.1.4. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler	24
2.3.2 Değerlendirme.....	25
2.3.2.1 Yapılış Amacına Göre Değerlendirme	26
2.3.2.1.1 Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme.....	26
2.3.2.1.2 Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme	27
2.3.2.1.3 Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme	27
2.3.2.2 Ölçüte Dayalı Yapılan Değerlendirme	28
2.3.3 Geleneksel Ölçme-Değerlendirme	29
2.3.3.1 Yazılı Yoklamalar	29
2.3.3.2 Sözlü Sınavlar	31
2.3.3.3 Kısa Cevaplı Testler	32
2.3.3.4 Doğru-Yanlış Testleri.....	33
2.3.3.5 Eşleştirme Soruları	34
2.3.4 Alternatif Ölçme-Değerlendirme	36
2.3.4.1 Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	39
2.3.4.2 Performans Değerlendirme	42
2.3.4.3 Proje.....	43
2.3.4.4 Öz Değerlendirme	44
2.3.4.5 Akran Değerlendirme	44
2.3.4.6 Gözlem.....	45
2.3.4.7 Görüşme.....	46
2.3.4.8 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	47
2.3.4.9 Yapılandırılmış Grid.....	47
2.3.4.10 Kavram Haritası	48
2.4. Ölçme ve Değerlendirmenin Yasal Dayanakları.....	49
2.5 Öğretmen Yeterlikleri	53
2.5.1 Öğretmenlerin Genel Alan Yeterlikleri	55

2.5.2 Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri.....	56
2.6 İlgili Araştırmalar	58
2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	58
2.6.1.1. Program Boyutu İle İlgili Araştırmalar.....	58
2.6.1.2. Ölçme ve Değerlendirme Araçları ve Uygulamaları İle İlgili Araştırmalar	62
2.6.1.3. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerle İlgili Araştırmalar	66
2.6.1.4 Yurt İçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	78
2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	79
2.6.2.1. Ölçme ve Değerlendirme Araçları ve Uygulamaları İle İlgili Araştırmalar	79
2.6.2.2. Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle İlgili Araştırmalar	85
2.6.2.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	90
2.6.3. Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi.....	90
BÖLÜM III: YÖNTEM	92
3.1 Araştırmanın Modeli.....	92
3.2 Evren ve Örneklem	92
3.2.1 Nicel Veriler İçin Seçilen Örneklem	92
3.2.2 Nitel Veriler İçin Seçilen Çalışma Grubu.....	95
3.3 Veri Toplama Araçları	100
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	100
3.3.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi.....	100
3.3.3 Sınıf İçi Gözlem Formu.....	103
3.3.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	104
3.4 Verilerin Toplanması	105
3.5 Verilerin Çözümlemesi	107
3.5.1 Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	108
3.5.2 Nitel Verilerin Çözümlemesi	108
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	115
4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	115

4.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular	115
4.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bulgular.....	120
4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	137
4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	145
4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	153
BÖLÜM V: SONUÇ.....	187
5.1. Yargı	187
5.2. Tartışma	196
5.2.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Tartışma.....	196
5.2.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Tartışma	204
5.2.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Tartışma	210
5.2.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Tartışma.....	211
5.3. Öneriler	216
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	216
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	218
KAYNAKÇA	219
EKLER.....	231

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Eski ve Yeni İlköğretim Programının Temel Özelliklerinin Karşılaştırılması	12
Tablo 2.2. Değişik Ölçek Tipleri ve Bu Ölçek Tipleriyle Elde Edilebilecek Ölçülerin Anlamlılık Dereceleri.....	21
Tablo 2.3. Geçmişten Günümüze Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları.....	37
Tablo 2.4. Amaca Yönelik Değerlendirme Türleri ve Tanımları	38
Tablo 2.5. Portfolyo İçerikleri	40
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	93
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.	93
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Dağılımı	93
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı	94
Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kadro Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	94
Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kariyer Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	94
Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	94
Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	95
Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Dağılımı.....	95
Tablo 3.10. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler	96
Tablo 3.11. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Özelliklerin Grup Bazında Gösterimi (N=9)	99

Tablo 3.12. Testi Oluşturan Maddelerin Cronbach Alfa Katsayıları ile Madde Ayırt Edicilik İçin Hesaplanan p Anlamlılık Değerleri.....	102
Tablo 3.13. Araştırma Soruları ile Veri Toplama Araçlarının Eşleştirilmesi.....	105
Tablo 3.14. Sınıf İçİ Gözlemin Gerçekleştiği Dersler, Sınıf Düzeyleri ve Gözlem Saati (N:9).....	106
Tablo 3.15. Görüşme Kayıtları Üzerinde Yapılan Kodlamanın Hesaplanan Güvenirlik Yüzdeleri	111
Tablo 3.16. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterleri	112
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	115
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testindeki Sorulara Verdikleri Cevapların Analizi	116
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri.....	121
Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri.....	122
Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Performans Göstergelerini Uygulama Sıklıkları.....	125
Tablo 4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanının Performans Göstergelerini Uygulama Sıklıkları.....	127
Tablo 4.7 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri	129
Tablo 4.8a Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	137
Tablo 4.8b Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	138
Tablo 4.8c Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre AÖDBDT’den Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	138

Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t- Testi Sonuçları	139
Tablo 4.10a Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	139
Tablo 4.10b Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	140
Tablo 4.10c Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre AÖDBDT'den Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan LSD Testi Sonuçları	140
Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t- Testi Sonuçları.....	141
Tablo 4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t-Testi Sonuçları	141
Tablo 4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Kariyer Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t- Testi Sonuçları	142
Tablo 4.14a Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	142
Tablo 4.14b Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 4.14c Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre AÖDBDT'den Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	143

Tablo 4.15 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Lisansüstü Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t- Testi Sonuçları.....	144
Tablo 4.16 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t- Testi Sonuçları.....	144
Tablo 4.17 Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri	146
Tablo 4.18 Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Algıları	147
Tablo 4.19 Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yapma Nedenleri	149
Tablo 4.20 Sınıf Öğretmenlerine Göre Ölçme ve Değerlendirme Yapmanın Faydaları	151
Tablo4.21 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri	154
Tablo 4.21'in Devamı Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri	155
Tablo 4.21'in Devamı Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri	156
Tablo 4.21'in Devamı Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri	157
Tablo 4.21'in Devamı Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri	158
Tablo 4.22 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Algıları.....	159
Tablo 4.23 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Öğrenciye Faydalarına İlişkin Görüşleri	164
Tablo 4.24 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Öğretmene ve Veliye Faydalarına İlişkin Görüşleri.....	167
Tablo 4.25 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirmeye Göre Avantajlarına İlişkin Görüşleri	171
Tablo 4.26 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirmeye Göre Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri	173
Tablo 4.27 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşleri	178

Tablo 4.28 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlerin Sebeplerine İlişkin Görüşleri	182
Tablo 4.29 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlerin Çözümlerine İlişkin Görüşleri	184
Tablo 5.1 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri	188

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1 Görüşmeden Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci.....	110
---	-----

KISALTMA VE SEMBOLLER

MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
Akt.:	Aktaran
AÖDBDT:	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi
İKY:	İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

BÖLÜM I: GİRİŞ

Dünyanın çok hızlı değişmesi ve gelişmesiyle birlikte mevcut bilgi birikimi giderek artmaktadır. Bunun sonucunda bireyden bilgi anlamında istenenler de değişmektedir. Geçmiş dönemlerde bireylerden çok fazla bilgiye sahip olmaları beklenirdi. Çünkü mevcut bilgi birikimi çok fazla değildi. Günümüzün çağdaş toplumlarında bireyden beklenen ise var olan bilgiyi nerede bulacağını, bu bilgileri nerede, nasıl ve ne zaman kullanacağını bilmesi ve bilgilerin analiz ve sentezini yapabilmesidir. Bilgiye sahip olmanın dışında modern toplumlar bireylerden iyi iletişim kurmalarını, bilimsel tutum, düşünce ve davranışlara sahip olmalarını, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kanıksamış olmalarını ve diğer insanlarla işbirliği yapabilmelerini beklemektedir.

Mevcut eğitim sistemlerinin istenen nitelikte öğrenci-birey yetiştiremeyeceği düşünüldüğü için ülkeler eğitim sistemlerinde reformlar gerçekleştirmişlerdir. Bu reformlar içinde eğitim programlarının değiştirilmesi, okulların fiziki imkânlarının iyileştirilmesi ve en son teknoloji ile donatılması, çağa ayak uydurabilecek bireyleri yetiştiren öğretmenlerin çağdaş öğrenme ve öğretme yöntem ve teknikleri ile donatılması sayılabilir.

Ülkemiz de dünyadaki gelişmelere duyarsız kalamamış ve çağın gerektirdiği insan modelinin yetiştirilebilmesi için eğitim sisteminde ciddi reformlar yapmıştır. Eğitimde bilgisayar kullanımı yaygınlaştırılmış, her okula bir “Bilişim Teknolojileri Sınıfı” açılmıştır. Sınıf mevcutlarının azaltılması amacıyla yeni okullar ve derslikler inşa edilmiştir. Öğretmen açığının kapatılması amacıyla son yıllarda ciddi miktarda öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. Bunlardan da önemlisi, program değişikliğinin yapılmasıdır.

İlköğretim programı değişikliğinin gerekçeleri şu şekilde özetlenebilir (MEB, 2005a):

1. Farklı bilim dallarındaki araştırma sonuçlarının öğretim programlarına yansıtılması ihtiyacı,
2. Eski programdaki konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı olması nedeniyle anlamlı ve anlayarak öğrenmenin gerçekleşmemesi,

3. Programda yer alan konuların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmaması,
4. Okulda öğrenilenler ile gerçek yaşamın farklı olması,
5. Eski programın, çağın gerektirdiği becerilerle donanmış bireyleri yetiştirememesi,
6. Çocukların, ulusal ve uluslararası sınavlarda beklenen başarıyı gösterememesi.

Yukarıda özetlenen gerekçelerden dolayı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilköğretim programında değişiklik yapmaya karar vermiştir. Daha önceden davranışçı yaklaşımın hâkim olduğu ilköğretim programı uygulamadan kaldırılarak yerine yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu ilköğretim programı uygulamaya konulmuştur. 2004–2005 öğretim yılında 9 il 120 okulda pilot olarak uygulanan ilköğretim programı 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm yurttan uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2005a).

2005 ilköğretim programının felsefesini oluşturan yapılandırmacılık; bilginin bir vericiden (öğretenden) bir alıcıya (öğrenene) doğrudan aktarılamayacağını, bilginin alıcı tarafından bireysel olarak etkin bir şekilde oluşturulması gerektiğini ileri sürer (Durmuş ve Bahar, 2005). Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin zihinde oluşturulması gerektiğini benimser ve öğrenmenin merkezine öğrenciyi koyar. Öğrenciye göre şekillendirilerek yapılandırılan bilgi onun dışında değil, etkileşim sonucunda bizzat kendisinin oluşturduğu bilgidir. Yapılandırmacı yaklaşımın özü öğrencinin kendi öğrenme sistemini oluşturması ve bilgiyi bu sistemde işleyerek içselleştirmesidir (Özel ve Bayındır, 2008).

Yapılandırmacı anlayışın eğitim sistemimize girmesi ile öğrenme-öğretme süreçlerinde çeşitli değişikliklere gidilmesi zorunlu hale gelmiştir. Çünkü geleneksel sınıflarda öğretmen merkezli bir öğrenme mevcut iken yapılandırmacı sınıflarda öğrenci merkezli bir öğrenme söz konusudur. Sınıf içindeki etkinliklerde öğrenciler daha aktiftir. Öğrenciler sürekli birbirleriyle işbirliği içindedirler ve öğrenmelerinin sorumluluğunun kendilerinde olduğunun bilincindedirler. Öğretmenler ise öğrencilere öğrenmelerinde rehberlik görevi yapmaktadırlar.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde bu tarz değişikliklerin olması öğrenmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde de değişikliklere yol açmıştır. Çünkü geleneksel sınıflarda yapılan öğretimin sonunda ürün değerlendirilirken yapılandırmacı sınıflarda ürün değerlendirildiği gibi öğrenme-öğretme süreçleri de değerlendirilmektedir.

Özçelik'e (1998) göre, eğitimle kazandırılmak istenen yeni davranışlarda öğrencilerin erişmiş oldukları yetkinlik ve kararlılık derecelerinin belirlenmesi, bu yeni davranışların kazanılmasında gecikmeler olmuşsa bunların nedenlerinin ortaya çıkarılmasında ölçme ve değerlendirmeye gerek vardır. Yaşar'a (2010a) göre, her sistem gibi eğitim sistemi de girdi, süreç, çıktı ve kontrol birimlerinden oluşur. Ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminde kontrol görevini, sistemi oluşturan birimlerin istenildiği gibi çalışıp çalışmadığını ve çalışmıyorsa nedenlerinin neler olduğunu tespit etmekle yerine getirir. Bu kontrol görevi girdi, süreç, çıktı aşamalarında yerine getirilir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme yapmanın birçok amacı bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin öğrenci, öğretmen ve öğretim uygulamaları ile ilgili amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Baykul, 2000; Atkin, 2001; Popham, 2003; akt. Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009):

- a) Öğrenciyi tanıma ve öğretim sürecine yerleştirme.
- b) Öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit ederek öğretimde karşılaşılan güçlük, eksiklik ve yanlışları ortaya koyma.
- c) Öğretim hizmetinin etkililiğini değerlendirme.
- d) Öğrencileri yönlendirme.
- e) Öğrenci başarısının düzeyini belirleme

2005 ilköğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili ortak açıklamalar kısmında; ölçme ve değerlendirmenin eğitim ve öğretimin önemli bir parçası olduğu, eğitimde programların istenilen başarıyı gösterip göstermediğinin ve öğrencilerden beklenen bilgi, tutum ve becerilerin gelişip gelişmediğinin ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edileceğinden bahsedilmektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme ile öğrenme-öğretme sürecinin sürekli izlenmesi ile her aşamada ortaya çıkan sorunların tespit ve düzeltilmesi imkânı verdiğinden söz edilmektedir (MEB, 2005b).

2005 ilköğretim programının temel felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın özünde; öğrenmede bireysel farklılıkların dikkate alınması, bireyin kendine özgü özelliklerinin ön plâna çıkarılması ve herkesin sahip olduğu bilgilerle yeni öğrendiği bilgilerin kendine özgü biçimde yapılandırılması vardır. Bundan dolayı da öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan

yapılandırmacı yaklaşım, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulmasını vurgular (MEB, 2005b). Burada bahsedilen çoklu değerlendirme fırsatları alternatif ölçme ve değerlendirme ile mümkün kılınabilir. Çünkü geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin sadece sahip oldukları bilgi düzeyleri değerlendirilirken alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin bilgileri, becerileri, tutumları, ilgi ve ihtiyaçları gibi çok yönlü özellikleri değerlendirilebilir.

1.1 Problem

Eğitim ortamında öğrencilerin edinmiş olduğu bilgi, beceri, tutum ile eğitim sürecinin etkililiğinin belirlenmesi için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimlerdeki değişimi izlemeye, akademik açıdan başarılı olamayan öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesinde ve öğrencilerin öğrenme için motivasyonlarının artırılmasında, öğretmenlerin öz değerlendirme yapmasında ölçme ve değerlendirmenin önemli bir yeri vardır (Semerci, 2009).

Eğitimde çok önemli bir yere sahip ölçme ve değerlendirme çalışmalarının tespit edilmesini, ne zaman hangi çalışmanın yapılacağını planlanmasını, sonuçta elde edilen verilerin nasıl kullanılacağını belirlemesini ve bu çalışmalara öğrencilerin katılımın sağlanmasını organize edecek olan öğretmenlerdir. Eğitim sistemi, işleyen çarklar şeklinde düşünüldüğünde sistemin düzgün çalışmasını sağlayan en önemli çarkın öğretmen olduğu görülecektir. Öğretmenlik mesleğinin bu kadar önemli olması öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin de önemini arttırmıştır. Akçamete, öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin önemini şu şekilde ifade etmiştir: “Hiçbir eğitim modeli o modeli işletecek olan, ona işlerlik kazandıracak olan personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Elimizde en iyi program, en iyi bina ve derslikler, en iyi ders kitabı, en iyi araç-gereç de olsa onları çalıştıracak olan öğretmen yeterli değilse, tüm bunlar hiçbir işe yaramaz. Bu nedenle, bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir” (Akçamete, 2005, s.6).

MEB’de öğretmen niteliklerinin belirlenmesi ve yeterliklerinin arttırılabilmesi amacıyla çalışmalar yapmaktadır. Bu kapsamda, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel

Müdürlüğü 2008 yılında “Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri” isimli bir yayın hazırlamıştır. Bu çalışmaya göre öğretmenlik yeterlikleri “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri”nden oluşur. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve özellikleri kapsayan 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşur. Özel alan yeterlikleri ise ilköğretim kademesi öğretmenlerinin branşları temelinde 14 özel alanda hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri 8 ana yeterlik, 39 alt yeterlik ve 117 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu 8 ana yeterlik alanlarından ikincisi “İzleme ve Değerlendirme” dir. Bu yeterlik alanı, öğrencilerin öğretim sürecinde gelişim düzeylerini izleme, öğretim sürecinde uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verileri değerlendirme konularını kapsamaktadır. Bu yeterlik alanının performans göstergelerine göre sınıf öğretmenleri; öğrencilerin gelişim düzeylerini izlemeye yönelik ürün değerlendirmenin yanında süreç değerlendirmesini de sürekli olarak kullanır, ölçme verileri doğrultusunda kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanır, ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde ettiği veriler ışığında öz değerlendirme yaparak bu sonuçlara göre öğrenme sürecini öğrenci ve velileriyle birlikte değerlendirir (MEB, 2008).

Yurt içinde ve dışında ölçme ve değerlendirme ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Yurt dışında ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok ölçme ve değerlendirme araçları ve uygulamaları ile öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Bell ve Bell, 2003; Culbertson ve Wenfan, 2003; Craig ve McCormick, 2002; King, Schroeder ve Chawaszczewski, 2001; Koh ve Luke, 2009; Moon, Brighton ve Callahan, 2005; Salmon, 1996; Schmidt ve Brosnan, 1996; Sinkule, 1996; Zhang ve Bury-Stock, 2003).

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise; program boyutu, ölçme ve değerlendirme araçları ve uygulamaları ve öğretmen adayları ve öğretmenlerle ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Cansız Aktaş, 2008; Algan, 2008; Arda, 2009; Ataman, 2007; Bal, 2009; Birgin ve Gürbüz, 2008; Birgin, 2010; Çalışkan, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gök ve Şahin, 2009; Güneş, 2007; Karahan, 2007; Okur, 2008; Orhan, 2007).

İncelenen araştırmalarda şu konular üzerinde durulmuştur; yeni ilköğretim programının ölçme değerlendirme boyutunun uygulanabilirlik düzeyi (Akata, 2007; Algan, 2008; Ataman, 2007; Birgin, 2010; Pınarbaşı, 2007; Tabak, 2007; Torçuk, 2008), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması (Karahana, 2007; Mamur, 2009; Uysal, 2008), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları (Birgin ve Gürbüz, 2008; Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları (Çakan, 2004; Genç, 2008; Gök ve Şahin, 2009; Güneş, 2007; Maral, 2009), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri (Arda, 2009; Bal, 2009; Çalışkan, 2009; Okur, 2008; Orhan, 2007). Yukarıdaki araştırmalara bakıldığında, programın ülke genelinde uygulanmaya başladığı 2005 yılından bu zamana kadar sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelendiği herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görölmektedir. Oysa 2005 ilköğretim programının öngördüğü ve uygulanmasını istediği alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulayacak olan öğretmenlerin bu konuda yeterli olup olmadığının araştırılması gerekmektedir.

İncelenen araştırmalarda veri toplama araçlarına bakıldığında genellikle anket ve ölçेğin veri toplama aracı olarak kullanıldığđ, gözlem ve görüşmenin genellikle veri toplama aracı olarak kullanılmadığı görölmüştür (Adıyaman, 2005; Arda, 2009; Aytar, 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008; Candur, 2007; Çakan, 2004; Ersoy, 2008; Genç, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güneş, 2007; Kaplan, 2007; Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Maral, 2009; Pınarbaşı, 2007; Tabak, 2007; Torçuk, 2008; Yıldırım, 2006). Kuzu ve Aslan da (2013) yaptıkları araştırmada, 2004-2011 yılları arasında 2004 programının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yapılan araştırmaları değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda; araştırmaların 2006-2010 yılları arasında yoğunlaştığı, öğretmenlerin hedef kitle seçildiği ve verilerin genelde anket ve görüşme ile toplandığı tespit edilmiştir.

Ayrıca yapılan bu araştırmalarda sıklıkla nicel veri analizi teknikleri kullanılmış, nadiren nitel veri analizi tekniklerine yer verilmiştir. Aynı zamanda hem nitel hem de nicel veri analiz tekniklerinin kullanıldığđ araştırma sayısı da alan yazında oldukça az yer tutmaktadır (Bal, 2009; Birgin, 2010; Cansız Aktaş, 2008; Çalışkan, 2009; Okur, 2008). Nitel ve nicel analiz tekniklerinin bir arada kullanıldığđ araştırmalar da her iki tekniğinde tek başına kullanıldığđ çalışmalarda ki dezavantajların ortadan kalkmasını

sağlar (Punch, 2011). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin değerlendirilebilmesi için çeşitli ölçme araçlarıyla toplanan verilerin farklı veri analizi tekniklerinin yardımıyla incelenmesine ihtiyaç vardır.

Yapılan bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri nitel ve nicel veri toplama ve veri analizi teknikleri kullanılarak incelenmiş ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleriyle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın ana amacı, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri ile sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları incelenmiş, ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşması da ayrıca incelenmiştir.

Araştırmanın ana amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ne düzeydedir?
 - 1.1 Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgileri ne düzeydedir?
 - 1.2 Sınıf öğretmenlerinin kullandığı geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri bazı demografik (yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, görev yapılan okul türü, kadro durumu, kariyer durumu, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma durumu) değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3 Önem

Araştırmadan elde edilen bulguların;

1. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi ile MEB tarafından bu konuda gerekli önlemlerin alınması açısından,
2. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ile MEB tarafından bu konuda gerekli önlemlerin alınması açısından,
3. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile bu konuda alınacak önlemlere dikkat çekmesi açısından,
4. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme- değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ile karşılaşılan problemlerin, sebeplerinin ve çözüm önerilerinin belirlenmesi açısından,
5. Araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutması açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenler Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testine içten yanıtlar vermişlerdir.
2. Öğretmenler sınıflarındaki gözlem anında normal eğitim ve öğretime devam etmişlerdir.
3. Öğretmenler görüşmeler sırasında gerçek görüşlerini ifade etmişlerdir.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Zaman açısından, 2011- 2012 eğitim- öğretim yılında toplanan verilerle sınırlıdır.

2. Örneklem açısından, İstanbul ili Anadolu Yakasında bulunan Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
3. Ölçme araçları açısından, Kişisel Bilgi Formu, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi, Sınıf İçi Gözlem Formu ve Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu ile sınırlıdır.

1.6 Tanım

Alternatif Ölçme- Değerlendirme Teknikleri: Geleneksel kâğıt ve kalem testleri ile objektif testlerin dışındaki tekniklerdir.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. 2005 İlköğretim Programı

Bilginin hızla arttığı ve yenilendiği günümüz dünyasında değişim ve gelişim kaçınılmazdır. Bu değişime ve gelişime ayak uyduramayan toplumlar çağdaş ülkelerin arkasında kalmaya devam edeceklerdir. Bu değişim ve gelişim hayatın her alanına olduğu gibi eğitim alanına da sirayet etmektedir. Bundan dolayıdır ki toplumlar zamanla eğitim sistemlerinde değişiklik ihtiyacı hissetmişler ve öğretim programlarını yeniden kurgulama yoluna gitmişlerdir.

MEB’de son yıllarda etkili bir eğitim modeli gerçekleştirmek amacıyla arayış içine girmiştir. Son 10–15 yıllık dönem içinde bakanlık birimlerince gerçekleştirilen araştırmalar, üniversiteler tarafından yürütülen lisansüstü eğitim araştırmaları ve eğitimle ilgili tüm paydaşlardan gelen dönütler öğretim programlarında değişim ve dönüşümün zorunlu olduğuna yöneliktir. İlköğretimde program değişikliğinin nedenleri şu şekilde özetlenebilir (MEB, 2005a):

- a) Eğitim bilimleri ile diğer bilim dallarındaki araştırma sonuçlarının yöntem ve içerik olarak öğretim programına yansıtılması,
- b) Eğitimde eşitlik ve kalitenin sağlanması,
- c) Ekonomi ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
- d) Bireysel ve ulusal değerlerle küresel değerlerin kaynaştırılması ihtiyacı,
- e) Mevcut öğretim programındaki uygulamalar neticesinde öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteksizlikleri,
- f) Mevcut öğretim programdaki bilgi yoğunluğu nedeniyle öğrencilerin ezbere yönelmesi ve konuların zamanında tamamlanamaması,
- g) Mevcut öğretim programının çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaması, ilgilerini çekmemesi,
- h) Okulda öğretilenlerle gerçek yaşam arasındaki farklılıklar,
- i) Temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,

- j) Yatay ve dikey ekseninde dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanamaması,
- k) Dünyadaki gelişmelerin sonucunda bireylerin sahip olması gereken niteliklerin farklılaşması,
- l) Öğrencilerimizin ulusal ya da uluslararası yarışmalarda beklenen başarıyı gösterememesi.

Bütün bu nedenlerden dolayı MEB 2004 yılında ilköğretim 1. kademe hayat bilgisi (1. 2. ve 3. sınıf), Türkçe (1. 2. 3. 4. ve 5. sınıf), matematik (1. 2. 3. 4. ve 5. sınıf), sosyal bilgiler (4. ve 5. sınıf) ve fen ve teknoloji (4. ve 5. sınıf) öğretim programlarında değişiklik yapmıştır. Bu değişiklik doğrultusunda Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114–115–116–117 ve 118 sayılı kararları ile kabul edilen öğretim programlarının 2005–2006 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilerek uygulanmasına, 2004–2005 öğretim yılından itibaren de MEB tarafından belirlenen illerin bazı ilköğretim okullarında pilot uygulama yapılmasına ayrıca önceki hayat bilgisi, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretim programlarının 2004–2005 öğretim yılı sonunda uygulamadan kaldırılmasına karar verilmiştir (MEB, 2004a). Yenilenen ilköğretim programı 9 ilde ve 120 okulda pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda programın 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm yurttan uygulanmasına karar verilmiştir.

Yenilenen ilköğretim programının vizyonu şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2005a, s.16): “Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektedir”.

2005 ilköğretim programında, önceki ilköğretim programında benimsenen davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşım almıştır. Bu durum programda şu şekilde ifade edilmektedir: “Program tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir” (MEB, 2005b, s.506). Eski ve yeni ilköğretim programının temel özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Gelen ve Beyazıt, 2007; MEB, 2005b).

Tablo 2.1. Eski ve Yeni İlköğretim Programının Temel Özelliklerinin Karşılaştırılması

Eski ve Yeni Programın Temel Özelliklerinin Karşılaştırılması	
Eski Program	Yeni Program
Davranışçı yaklaşım hâkimdir	Yapılandırmacı yaklaşım hâkimdir
Öğretmen merkezlidir	Öğrenci merkezlidir
Öğrenci pasiftir	Öğrenci aktiftir
Geleneksel ölçme-değerlendirme yapılmıştır	Alternatif ölçme ve değerlendirmeye yer verilmiştir
Ürün değerlendirme vardır	Hem ürün hem de süreç değerlendirme vardır
Konu ve kavramların sıralamasında doğrusallık ilkesi esastır	Konu ve kavramların sıralamasında sarmallık ilkesi esastır
Öğretmen aktiftir	Öğretmen rehberdir
Klasik öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri hâkimdir	Modern öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri hâkimdir

Öğrenmede bireyselliğin önemine vurgu yapan, herkesin sahip olduğu mevcut bilgilerle yeni öğrendiklerini kendilerine göre yapılandırıldığını savunan, bundan dolayı öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan yöntem ve tekniklerin mümkün olduğunca farklılaştırılması gerektiğini ifade eden yapılandırmacı anlayış ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgular (MEB, 2005b). Programda sadece ürünün değil öğrenme süreçlerinin de değerlendirilmesi esastır. Buna göre değerlendirme yapılırken esas olan öğrencinin neyi bilmediğinin değil neyi bildiğinin ortaya çıkarılmasıdır. Program, her öğrencinin kendini farklı ortaya koyabileceği anlayışıyla farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını istemektedir (MEB, 2005a). Öğretmenler çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleşmeli, açık uçlu vb. sorulardan oluşan testler ile ürünü değerlendirirken alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri denilen performans değerlendirme, öz değerlendirme formları, gözlem, portfolyolar, kavram haritaları vb. ile öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını, üst zihinsel becerilerin nasıl geliştiğini ve öğrenim sürecini değerlendirirler (MEB, 2005b). 2005 programının temel felsefesini yapılandırmacı yaklaşımın oluşturduğuna yukarıda

değinilmişti. Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili olarak ayrıntılı bilgiler bir sonraki başlıkta verilmeye çalışılmıştır.

2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

2005 İlköğretim Programının temel felsefesini yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır. İlk olarak felsefi bir yaklaşım, bilgi felsefesi olarak düşünülen yapılandırmacı yaklaşım son zamanlarda eğitim ortamlarından aile terapisine, teknoloji kullanımına kadar birçok farklı alanda adından söz ettirmeye ve kullanılmaya başlanmıştır. Bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin oluşturulma süreci ve bu sürecin nelerden etkilendiği gibi durumlarla ilgilenen yapılandırmacı yaklaşım ve düşünceleri eğitim uygulamalarına yön vermektedir (Açıkgöz, 2004). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencinin duyu organları ile dış dünyadan algıladığı nesne, olgu ve kavramları kendi zihninde oluşturması ya da önceki deneyimlerine dayanarak yorumlaması sürecidir (Jonassen, 1994).

Yapılandırmacılık, bilginin bir vericiden bir alıcıya doğrudan aktarılamayacağını, bilginin alıcı tarafından etkin bir biçimde yapılandırılması gerektiğini savunur (Durmuş ve Bahar, 2005). İnsanların kendi anlayışlarını etkin bir şekilde oluşturdukları ilkesine dayanan yapılandırmacılık bugün hem eğitim-öğrenme kavramlarını hem de bilgi felsefesini açıklayan bir kuramdır (Can, 2004). Bilginin zihinde inşa edilmesi anlayışını benimseyen yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci öğrenmenin merkezi ve ana belirleyicisidir. Öğrenciye göre şekillendirilerek yapılandırılan bilgi ve çevre onun dışında değil, etkileşim sonucunda bizzat kendisinin oluşturduğu bilgidir. Yapılandırmacı yaklaşımın özünde öğrencinin kendi öğrenme sistemini kurması ve bilgiyi bu sistemde işleyerek içselleştirmesi vardır (Özel ve Bayındır, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımı savunanlar, öğrencilerin akademik başarısından ziyade öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl yapılandırıdıkları üzerinde durmuşlardır. Öğrenciler hazırlanan etkinliklerin aktif katılımcısı olarak var olan zihinsel yapılarını kullanarak problem çözme yeteneklerini geliştirmişlerdir (Durmuş, 2001). Yapılandırmacı yaklaşımın esasını kişinin bilgiyi zihninde yapılandırması oluşturmaktadır. Kişi karşılaştığı bir durumla ilgili olarak önce kendinde var olan zihinsel süreçleri devreye sokar. Eğer karşılaşılan durumun mevcut zihinsel yapılarda bir karşılığı var ise zihin

mevcut duruma göre hareket eder. Ancak karşılaşılan durumun hâlihazırdaki zihinsel yapılarda karşılığı yok ise zihinsel süreçler işlemeye başlar ve kişi yeni durumu mevcut zihinsel yapıları da kullanarak özümsemeye başlar. Böylece yeni durum içselleştirilerek kişiye özgü hale gelir.

Yapılandırımcı yaklaşım; bilginin nasıl öğrenildiğine bağlı olarak bilişsel yapılandırımcılık, sosyal yapılandırımcılık ve radikal yapılandırımcılık olmak üzere üç bölümde incelenmektedir.

Bilişsel yapılandırımcılığın teorisyeni Jean Piaget' tir. Piaget' e göre bilginin zihinde yapılandırılması ve anlamlandırılması insanın gelişim evreleri ve bilişsel yapılarında meydana gelen değişim ve dönüşümlerle ilgilidir (Aydın, 2007). Piaget öğrenmeyi biyolojik yapının gelişimine bağlı olarak gelişen zihinsel yapının bir ürünü olarak görmektedir. Her canlı kendi yaşam tarzına uygun davranışları gerçekleştirir. Sahip olduğu kapasitesinin altında veya üstünde eylemler sergileyemez (Akyıldız, 1994).

Sosyal yapılandırımcılığa göre öğrenme, bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içinde karşılıklı etkileşim içinde gerçekleştirdiği bilinçli bir faaliyettir. Öğrenciler anlamlı bilgiyi sosyal ve kültürel çevrelerinden etkilenererek yapılandırırlar. Öğretimde önemli olan, öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde diğer öğrenciler ve öğretmenle etkileşimde bulunabilecekleri toplumsal bir ortam sağlanmasıdır (Scheurman, 1998, akt. Deryakulu, 2001). Sosyal yapılandırımcılıkta Vygotsky' nin görüşleri de önemli bir yer tutmaktadır. Vygotsky Piaget' in görüşlerine katılmakla birlikte öğrenmenin bireysel bir süreç olmakla birlikte sosyal bir süreç olduğunu da ifade etmiştir. Vygotsky' e göre etkili öğrenme, belli bir sosyal çevre içinde bireysel potansiyellerin de etkili olduğu karşılıklı etkilenmenin gerçekleştiği durumlarda gerçekleşir (Özel ve Bayındır, 2008).

Radikal yapılandırımcılık, bilginin keşfedilmediğini bireyler tarafından yapılandırıldığını savunur. Bu anlayışa göre bilginin kaynağı dış dünya değil bireyin kendisi ve yaşantılarıdır. Radikal yapılandırımcılık çok bireysel olduğu ve öğrenmenin sosyal yönünü önemsemediği için eleştirilmiştir (Açıkgöz, 2004). Radikal yapılandırımcılığın savunucularından Glaserfeld'e göre bilgiyi yapılandırma, çevrenin zihne olan baskısı sonucu gerçekleşmez. Kişi duyu organları ile algıladığı duyumlar ile etkileşim halinde olduğu düşüncelere sahiptir (Aydın, 2007).

2.2.1 Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen

Öğrenme-öğretme ortamında en önemli görev öğretmene aittir. Geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı sınıflarda öğretmen tamamen bilgi aktarıcı konumunda iken yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı ortamlarda bu durum tamamen değişmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Aydın, 2007, s.61- 63):

- a. Öğretmen öğrenmeyi kılavuzlayan bir rehberdir.
- b. Öğrencileri kendileri olmaya ve kendilerini gerçekleştirmeye teşvik eder.
- c. Öğrencileri araştırma, gözlem ve deney yapmak konusunda cesaretlendirir.
- d. Öğrenmede ön bilgilerin öneminin farkındadır.
- e. Öğrenmeleri olumsuz etkileyebilecek ön bilgileri düzeltir.
- f. Ansiklopedik bilgiden çok, öğrenmeyi öğretir.
- g. Yaratıcılık, eleştirelilik ve analitik düşünmeyi merkeze alır.
- h. İşbirliğine dayalı ve grupla çalışmayı destekler.
- i. Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır.
- j. Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok sürece önem verir.
- k. Öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önüne alır ve farklı zekâ türlerine hitap eden etkinlikler düzenler.
- l. Dersin işlenişine katkı sağlayan zengin, ilgi çekici materyaller hazırlar.
- m. Eğitim-öğretimin odağına yaparak-yaşayarak öğrenmeyi koyar.
- n. Öğrenme konusunda öğrencileri isteklendirir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü bilgiyi aktarma değildir. Öğretmen, öğrenme ortamının öğrenci merkezli olmasına gayret göstermeli, bireysel farklılıklara uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemeli, sınıfta sosyal bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencileri de bu ortamın bir üyesi haline getirmeli, öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin verebilmesini sağlayacak tedbirleri almalıdır (Yaşar, 1998).

2.2.2 Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci

Yapılandırmacı yaklaşımda asıl olan öğrencinin akademik başarısından ziyade içinde bulunduğu öğrenme sürecinde bilgiyi zihninde nasıl yapılandırdığıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci öğrenme ortamında sunulan etkinliklerin aktif katılımcısıdır.

Öğrenci bilginin kendinden bağımsız olmadığı ve bu bilgiyi zihninde yapılandırarak ve yorumlayarak kendine mal etmesi gerektiğinin farkındadır (Erdoğan ve Sağan, 2002). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencilerin hareket etmeleri onların ön bilgilerine, öğretmenlerinin tutumlarına ve çevresel şartlara bağlıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda birey bilgiyi kendine mal etmeye çalışır. Yani birey öğrenmeyi kendine sunulan bilgi ile zihninde oluşturduğu yapılarla gerçekleştirir (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci mücadeleci, sabırlı, meraklı, girişimci, araştırmacı olmalıdır. Öğrenci aktif olabilmek için gerektiğinde anlamlı ve eleştirel sorular sormalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi zihinlerine depo etmesi istenmez. Yeni bilgileri araştıran, sorgulayan, merak eden, gözlem yapan, çalışmalarını değerlendiren, yorum yapan yani aktif olarak çalışan küçük bilim adamları olmaları beklenir (Acat ve Ekinci, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yapılan fen öğretiminde öğrenci rollerini şu şekilde belirtebiliriz (İşman, Baytekin, Balkan, Horzum ve Kıyıcı, 2002, s.46).

- a) Kubaşık Öğrenme
- b) Kendi Öğrenmesinden Sorumlu
- c) Araştırmacı
- d) Problem Çözücü
- e) Teknoloji Kullanıcısı
- f) Yaşam Boyu Öğrenen Bireyler

2.3 Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme ülkemizde ayrı ayrı, birbirinin yerine veyahut birleşik olarak kullanılan birbirinden farklı iki kavramdır. Bu bölümde bu kavramlar birer birer ele alınmış, tanımları, özellikleri ve türlerinden bahsedilmiştir.

2.3.1 Ölçme

Ölçmenin farklı kaynaklarda birçok tanımı yapılmıştır. 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, 2012). Turgut'a göre ölçme, "geniş anlamıyla,

herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir. Ölçmede eşyanın, olayların veya insanların ölçmeye konu olan niteliklerinin gözlenmesi, sayılması veya bir ölçme aracıyla karşılaştırılması vardır. Ölçme işleminin sonucunda da ölçmeye konu olan niteliğin ya sayı, ya derece, ya da sıfatlarla gösterilmesi vardır” (Turgut, 1990, s. 3).

Tekin’e göre ölçme, “bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Bu anlamda bir kişinin cinsiyetinin (kadın-erkek), bir erkeğin medeni halinin (evli-bekâr-dul-boşanmış) ne olduğunu; belli bir gündeki sıcaklığın kaç derece olduğunu belirtmek birer ölçmedir” (Tekin, 1996, s.31). Tekin’e (1996) göre bireylerin belli bir takım niteliklere sahip olup olmamalarında veya sahip olma dereceleri arasında farklar vardır. Bundan dolayıdır ki fark kavramı ölçme için temeldir. Hatta ölçme farktan doğmuştur denilebilir. Dünya üzerinde bütün insanlar eşit zekâ düzeyine sahip olsalardı zekâ kavramı, her yer ve zamanda sıcaklık aynı olsaydı sıcaklık kavramı olmazdı ve bunların ölçülmesine gerek olmayacağı için ölçme diye bir şey söz konusu olmazdı.

Magnusson ise ölçmeyi, “geçerli görgül yollarla test edilebilecek kurallar çerçevesinde nesnelere belli özelliklere sahip oluş derecelerine göre sayılar veya semboller vermektir” şeklinde tanımlamaktadır (Magnusson, 1967; akt. Kan, 2009, s. 3).

Yukarıda verilen tanımlarda karşılaştırma, gözlem yapma, sayı ve sembollerle ifade etme, belli bir niteliğe sahip olup olmamanın belirlenmesi ortak olarak ifade edilmiştir. Bu ortak ifadelerden yola çıkılarak şöyle bir tanıma ulaşılabilir: Ölçme, belli bir niteliğe sahip olup olmamanın ve derecesinin belirlenmesi amacıyla karşılaştırma ve gözlem yaparak elde edilen verilerin sayı ve sembollerle ifade edilerek ortaya konmasıdır. Ölçme ile ilgili olarak verilen bu tanımlar genel olarak eğitim içinde kullanılır. Bu tanımlara ek olarak Bekiroğlu’na göre eğitimde ölçme; “öğrencinin bilgi, beceri ve davranışlarının kısacası kapasitesinin akademik düzeyde belirlenmesidir. Ayrıca ölçme, öğrencinin kapasitesi hakkında bilgi toplama, toplanan bilgiyi analiz etme ve yorumlama aşamalarından oluşur” (Bekiroğlu, 2004, s. 3).

Yukarıda ölçme ile ilgili birkaç tanım verilmiştir. Bu tanımlara göre aşağıda verilen ifadelerin hepsi birer ölçme faaliyetini göstermektedir.

- a) Hakan ALES'ten 93 puan aldı.
- b) Odamızın sıcaklığı 22,4 derecedir.
- c) Sınıftaki Atatürk portresinin yerden yüksekliği 2,5 metredir.
- d) Matematik dersinden yapılan sınavda Ahmet 95 puan aldı.
- e) 3-C sınıfında 13 erkek 16 kız olmak üzere toplam 29 öğrenci vardır.
- f) Ayşe'nin kardeşi hasta olduğunda vücut ısı 39 derece olmuştur.

Yukarıda verilen ölçme işlemlerinde farklı nitelikler değişik ölçme araçlarıyla farklı birimlerle ifade edilmiştir. Birinci örnekte Hakan'ın sahip olduğu bilgi birikimi bir test aracılığıyla ölçülmüş ve ölçüm sonucu puan olarak ifade edilmiştir. İkinci örnekte oda sıcaklığı termometre ile ölçülmüş, ölçüm sonucu derece ile ortaya konmuştur. Üçüncü örnekte ise Atatürk portresinin yerden yüksekliği cetvel ile ölçülmüş ölçüm sonucu metre ile ifade edilmiştir. Dördüncü örnekte ise Ahmet'in matematik dersindeki bilgisi bir sınav aracılığıyla ölçülmüş olup sınav sonucu puan ile ifade edilmiştir. Bu açıklamalara göre dikkati çeken iki önemli husus bulunmaktadır. Birincisi ölçme yapılabilmesi için değişik ölçeklere ihtiyaç duyulmaktadır. İkinci olarak da ölçülen özelliklere göre ölçme türleri farklı olabilmektedir.

2.3.1.1 Ölçek Kavramı ve Ölçek Türleri

Ölçek kelime olarak birden fazla anlam ifade etmektedir. Bu anlamlardan bir tanesi cetvel, termometre gibi ölçme araçları üzerindeki belli bir birimde bölmelenmiş bir ölçme aracını, diğeri nesnelere sayılar vermede uyulması gereken kuralları, bir diğeri de ölçme sonuçlarını gösteren sayı ve sembollerin matematiksel niteliklerini ifade etmektedir (Kan, 2009; Tekin, 1996; Turgut, 1990).

Ölçme sonuçlarının formal özellikleri bakımından incelenmesi sonucunda aşağıda verilen dört farklı ölçek türünden bahsedilmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Kan, 2009; Tekin, 1996; Turgut, 1990; Yaşar, 2010b):

- a) Sınıflama- adlandırma ölçekleri
- b) Sıralama ölçekleri

- c) Eşit aralıklı ölçekler
- d) Eşit oranlı ölçekler

2.3.1.1.1 Sınıflama-Adlandırma Ölçekleri

Sınıflama ölçeği ölçmelerde kullanılan en basit ölçeklerdir. Ölçekten elde edilen veriler üzerinde matematiksel işlemler yapılamaz. Bireylerin ya da nesnelerin belli bir özelliğe göre sınıflandırılmasını öngörür. Ölçmeye konu olan özellik açısından bireyler birbirine benzer veya farklıdır. Bu benzerlik veya farklılıklara sahip olan gruplara çeşitli sayı ve semboller verilerek ölçme işlemi gerçekleşir (Kan, 2009).

İletişimde kolaylık sağlamak amacıyla bir gruba giren bütün bireyler bir sınıf adıyla ifade edilir. İllere verilen trafik plaka kodları, telefon numaralarındaki il ve ilçelerin kodları, bireylerin göz renklerine göre, mavi gözlüler=m, yeşil gözlüler=y kodlanmaları, bireyleri cinsiyetlerine göre kodlanması hepsi birer sınıflama ölçeği türünde bir ölçmedir. Bu ölçekte nesnelere verilen sayısal değerlerin sayısal olarak anlamı yoktur ve miktar belirtmezler. Bu bağlamda bu ölçekle yapılan iş ölçme değil adlandırmadır (Tekin, 1996).

2.3.1.1.2 Sıralama Ölçekleri

“İncelenen varlık veya olayların, ölçülen özelliğe sahip olma dereceleri bakımından kendi grupları içindeki sıralarını göstermekle birlikte, böyle bir sıranın ardışık iki konumunda bulunan varlık veya olaylar arasındaki farkın miktarını göstermeyen ölçüler veren ölçeklere sıralama ölçekleri denir” (Özcelik, 1998, s.18).

Sıralama ölçeklerinde sıfırın bir anlamı yoktur. Bir birim söz konusu olmadığından sıraları farklı iki ölçme arasındaki farkın büyüklüğü ile ilgili herhangi bir yorumda bulunulamaz. Sıralama ölçeği ile elde edilen ölçme sonuçları iki çeşit bilgi ifade eder: (a) Sırada ayrı yer tutan iki birey sıralama boyutunda birbirinden farklıdır. (b) Büyüklük sırasında önce gelen birey sonra gelen bireylerin hepsinden büyüktür (Turgut, 1990). Örneğin bir sınıfta boy uzunluğuna göre sıralama yapan bir öğretmen sıralama ölçeğini kullanmıştır. En uzun boylu öğrencinin birinci sırada yer aldığı sıralamada sonuncu olan öğrenci en kısa boyludur. Sıralama ölçeği bize bu bilgiyi vermektedir ancak birinci ile sonuncu arasında uzunluk olarak ne kadar fark olduğunu vermemektedir. Sıralama

yaptıktan sonra gruba yeni birinin eklenmesi gruptaki bütün sıralamayı değiştirecektir. Sıralama ölçeklerinden elde edilen sonuçlar üzerinde dört işlem uygulanmaz.

2.3.1.1.3 Eşit Aralıklı Ölçekler

Nesnelerin ölçülen özelliği bu ölçek türünde gerçek sayılarla birebir eşlenir. Ölçme sonucunda elde edilen sayısal veriler bir miktar ifade eder. Bu nedenle ölçülen özelliğe sahip oluş düzeyleri bakımından nesneler arasında karşılaştırma yapılabilmektedir. İzafi olarak belirlenen bir sıfır noktası vardır. Bu ölçek türündeki eşit birimlilik ve belirlenen bir başlangıç noktasının bulunması ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemlerin yapılmasına olanak vermektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Bir sınıfta matematik dersinden alınan en yüksek puan seksen altı ve diğer en yüksek seksen puan ise seksen altı puan alan kişinin birinci en yüksek puan aldığı seksen puan alanın ise ikinci en yüksek puan aldığı söylenebilir. Aralarında ise altı puanlık bir fark olduğu söylenebilir. Ancak bu dersten sıfır alan bir öğrencinin hiç bir şey bilmediği veya kırk puan alan bir öğrencinin seksen puan öğrencinin yarısı kadar bir bilgiye sahip olduğu söylenemez.

2.3.1.1.4 Eşit Oranlı Ölçekler

Ölçülecek olan niteliğe ait başlangıç noktası olan sıfır değeri ile ölçülen niteliğin başlangıç noktası anlamındaki sıfır değeri gerçekte birbirini tam olarak karşılıyor ise bu ölçme işleminde elde edilen ölçme sonuçlarının eşit oranlı olduğu söylenebilir (Yaşar, 2010b). Baskül ile tartılan öğrencilerden biri yirmi değeri ise kırk kg ise kırk kg olan yirmi kg olandan yirmi kg daha fazla ve kırk kg olan yirmi kg olanın ağırlık olarak iki katıdır denilebilir. Bu ölçek türündeki sıfır gerçek yokluğu ifade etmektedir. Bu ölçek türünden elde edilen sonuçlar üzerinde her türlü istatistiksel ve matematiksel işlem gerçekleştirilebilir.

Bir ölçme aracı ancak şu iki şart altında eşit oranlı ölçek niteliğinde ölçme sonucu verir; birincisi ölçekteki sıfır noktası ölçülen niteliğin sıfır değerine karşılıktır, ikincisi ölçekteki birimler ölçeğin her bölgesinde eşit ve ölçülen niteliğin gerçek değeriyle orantılı olmalıdır (Turgut, 1990).

Aşağıda verilen tabloda yukarıda anlatılan ölçek tiplerinin temel yapısal özellikleri ve onların bu özelliklerinden kaynaklanan sonuçlar ifade edilmiştir (Özçelik, 1998):

Tablo 2.2. Değişik Ölçek Tipleri ve Bu Ölçek Tipleriyle Elde Edilebilecek Ölçülerin Anlamlılık Dereceleri

ÖLÇEK TİPİ	Ölçeğin Yapısal Özellikleri		Elde Edilebilecek Olan Ölçülerin Anlamlılık Derecesi			
	Başlangıç noktası	Birimi (Aralığı)	Nitelik Gösterme Gücü	Nicelik Gösterme Gücü		
				Sıra	Fark	Oran
Sınıflama Ölçekleri	Yok	Yok	Var	-	-	-
Sıralama Ölçekleri	Var ama değişken	Var ama değişken	Var	Var	-	-
Eşit Aralıklı Ölçekler	Var ama Göreceli	Var ve eşit	Var	Var	Var	-
Eşit Oranlı Ölçekler	Var ve mutlak	Var ve eşit	Var	Var	Var	Var

2.3.1.2 Ölçme Türleri

Kan'a göre (2009) ölçülen niteliğe ve ölçülen niteliğin gözlenme şekline bağlı olarak ölçmenin türü de değişmektedir. Gözlem sonuçları elde edilirken yapılan bir gözlemin nasıl yapıldığı ve ölçme sonuçlarının elde edilme biçimi ölçme türlerinin tanımlanmasına yardımcı olur. Bu durumda doğrudan, dolaylı ve türetilmiş ölçme olmak üzere üç ölçme türü ortaya çıkar. Turgut ise (1990) ölçme türlerini temel ve dolaylı olarak ikiye ayırmıştır. Dolaylı ölçmeyi ise kendi içine göstergeyle ölçme ve türetilmiş ölçme olarak ikiye ayırmıştır. Biz burada Kan'ın (2009) verdiği sınıflamaya göre hareket edeceğiz.

2.3.1.2.1 Doğrudan Ölçme

Ölçülmek istenen nitelikler doğrudan ölçülebiliyorsa yani ölçmeye konu olan niteliğin kendisiyle aynı türden bir araçla ölçme gerçekleşiyorsa burada doğrudan ölçme yapılmaktadır. Örneğin uzunluğun kendisiyle aynı türden olan metre ile ölçülmesi, ağırlığın ölçülmesi için standartlaştırılmış bir başka ağırlığın kullanılması gibi. Bu örneklerin ortak noktası, ölçülmek istenen nitelik ölçülürken ortama bir başka niteliğin

sokulmamasıdır. Fizik ve tabiat bilimindeki ölçmeler genelde bu türdendir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Kan, 2009; Karasar, 2005; Tekin, 1996; Turgut, 1990; Yaşar, 2010b).

2.3.1.2.2 Dolaylı Ölçme

Değişkenin ölçmeye konu olan belirli bir özelliğinin varlığına ilişkin derecesi veya miktarı doğrudan ölçülemeyebilir. Bu özellikteki değişkenin ölçülmek istenen niteliğinin var olma durumunu veya var olma derecesini belirlemek için bir başka değişken yardımıyla ölçme işlemi yapılmasında kullanılan ölçme türüne dolaylı ölçme denir (Yaşar, 2010b). Dolaylı ölçmelerde, ölçülmek istenen nitelikte aynı niteliğe sahip bir ölçme aracının geliştirilmesi mümkün değildir.

Bu durumlarda ölçme dolaylı belirtiler üzerinden yapılmaktadır. Sıcaklığın yükselişi civanın yükselişi ile, genel yetenek bir takım sorulara cevap vermekle, toplumsal statü eğitim gibi değişkenlerle ölçülmektedir. Tüm dolaylı ölçme sonuçları temelde görecelidir (Karasar, 2005). Eğitimde doğrudan ölçmenin kullanıldığı yerler sınırlıdır. Örneğin hızlı okumanın tespiti için metindeki kelimelerin sayılması gibi. Öğrenci hakkında karar verme noktasında dolaylı ölçme türünden sıkça faydalanılır. Akademik başarının tespit edilmesi amacıyla yapılan sınavlar, bir duruma ilişkin tutumun belirlenmesi amacıyla uygulanan ölçekler ve bunların değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan ölçümlerin hepsi birer dolaylı ölçmedir.

2.3.1.2.3 Türetilmiş Ölçme

İki veya daha fazla değişken arasında bir bağıntı kurarak aritmetik işlemler yardımıyla yapılan ölçmeye türetilmiş ölçme denir. Bu tür ölçmeye örnek olarak özkütle, hız, bir ülkenin nüfus artış hızı verilebilir (Turgut, 1990; Kan, 2009; Yaşar, 2010b). Özkütle doğrudan ölçülemeyen bir niteliktir. Özkütleyi bulabilmek için doğrudan ölçülebilen kütle ile hacme gerek vardır. Kütle ile hacim ölçülür. Kütlenin hacme bölünmesi de özkütleyi verir. Özkütleyi belirlemek için doğrudan veya dolaylı olarak bir ölçüm yapılmamıştır.

Türetilmiş ölçmede yapılan, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında matematiksel bağıntı kullanılarak ölçülecek değişkenin tanımlanması, bağıntı içinde yer

alan değişkenlerin teker teker ölçümlerinin yapılarak elde edilen ölçümlerin daha önceki matematiksel bağıntıda yerlerine koyularak asıl ölçülecek değişkene ait sayısal değerin ortaya çıkarılmasıdır (Yaşar, 2010b).

2.3.1.3. Ölçme Hataları

Ölçme yapan bir kişinin en temel amacı hatasız bir ölçüm yapmaktır. Ancak hatasız bir ölçüm yapmak oldukça zordur. Ölçme hatası, aynı durumlarda fakat birbirinden bağımsız olarak tekrarlanan ölçümler ile ölçülen özelliğin gerçek değeri arasındaki farktır (Özçelik, 1998). Ölçme hataları istatistiksel özellikleri dikkate alınarak sabit, sistematik ve tesadüfi (rastgele) hatalar olmak üzere üç türde incelenebilir (Demircioğlu, 2009; Kan, 2009; Turgut, 1990).

Sabit hata, bir ölçmeden diğerine miktarı değişmeyen hatalardır (Turgut, 1990). Bir öğretmenin okumuş olduğu sınav kâğıtlarının hepsine fazladan on puan vermesi, marketteki bir terazinin her ölçümde elli gram fazla tartması, hassas bölmelendirilmemiş bir cetvelin her zaman 0,5 cm fazla ölçmesi gibi hatalar sabit hatalardır.

Ölçülen özelliğe, ölçme yapan kişiye, ölçmenin yapıldığı koşullara bağlı olarak değişen ve tüm ölçmelere aynı oranda etki etmeyen hatalara sistematik hata denir. Sistematik hataların kaynağı, yönü ve miktarı bellidir (Demircioğlu, 2009). Bir öğretmenin yaptığı sınavı puanlarken erkek öğrencilere daha yüksek puan vermesi, güzel yazı yazmanın değerlendirilmediği bir sınavda güzel yazı yazanlara yüksek puan verilmesi sistematik hatalara örnek olarak verilebilir.

Tesadüfi hatalar, genellikle kaynakları iyi bilinmeyen hatalar olup ölçme sonuçlarına gelişigüzel karışır. Uzunlukların ölçüldüğü cetvelde bölmeleme kusuru olmaksızın ölçmecinin uygulama sırasında dikkatsizlikten yapmış olduğu gelişigüzel hatalar, yazılı sınavları dikkatsizce okuyup puan veren öğretmenin yaptığı hatalar tesadüfi hatalardandır (Turgut, 1990). Tesadüfi hatalar ölçmeciden, ölçme yapılan ortamdan ve ölçülecek niteliğin özelliğinden kaynaklanabilir.

2.3.1.4. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler

Nesneler ya da özelliklerle ilgili ölçümlerde, ölçme işini yapan kişiye kolaylık sağladığı ve ölçmelerin hassaslığını artırdığı için genellikle belli başlı ölçme araçları kullanılır. Eğitim bilimlerinde test, ölçek, bilgi formu gibi ölçme araçları kullanılır. Ölçme işleminde kullanılan araçların hatasız ya da az hatalı ölçüm yapabilmesi için belli bir takım niteliklere sahip olması gereklidir (Tekin, 1996). Bir ölçme aracını sahip olması gereken nitelikler genel olarak güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik olarak ifade edilmektedir (Özbek, 2010; Tekin, 1996, Turgut, 1990).

“Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembolleri almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçülerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanlışlardan arınık olmasıdır” (Karasar, 2005, s. 148). Geçerlik için bir ön koşul niteliğinde olan güvenilirlik bir ölçeğin tutarlılığını gösterir ve onun her zaman aynı veya birbirine yakın sonuçlar vereceğini gösterir. Bir ölçme aracı güvenilir ise tutarlı biçimde ölçüm yapar. Güvenirlik bir ölçü aracının aynı zamanda devamlılık ölçüsüdür. Yani bir ölçme aracının her ölçümde birbirine yakın sonuçlar verebilme niteliğidir (Balcı, 2007).

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir. Başka bir ifadeyle, bir ölçme aracının geliştirilmiş bulunduğu konuda maksada hizmet etmesidir (Tekin, 1996). Yani öğrencilerin matematik başarılarını ölçmek için geliştirilen bir ölçme aracı sadece bunu ölçmeye yönelik olmalıdır. Hazırlanan bu ölçme aracı aynı zamanda öğrencilerin hızlı okumalarını da gerektiriyorsa bu ölçme aracı geliştirilme amacına hizmet etmiyor denilebilir.

Test, envanter, tutum ölçekleri gibi eğitimde kullanılan ölçme araçlarının geçerliğe sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla çeşitli metotlar ortaya konmuştur. Bunlar; yapı geçerliği, görünüş geçerliği, yordama geçerliği, uzman kanısına dayalı geçerlik, kapsam geçerliği ve benzer ölçekler geçerliğidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Bir ölçme aracının sahip olması gereken niteliklerden bir tanesi de kullanılabilirliktir. Bir testin kullanılabilir olması onun geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve değerlendirilmesi bakımından kolay ve ekonomik olmasıdır (Tekin, 1996). Turgut

(1990) ise bir ölçme aracının kullanılabilirliği ile ilgili bir yargıya varırken şu noktaların dikkate alınmasını ister; ekonomi, hazırlama süresi, uygulama süresi, hazırlayıcı ve uygulayıcıların nitelikleri, cevaplayıcının nitelikleri, uygulama kolaylıkları, puanlama kolaylıkları, puanları yorumlama kolaylıkları. Bir ölçme aracının kullanılabilir olması onu geçerli ve güvenilir kılmaz. Kullanılabilirlik, geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarından sonra dikkate alınması gereken bir niteliktir.

2.3.2 Değerlendirme

Değerlendirme kavramı çoğu zaman ölçme kavramı ile aynı anlamda kullanılmakta ve bir kavram karmaşasına yol açılmaktadır. Oysa eğitimde değerlendirme ifade ettiği anlam ve işlevselliği bakımından ölçmeden ayrılmaktadır. Bu kavram karmaşasının en önemli sebebi olarak da iki kavramın sıklıkla beraber kullanılması ve değerlendirme yapabilmek için ölçme faaliyetinin de yerine getirilmiş olmasının gerekmesidir.

TDK'nın Türkçe sözlüğünde (2012) değerlendirmenin değer biçmek ve bir şeyin özünü, önemini, nitelik ve niceliğini belirlemek anlamlarını ifade ettiği belirtilmektedir. Tekin (1996) değerlendirmenin, ölçümlerden bir anlam çıkararak ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına varmak olduğunu ifade etmiştir. Özçelik'e (1998) göre değerlendirme, ölçme sonucu elde edilen özelliğin daha önceden hazırlanmış olan bir ölçütle karşılaştırılması ve ölçme sonucuyla belirlenmiş özellik hakkında bir karara varma işidir.

Bu tanımlara göre, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılarak karar verilmesine değerlendirme denilir. Buna göre değerlendirme yapmanın üç kritik noktası bulunmaktadır. Bunlar ölçme, ölçüt ve karar vermedir. Ölçüt kelime anlamı olarak, bir yargıya varmak veya değer vermek için başvuru ilke, kıstas, mısda, kriter anlamlarına gelir (TDK, 2012).

Değerlendirmenin eğitim sistemi içinde kullanılış amaçlarına bakılarak üç farklı türe ayrıldığını söylenebilir. Bunlar, tanılayıcı değerlendirme (diagnostic assessment), biçimlendirici değerlendirme (formative assessment) ve düzey belirleyici değerlendirmedir (summative assessment) (Torrance ve Pryor, 1998; Atkin, 2001; akt. Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009). Semerci (2009) ve Tekin de (1996) değerlendirme türlerini; tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme, yetiştirme ve

biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ve değer biçmeye (sonuç görmeye) yönelik değerlendirme olarak üçe ayırmıştır. Özçelik (1998) ise değerlendirmeyi öğrenmelerin değerlendirilmesi ve öğretimin değerlendirilmesi olarak ikiye ayırmıştır. Öğrenmelerin değerlendirilmesini de kendi içinde tanıma ve yerleştirme, öğrenmeleri izleme ve öğrenme düzeylerini belirleme olarak üçe ayırmıştır. Öğretimin değerlendirilmesini ise öğretim programının sağlamlığı ve öğretim hizmetlerinin etkililiği olarak ikiye ayırmıştır. Ertürk (1993) ise değerlendirmeyi, gelişigüzel ve düzenli değerlendirme, amaca yönelik yapılan değerlendirme ve ölçüte dayalı değerlendirme olarak üç kısımda incelemiştir. Amaca yönelik değerlendirmeyi de kendi içinde tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme ve ürüne yönelik değerlendirme olarak üçe ayırmıştır. Ölçüte dayalı değerlendirmeyi de mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olarak ikiye ayırmıştır.

Yukarıda verilen değerlendirme türleri ile ilgili sınıflamaların ışığında bu çalışmada değerlendirme türleri amaca yönelik değerlendirme ve ölçüte dayalı değerlendirme olarak iki ana bölümde incelenmeye çalışılmıştır.

2.3.2.1 Yapılış Amacına Göre Değerlendirme

Yapılış amacına göre değerlendirme, tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme ve değer biçmeye yönelik değerlendirme olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır.

2.3.2.1.1 Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme daha çok öğrenim sürecinin başında, öğrencilerin ilgi, yetenek, hazırbulunuşluluk düzeyinin belirlenmesi ile bir önceki öğrenme düzeyinde edinmeleri gereken beceri, bilgi ve tutumları ne ölçüde edindiklerini belirlemek ve uygun okul, grup veya programa yerleştirmek amacıyla yapılır (Semerci, 2009). Tanıma ve yerleştirmeye yönelik yapılan değerlendirmenin temel amacı, öğrencinin değişik yönlerdeki gelişiminin ayrıntılı olarak ortaya konması ile böyle bir gelişim örüntüsü ile onun hangi branşlarda, hangi derslerde ve hangi yöntemlerle daha başarılı olabileceğine karar verilmesidir (Özçelik, 1998). Tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme bir öğretim programının başında yapılacağı gibi bir öğretim programının

sonunda bir üst öğrenim için gerekli temel öğrenmelerin öğrenilip öğrenilmediğini tespit etmek içinde yapılabilir.

2.3.2.1.2 Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme

Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme aslında öğretim sürecinin bir parçasıdır. Bu değerlendirmede asıl olan, öğrenim süreci devam ederken, her bir öğrenme alanındaki eksikliklerin ve güçlüklerin tespit edilmesi ve bu eksiklik ve güçlüklerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapmaktır. Bu değerlendirme türünde sınav sorularına verilen cevaplar incelenerek öğrenme güçlüklerinin nedenleri bulunmaya çalışılır. Öğrenme güçlüklerinin nedenleri araştırılarak öğrencilerin öğrenme problemleri ortadan kaldırılırken diğer taraftan da öğretim süreci sürekli olarak gözden geçirilir (Tekin, 1996). Bu değerlendirme türü ile öğretmen öğrencilerin öğrenme güçlüklerini tespit etmekle birlikte sunduğu öğretim hizmetinin etkililiğini de değerlendirmiş olur. Süreç içinde elde edilen verilerden hareketle ek öğretim uygulamaları yapılarak veya öğrenme stratejileri değiştirilerek öğretim hizmetinin kalitesi ve etkililiği artırılmaya çalışılır. Süreç içinde yapılan bu değerlendirmeler öğrenmeyi artırıcı niteliğinden ötürü not verme amaçlı kullanılmaması gerekir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

2.3.2.1.3 Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme

Değer biçmeye yönelik değerlendirmede, genelde öğretim sürecinin sonunda müfredatın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak program, öğretmen ve öğrenci hakkında karar verme vardır. Bu tür bir değerlendirme yapabilmek için kullanılacak verilerin bir öğretim sürecinde yapılan ara veya genel sınavdan elde edilmiş olması gereklidir. Bu sınavlardan elde edilen sonuçlar birçok bakımdan kullanılabilir; öğrencilere not verme, gelecek öğrenimlerdeki başarılarını yordama, öğrenmenin yeterliğine ve öğretimin etkililiğine ilişkin dönüt sağlama vb. (Tekin, 1996).

Bu değerlendirme türünde programın öngördüğü bütün kazanımların yoklanması mümkün olmayacağı için kritik kazanımların yoklanması ile öğrenciler hakkında kararlar verilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken kritik kazanımların belirlenmesidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

2.3.2.2 Ölçüte Dayalı Yapılan Değerlendirme

Değerlendirmenin üç kritik noktasından biri ölçüttür. Ölçüte Turgut'un ifadesiyle “ölçme sonuçlarının yorumlanmasını kolaylaştıran ve böylece değer yargısına ulaşmaya yardım eden bir referans çerçevesi olarak bakılabilir” (Turgut, 1990 s. 231). Ölçüte dayalı değerlendirmeler mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Mutlak değerlendirmede kullanılan ölçütler, daha önceden değişmez ilkeler olarak belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilere not vermede kuramsal bir standart söz konusudur. Bu değerlendirme türünde not verirken ham puanları yüzde puanlara çevirmek en çok kullanılan yöntemdir. Mutlak değerlendirmede bir öğrencinin başarısı bir başka öğrencinin başarısından etkilenmez, bağımsız olarak değerlendirilir (Tekin, 1996). Matematik dersinde yapılan bir sınavda başarılı olabilmek için alınacak puan yetmiş olarak önceden belirlenmişse bu ilkeye göre yapılacak değerlendirme mutlak değerlendirmedir.

Ölçme işlemi öncesinde belirlenmemiş, ölçme sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre elde edilen bağıl ölçütlere göre yapılan değerlendirmelere bağıl değerlendirme adı verilir. Bu değerlendirme türünde kullanılan ölçüt ölçme yapılan gruptan elde edilen sonuçlara göre belirlenmektedir. Bundan dolayı her öğrencinin aldığı puan, içinde bulunduğu grubun puanlarından etkilenmektedir. Bağıl değerlendirmede grubun başarısı grup üyelerinin bireysel başarılarını etkiler. Bağıl değerlendirme eğitimde üç farklı biçimde uygulanmaktadır; normal dağılım eğrisine göre, aritmetik ortalama ve standart sapmaya göre, önceden belirlenen yüzdeliklere göre not verme şeklindedir (Atılğan, 2009). Türkçe dersinde yapılacak olan bir sınavda, sınava giren öğrencilerin aritmetik ortalaması üzerinde not alan öğrenci başarılı sayılırsa bu değerlendirme bağıl değerlendirmedir. Burada grubun not ortalaması ölçüt olarak belirlenmiştir. Grup ortalaması yüz üzerinden yirmi puan olarak oluşur ise yirmi bir puan alan öğrenci başarılı sayılır.

2.3.3 Geleneksel Ölçme-Değerlendirme

Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, bütün öğretmenlerin öğretmen olmadan önceki eğitim hayatlarında karşılaştıkları, bundan dolayı da tüm öğretmenler tarafından bilinen ve sıkça uygulanan tekniklerdir. Bu teknikler;

- a) Yazılı yoklamalar
- b) Sözlü yoklamalar
- c) Kısa cevaplı testler
- d) Doğru-yanlış testleri
- e) Eşleştirme soruları
- f) Çoktan seçmeli testlerdir.

2.3.3.1 Yazılı Yoklamalar

Yazılı yoklamalar cevaplayıcının sorulan soruların cevabını düşünüp hatırladığı ve hatırladığı cevabı düzenleyerek yazılı biçimde sunduğu sınavlardır. Hazırlanmasının kolaylığından dolayı öğretmenlerin en çok tercih ettiği sınav türlerinden biridir. İlköğretimden yükseköğretime kadar her düzeyde kullanılabilen bu sınav türü hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin en aşina olduğu sınav türüdür (Doğan, 2009a). Turgut (1990) yazılı yoklamaların özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- a) Yazılı yoklamalarda yanıtlayıcı kendi cevabını düşünüp bulmak zorundadır.
- b) Yanıtlayıcı cevabını mutlaka yazılı olarak sunmak zorundadır.
- c) Yazılı yoklamalarda sorulan soruların cevapları genelde sınırlı değildir. Bundan dolayı cevaplayıcılar kendilerini diledikleri gibi ifade ederler. Konu dışına çıkan cevaplar, gereksiz biçimde uzatılan cevaplar, farklı yönlerle çekilen cevaplara sıkça rastlanır.
- d) Yazılı yoklamalarda sorulara verilen cevapları tamamen doğru veya tamamen yanlış diye ayırmak mümkün olmamaktadır. Çoğu zaman verilen cevaplar tamamen doğrudan kısmen doğruya veya tamamen yanlıştan kısmen yanlışa doğru bir yön izlemektedir. Bundan dolayı bir soruya verilen cevaba takdir edilen puan tartışma doğurmaktadır.

- e) Yazılı yoklamalarda cevapların doğruluk derecelerini belirlemek puanlayıcının görevidir. Puanlama yaparken puanlayıcı takdir hakkını kullanır.
- f) Soruları cevaplama işlemi cevaplayıcının çok zamanını alır. Sorulacak soru sayısı, soruların çeşitliliği çok azdır. Objektif testlere göre daha dar bir alan yoklanabilir.
- g) Yazılı yoklamalarda verilen cevapların puanlanması oldukça güçtür. Bu güçlük verilen her cevabın çok dikkatli biçimde okunmasından ve verilen cevapların tam doğru veya yanlış olmamasında kaynaklanır.
- h) Yazılı yoklamaların hazırlanması için gerekli zaman kısa ancak uygulama ve değerlendirme için ise fazladır.
- i) Bu sınav türünde soruların güçlük derecelerini tayin etmek oldukça zordur.

Yazılı yoklamalarda soruların hazırlanması, testin düzenlenmesi ve cevapların puanlanması sırasında dikkat edilmesi gereken bir takım kurallar bulunmaktadır. Bu kurallara uyulduğu takdirde bu sınav türünün bazı zayıf yönleri azaltılabilir. Tekin'e (1996) göre bu kurallar şunlardır:

- a) Öncelikle test planı hazırlanmalıdır. Test planında önemli olan ölçülecek davranışları ve sorulabilecek soruları ilişkilendiren belirtke tablosunun hazırlanmasıdır.
- b) Uzun cevap gerektiren az soru yerine kısa cevap gerektiren çok soru sorulmalıdır.
- c) Sorulan sorular farklı yorumlara sebebiyet vermeyen açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiş olmalıdır.
- d) Zorunlu değilse testte seçimlik soru bulunmamalıdır.
- e) Açık kitap sınavı yapmaktan kaçınılmalıdır.
- f) Sorular sınav öncesinde yeteri kadar çoğaltılmalıdır.
- g) Soruların başında cevaplama ile ilgili hususları açıklayan bir yönerge bulunmalıdır.
- h) Ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlanmalıdır.

- i) Kişiyeye göre puan vermemek için cevap kâğıtlarındaki isimler gizlenmelidir.

2.3.3.2 Sözlü Sınavlar

Soruların genellikle sözlü veya yazılı olarak sorulduğu cevaplarında sözlü olarak verildiği sınav türüne sözlü sınav denir. Birkaç üyeden oluşan jürinin bir cevaplayıcıya sorular sorması ve verilen cevaba değerlendirme yapması ile öğretmenin sınıftaki öğrencilerden birine sorular sorarak sözlü olarak verilen cevaplara not takdir etmesi sözlü sınavlara örnektir (Turgut, 1990). 2005 yılında yapılan program değişikliği ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (İKY) yapılan değişikliklerle ilköğretim okullarında sözlü sınav uygulaması ve sözlü notu kaldırılmıştır.

Sözlü sınavların özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Doğan, 2009b; Tekin, 1996; Turgut, 1990):

- a) Sözlü sınavlarda cevaplar genellikle sözlü olarak verilir.
- b) Sözlü sınavlarda soru hazırlanması diğer sınav türlerine göre daha kolaydır ve daha az zaman alır.
- c) Sözlü sınavlarda sınavı yapan ile sınav olan arasında daha çok etkileşim vardır. Bu nedenle cevaplayıcının sınav esnasındaki tutumu, jest ve mimikleri, ses tonu, güzel konuşma yeteneği gibi özellikleri sınav yapan kişiyi etkileyebilir.
- d) Sözlü sınavlarda her öğrenciyeye aynı soru sorulamaz. Aynı güçlük düzeyinde soru hazırlanmasının güç olmasından dolayı bazı öğrencilere nispeten daha kolay sorular sorulabilir.
- e) Sınavın uygulanması çok fazla zaman alır.
- f) Sözlü sınavlarda öğrencinin verdiği cevaplardan hareketle yeni sorular sorarak bilginin daha derinlemesine ölçülmesi sağlanabilir.

Sözlü sınavların hazırlanması ve uygulanması esnasında dikkat edilmesi gereken bir takım kurallar vardır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Özçelik, 1998; Turgut, 1990):

- a) Sözlü sınavlarda sorulacak sorular önceden hazırlanmalı, sorular açık, net ve anlaşılır olmalıdır.

- b) Sözlü sınavlar zorunlu olmadıkça konuşma becerileri ile sözlü ifade gücünün ölçülmesi dışında kullanılmamalıdır.
- c) Cevapların puanlanması için önceden puanlama anahtarı hazırlanmalıdır.
- d) Sorulacak soruların cevabı kısa olmalıdır.
- e) Cevaplayıcının verdiği cevabın doğruluğu dışında herhangi bir etkenden etkilenmemeye dikkat edilmelidir.

2.3.3.3 Kısa Cevaplı Testler

Öğrencinin bir sözcük, kelime, rakam, tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği maddelerden oluşan test türüne kısa cevaplı test denir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Tekin, 1996; Turgut, 1990). Bu test tipi; cevapların kısalığı ile uzun cevap gerektiren yazılı yoklamalardan, cevapların verilenler arasından seçilmeyip cevaplayıcı tarafından bulunması ile sınıflama veya seçme gerektiren testlerden ayrılır (Turgut, 1990).

Bir sınavda sorulan soruların yapısı o sınavın niteliğini ortaya koyan en önemli özelliklerindendir. Kısa cevaplı testlerin ayırt edici özellikleri soruların yapısından kaynaklanmaktadır. Bu ayırt edici özellikler şunlardır (Turgut, 1990):

- a) Cevaplayıcı sorunun cevabını düşünüp bularak yazmak zorundadır.
- b) Cevaplayıcı sorulan soruya istediği cevabı vermekte özgürdür.
- c) Cevaplar kısadır.
- d) Bu test türü ile çok çeşitli bilgi ve yetenek alanları test edilebilir.
- e) Kısa cevaplı testler her türlü eğitim düzeyinde uygulanabilir.
- f) Puanlama işlemi kolay fakat tamamen objektif değildir.
- g) Kısa cevaplı testlerin hazırlanması diğer test türlerine göre daha kolaydır.

Kısa cevaplı testlerin hazırlanmasında bir takım kurallara uyulması gerekmektedir. Tekin (1996) kurallara uyulduğu takdirde kısa cevaplı maddelerin geçerlik ve güvenilirliklerinin artırılabilirliğini ifade etmiştir. Bu kurallar (Turgut, 1990):

- a) Her kısa cevap maddesi, bir doğru cevabı olacak şekilde hazırlanmalıdır.

- b) Bir maddenin ifadesinde cevabı çağrıştıracak ipuçlarına yer verilmemelidir.
- c) Testte, biri diğerinin cevabı olacak şekilde maddeler bulunmamalıdır.
- d) Bir kaynak veya ders kitabından aynen alınan ifadede kelime veya söz grubu çıkararak eksik cümle maddesi yazma kolaylığına kaçılmamalıdır.
- e) Maddelerde cevapların yazılması için bırakılan boşluk bütün maddelerde eşit olmalıdır.
- f) Bir maddenin cevabında birden fazla ayrıntı soruluyor ise her ayrıntıya ayrı puan verilmelidir.
- g) Bir cümlede birden fazla boşluk bırakılmamalı ve cümlelerden anahtar niteliğindeki kelimeler çıkarılmalıdır.
- h) Cevap yeri olarak bırakılan boşluklar puanlamayı kolaylaştıracak şekilde ayarlanmalıdır.

2.3.3.4 Doğru-Yanlış Testleri

Objektif madde türlerinden olan doğru-yanlış maddeleri bazıları doğru bazıları yanlış ifadelerden oluşur. Bu tür maddelerin puanlanması objektif olarak yapılabilir. Bu test türünde öğrenci ifadeyi okur, doğru ya da yanlış olduğuna karar verdikten sonra ifadenin doğru veya yanlış olduğunu belirtir (Çakan, 2010).

Doğru-yanlış testlerinin genel özellikleri şunlardır (Turgut, 1990):

- a) Test maddelerinin bir kısmı doğru bir kısmı yanlış ifadeler şeklinde verilmiştir. Cevaplayıcıdan beklenen, ifadenin doğru veya yanlış olduğunu belirtmesidir.
- b) Cevaplayıcı cevabını bir harf yazarak veya işaret koyarak verir.
- c) Bu yapıdaki maddelerin puanlanması kolay ve objektiftir.
- d) Madde yapısı basittir.
- e) Şans başarısı yüksektir.

Bütün ölçme-değerlendirme araçlarında olduğu üzere doğru-yanlış testlerinin de kuvvetli ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Madde yazımında dikkat edilecek bir takım

kurallar ile bu zayıf yönler azaltılabilecektir. Bu kuralları şu şekilde ifade edebiliriz (Atılğan, 2009; Tekin, 1996; Turgut, 1990):

- a) Her madde tek bir ana fikri ifade etmelidir.
- b) Her doğru-yanlış maddesi kesinlikle doğru veya kesinlikle yanlış olmalı ve tereddüde meydan verecek ifadeler maddelerde bulunmamalıdır.
- c) Bir maddenin yanlışlığı önemsiz bir ayrıntıda bulunmamalıdır.
- d) Her madde kısa, açık, anlaşılır ve net olmalıdır.
- e) Olumsuz özelliklerde çift olumsuz madde kullanmaktan kaçınılmalıdır.
- f) Maddelerin uzunlukları birbirine yakın veya aynı olmalıdır.
- g) Doğru-yanlış maddeleri belli bir örüntüye göre yerleştirilmemelidir.
- h) Maddelerin doğru ya da yanlış olduğunu gösteren ipuçları madde içinde verilmemelidir.
- i) Doğru-yanlış maddeleri ders kitaplarından olduğu gibi alınmamalıdır.

2.3.3.5 Eşleştirme Soruları

Objektif test türlerinden olan eşleştirme sorularında cevaplayıcıdan, iki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilişkili olan maddelerin belli bir yönergeye göre eşleştirilmesi istenir. Bu tür sorularda eşleştirilmesi istenen bilgiler arasında terimler ile tanımları, yazarlar ile eserleri, buluşlar ile icatçıları, problemler ile çözümleri, olaylar ile oluş tarihleri, ilkeler ile bunların uygulanabileceği durumlar vs. yer alır. Eşleştirme maddelerinde ifadelerin bulunduğu sütuna öncüller, seçeneklerin ve çeldiricilerin bulunduğu sütuna cevaplar denilmektedir (Tekin, 1996).

Eşleştirme sorularının hazırlanmasında aşağıdaki kurallara uyulmalıdır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Tekin, 1996):

- a) Sorularla ilgili yönerge açık, net ve anlaşılır olmalıdır.
- b) Eşleştirme sorularında madde sayısı en az altı en çok 15 olmalıdır.
- c) Öncüller ile cevaplar eşit sayıda olmamalıdır.
- d) Uzun ifadeler öncül olarak kullanılmalı ve sayfanın sol tarafında yer almalıdır.

- e) Cevaplar sütunundaki ifadeler belirli bir sıra ile yazılmalıdır.
- f) Cevap sütunundaki ifadeleri belirtmek için onların başında büyük harfler kullanılmalıdır.
- g) Bir eşleştirme takımını oluşturan öncüller ile cevaplar aynı sayfada yer almalıdır.

Eşleştirme sorularının öğrencileri ezbere yönlendirdiği şeklinde bir algı vardır. Ancak soru yazımında uyulabilecek basit kurallar ile üst düzey zihinsel becerilerin de ölçümünün yapılması sağlanabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

2.3.3.6 Çoktan Seçmeli Testler

Sorulan bir sorunun cevabının oluşturulmuş cevaplar arasından seçilmesini gerektiren maddelerden oluşturulmuş testlere çoktan seçmeli testler denir (Turgut, 1990; Yılmaz, 2009). Airasian ve Terrasi'ye göre çoktan seçmeli testler; sınav süreçleri, ölçme aracı ve puanlanması hazırlayanlar tarafından standartlaştırılmış, bundan dolayı sınavı yapan kişilerce farklı zamanlarda sınava girenlerin tümünde karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşılan, her zaman aynı şekilde uygulanan ve puanlanan özdeş testlerdir (Airasian ve Terrasi, 1989; akt. Enger ve Yager. 1998).

Çoktan seçmeli bir test maddesi; problemi ortaya konan bir madde kökü ile üç veya daha fazla sayıdaki seçimlik cevaplardan oluşur. Madde kökü soru cümlesi veya eksik cümle olabilir. Seçimlik cevaplara seçenekler denir. Madde köküne göre seçeneklerden bir tanesi doğru cevaptır. Diğer seçenekler ise yanlış cevaplar veya çeldiricilerdir (Tekin, 1996).

Çoktan seçmeli testlerde çeşitli madde formları ve türleri üzerinde durulmaktadır. Çoktan seçmeli test maddelerinin başlıca türleri şunlardır (Doğan, 2009c; Turgut, 1990; Yılmaz, 2009):

1. Doğru Cevaba Göre
 - a) Doğru cevabı kesin ve tek olan maddeler
 - b) Anahtarlanmış cevabı en doğru olan maddeler
 - c) Doğru cevabı birden fazla olan maddeler
 - d) Bileşik cevap gerektiren maddeler

e) Doğru cevabı gizli maddeler

2. Madde köküne Göre

a) Kökü soru kipinde olan maddeler

b) Kökü eksik cümle olan maddeler

c) Kökü olumsuz maddeler

3. Maddelerin Gruplanışına Göre

a) Ortak köklü maddeler

b) Ortak seçenekli maddeler

Çoktan seçmeli testlerin birçok özelliği bulunmaktadır. Bu özellikleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Doğan, 2009c; Tekin, 1996; Turgut, 1990):

a) Seçmeli maddelerde doğru yanıt maddenin içinde verilmiştir.

b) Sınırlı bir sürede çok sayıda soru sorulabilir.

c) Hızlı okumak ve okuduğunu anlamak seçmeli testler için bir avantajdır.

d) Puanlama objektiftir.

e) Şans başarısı vardır.

f) Seçmeli testlerde madde yazılırken madde güçlüğüne ayarlamak ve istenen güçlükte madde seçmek mümkündür.

g) Uygulanması kolaydır. Her türlü eğitim basamağında uygulanabilir.

h) Sınavın hazırlanması uzun zaman alır. Ancak uygulama ve puanlama işlemi az zaman alır.

i) İyi nitelikte sınav hazırlanması için tecrübeli soru yazarları gereklidir.

j) Seçmeli testler ile çok çeşitli bilgi, beceri ve yetenekler ölçülebilir.

2.3.4 Alternatif Ölçme-Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Programdan beklenen faydanın sağlanıp sağlanmadığı, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının gelişip gelişmediği ölçme ve değerlendirme vasıtası ile tespit edilir. Ölçme ve

değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürekli olarak izlenerek ortaya çıkan hata ve problemler tespit edilerek düzeltilir. 2005 ilköğretim programında öğrenme ve öğretme stratejileri yapılandırmacı anlayışa uygun olarak öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya doğru kaymıştır (MEB, 2005b). Bu yön değişikliği ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin de değişmesini gerektirmiştir. McMillan (2007, s.18) geçmişten günümüze sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını aşağıda karşılaştırmıştır.

Tablo 2.3. Geçmişten Günümüze Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Geçmişten		Günümüze
Ürünün değerlendirilmesi		Sürecin değerlendirilmesi
Ayrılmış beceriler		Tamamlanmış beceriler
Bilginin hatırlanması		Bilginin uygulanması
Kâğıt-kalem görevleri		Otantik görevler
Bağlantılı olmayan görevler		Bağlantılı görevler
Tek doğru yanıt	←	Pek çok doğru yanıt
Gizli standartlar		Açık standartlar
Gizli ölçütler		Açık ölçütler
Bireysellik	←	Gruplar
Öğretim sonrası		Öğretim süreci
Az dönüt		Dikkate değer dönüt
Objektif testler	←	Performansa dayalı testler
Standartlaştırılmış testler		İnformel testler
Dışsal değerlendirme		Öğrenci öz değerlendirmesi
Tekli değerlendirme		Çoklu değerlendirme
Seyrek		Düzenli
Kesin		Tekrarlı
Öğrenmenin değerlendirilmesi	←	Öğrenmeye dayalı ve öğrenme için değerlendirme
Değer biçici		Biçimlendirici

Eski ilköğretim programında geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanırken 2005 ilköğretim programı geleneksel ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de uygulanmasını istemektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme sıklıkla bazı kavramların yerine onlarla eş anlamlı olduğu düşünülerek kullanılmaktadır. Bazen performans değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme bazen de otantik değerlendirme alternatif ölçme ve değerlendirmenin yerine kullanılmıştır. Oysa bu üç kavramda birbirinden farklı anlamlar ifade etmektedir. Bu kavram karmaşasına Alıcı (2010), Çepni (2009), Frey ve Schmitt (2007) ve

McMillan da (2007) değinmiştir. Performans değerlendirme; öğretmen gözlem ve yargılarına dayalı olarak öğrencilerin sunum yapmasını, ürün oluşturmalarını veya becerilerini sergilemesini değerlendirmesidir. Performans değerlendirme de iki bölüm vardır; görev ve değerlendirmenin sistematik işleyişi (McMillan, 2007). Otantik değerlendirme ise okulda öğrenilen ile gerçek hayat arasında ilişki kurulması ve bununla ilgili uygulamaların yapılmasına yönelik faaliyetlerin oluşturulmasıdır (Çepni, 2009). Otantik değerlendirmede gerçek yaşama benzeyen durumlardaki öğrenci performansının ölçülmesi esastır (Renzulli, 1997; akt. Bektaş ve Horzum, 2012). Frey ve Schmitt (2007) yaptıkları araştırmada, bazı araştırmacıların otantik ve performansa dayalı değerlendirmeyi eş anlamlı olarak görürlerken bazılarının da performansa dayalı değerlendirmeyi, otantik değerlendirmenin bir alt ögesi gibi gördüklerini belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmada değerlendirme türleriyle ilgili olarak yapılan tanımlar ya da kategorize edilmiş temalar eleştiri konusu olmamış, sadece değerlendirme türlerini yapılma amacına göre ayırmanın daha işlevsel olabileceği dile getirilmiştir:

Tablo 2.4. Amaca Yönelik Değerlendirme Türleri ve Tanımları

Amaç	Değerlendirme türü
Bir yetenek ya da becerinin ölçümü.	Performansa dayalı değerlendirme
Gerçek dünyadaki sorun veya görev/ödevleri yansıtan yeteneğin ölçümü.	Otantik değerlendirme
Öğretimin kalitesini artırmak için öğretmenlere geri dönüt verilmesi, öğretmeyi artıran davranışların geliştirilmesi ya da öğrenmenin kalitesini artırmak için öğrencilere geri dönüt verilmesi.	Biçimlendirici-Formatif değerlendirme
Öğrenmeyi artıran davranışların geliştirilmesi ve öğrenmenin kalitesini değerlendirmek için öğrencilere geri dönüt verilmesi.	Öğrenmenin değerlendirilmesi

Alternatif ölçme ve değerlendirme ise, geleneksel kâğıt ve kalem testleri ile objektif testlerin dışındaki yöntemleri kapsamaktadır (McMillan, 2007). Verilen tanımlar incelendiğinde alternatif ölçme ve değerlendirmenin daha geniş bir anlam ifade ettiği ve performans değerlendirme ile otantik değerlendirmeyi kapsadığı görülmektedir.

Genel olarak kullanılan ve bilinen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri şunlardır:

- a) Portfolyo (Öğrenci ürün dosyası)
- b) Performans değerlendirme
- c) Proje çalışması
- d) Öz değerlendirme
- e) Akran değerlendirme
- f) Gözlem
- g) Görüşme
- h) Tanılayıcı dallanmış ağaç
- i) Yapılandırılmış grid
- j) Kavram haritası

2.3.4.1 Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)

Portfolyo, ülkemizde çok çeşitli isimlerle bilinmektedir. Bunlardan bazıları; öğrenci ürün dosyası, bireysel gelişim dosyası, ürün seçki dosyası, kişisel gelişim dosyası, eğitsel gelişim dosyası vb.dir. MEB (2005b, s.274) portfolyoyu, “öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur” şeklinde tanımlamıştır. Alıcı (2010) ise portfolyo yerine gelişim dosyası kavramını kullanmış ve gelişim dosyasını, öğrencinin öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği çalışmaların ve ortaya çıkardığı ürünlerin, öğretmen ve velinin değerlendirmeleri ile öğrencinin bu çalışmalarla ilgili öz değerlendirmelerinin bulunduğu dosyalardır şeklinde tanımlamıştır. Atılğan da öğrenci gelişim dosyası kavramını kullanmıştır. Atılğan’a (2009, s.367) göre öğrenci gelişim dosyası; “öğrencilerin önceden belirlenmiş öğretim hedefleri doğrultusunda, bu hedeflere ulaşmak için izledikleri yolları, kazanımlarını yansıtan yaptıkları sistemli çalışmaların toplandığı bir bütün olarak tanımlanabilir”.

Portfolyonun üç ana bölümden oluşması esastır. Bu bölümler giriş, gelişme ve sonuç bölümüdür. Giriş bölümünde bir kapak olmalıdır ve portfolyoyu hazırlayan kişi ile

portyfolyonun içeriği hakkında bilgi vermelidir. Gelişme bölümünde ise portfolyoya seçilen ürünler yer almalı ve seçiliş nedenleri hakkında kısaca bilgi verilmelidir. Sonuç bölümünde ise portfolyonun değerlendirme kriterleri ile öğrencinin bu süreçte neler kazandığının kendi ifadeleri ile anlatımı yer almalıdır.

Portfolyo bir alanda ya da ölçüde sınırlanmış değildir. Pek çok sayıda öğrenci çalışmasını içerir. Portfolyo öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi ve dokümanlaştırılmasının en ayrıntılı olanıdır. Öğrenciler için portfolyo oluşturmak ve buna yönelik organizasyonlar yaptırmak cesaretlendirilmelidir (Enger ve Yager, 1998).

Portfolyoya öğrencilerin yapmış olduğu bütün çalışmalar koyulabilir. Enger ve Yager (1998, s.26) olası portfolyo içeriklerini aşağıdaki gibi tablolastırmıştır.

Tablo 2.5. Portfolyo İçerikleri

Portfolyo İçerikleri				
Projeler	Raporlar	Şiirler	Düşünceler	Ses kayıtları
Kasetler	Öğretmen/aile notları	Gelişim gösteren yazılar	Davranış araştırmaları	Çaba göstergeleri
Yönergeler	Tavsiyeler	Testler	Etiketler	Sınıf notları
Tarihi belirlenen çalışmalar	Gazete kupürleri	Araştırma notları	Sorular	Özetler
Araştırmalar	Okuma parçaları	Şarkılar	Tamamlanmış ürünler	Görüntü kayıtları
Cevaplar	İlk/son karalamalar	Akran cevapları	Öz değerlendirme yazıları	Dergiler
Ara sınavlar	Gözlemler	Hayaller	Yorumlar	Grup çalışmaları
Mektuplar	Resimler	Kaynaklar	Görüşmeler	Kavram haritaları

Portfolyoların geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre birçok avantajı bulunmaktadır. Bu avantajları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz (Atılğan, 2009; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Çepni, 2009):

- a) Öğrencilerin zayıf ve kuvvetli yönlerini görmelerini sağlama.
- b) Öğretmenlerin, velinin, akran gruplarının ve bilhassa da öğrencinin kendisinin kendi gelişimi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlama.
- c) Öğrenciye kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almayı sağlama.
- d) Öğretmen-veli-öğrenci arasındaki iletişimin artmasını sağlama.
- e) Öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmesini sağlama.
- f) Hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesini sağlama.
- g) Hayat boyu gerekli becerilerin gelişimini sağlama.
- h) Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlama
- i) Var olan becerilerin geliştirilmesini sağlayarak kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlama.

Bütün tekniklerde olduğu gibi portfolyolarında bazı kullanım zorlukları vardır. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Çepni, 2009):

- a) Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre daha sübjektiftir ve güvenilirliği düşüktür.
- b) Bilgi basamağındaki davranışların ölçülmesinde kullanılamaz.
- c) Hazırlanması çok uzun zaman alır ve süreç boyunca dosyalanan verilerin değerlendirilmesi zordur.
- d) Portfolyoların saklanması konusunda mekân problemi yaşanabilir.
- e) Okul dışında üretilen ürünlerin öğrenci dışındaki kişiler tarafından yapılma riski vardır.
- f) Portfolyoların değerlendirilmesi için objektif değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3.4.2 Performans Değerlendirme

Performans değerlendirmenin sıklıkla alternatif ölçme ve değerlendirme ile eş anlamlı olarak kullanıldığını ancak farklı kavramlar olduklarına yukarıda değinilmişti. Performans değerlendirme, öğrencilerin öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alınarak, bunları harekete geçirmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir (MEB, 2005b). Çepni'ye (2009, s. 235) göre performans değerlendirme; “genel anlamıyla, öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğini geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçüm araçları kullanılarak tespit etmektir”. Bu iki tanımı birleştirerek şu şekilde bir tanım yapılabilir: Performans değerlendirme, öğrenciye dersin özelliğine göre bir görev verilerek veya kendisinin seçmesi sağlanarak sınıf ortamında bu görevi yerine getirmesinin sağlanması esnasında öğretmeninde rubrikler yardımıyla bunu değerlendirmesidir. Performans değerlendirmenin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (MEB, 2005b):

- a) Performans değerlendirme, öğrencilerin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve bunları çözerken sahip olduğu bilgi ve becerilerini nasıl kullanacağını göstermesini ister.
- b) Süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı kalınmaz.
- c) Gözlenebilen bir eylem veya ürünle sonuçlanmalıdır.
- d) Öğrenilen yeni bilginin yapılandırılmasını ister.
- e) Değerlendirme yaparken rubrikler kullanılmalıdır.
- f) Öğrencilere değerlendirme öncesinde değerlendirme kriterlerinden haberdar edilirler.
- g) Tek bir doğru ve cevap yoktur.

Çepni (2009) performans değerlendirmede uyulması gereken kuralları şu şekilde sıralamıştır:

- a) Değerlendirme uzun süreli olmalıdır.
- b) Değerlendirmede birçok veri toplama aracı kullanılmalıdır.

- c) Değerlendirmede hem ürüne hem sürece dikkat edilmelidir.
- d) Hem bireysel hem de grupta değerlendirme yapılmalıdır.
- e) Değerlendirme birçok becerinin ortaya çıkarılmasını sağlamalıdır.

Performans değerlendirmede bir işle ilgili işlem basamakları net bir biçimde gözlenebilir. Doğru cevaba ulaşmada birden fazla yol olduğunu öğrencilere gösterir. Gerçek yaşamla ilgili problemler dikkate alınarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlayıcıdır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

2.3.4.3 Proje

Proje, öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olup bireysel ya da grup olarak uygulanabilir. Projeler ile bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerinin, iletişimin, eleştirel düşünmenin ve motivasyonun artırılması esastır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009). Projeler öğrencilere, dersler arası bağlantılar kurma, akademik amaçlara yönelme, kişisel ilgi ve ihtiyaçlarını keşfetme ve teknolojiyi kullanma gibi fırsatlar sunar. Öğretmenler sıklıkla öğrencilere konu hakkında perspektif kazandırmak amacıyla projeler hazırlar (Kan, 2009).

Projelerin ortak temel noktalarını şu şekilde sıralayabiliriz (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009):

- a) Konunun belirlenmesi ve problemin tanımlanması
- b) Problemi çözüme kavuşturacak yöntemin belirlenmesi
- c) Yöntemin uygulanması sonucu elde edilen bulgular
- d) Bulguların yorumlanması ve raporlaştırma.

Projelerin planlanması, gerçekleştirilmesi, sunulması ve değerlendirilmesi esnasında uyulması gereken ilkeler şunlardır (Alıcı, 2010):

- a) Proje kapsamı net bir biçimde belirlenmelidir
- b) Bütün öğrencilerin projelerde yer alması sağlanmalıdır
- c) Grup projelerinde bütün grup üyelerinin katkısı sağlanmalıdır
- d) Projelerin gerçekleştirme aşamaları için çalışma planı oluşturulmalıdır

- e) Proje değerlendirme kriterleri hazırlanmalı ve öğrenciler kriterlerle ilgili bilgilendirilmelidir
- f) Öğrencilerin gerçekleştirdikleri projelerle ilgili öz değerlendirme yapmalarına olanak sağlanmalıdır
- g) Tamamlanan projelerin sergilenmesi sağlanmalı ve öğrencilerin heyecanlarını, tecrübelerini paylaşmaları için gerekli ortamlar oluşturulmalıdır.

2.3.4.4 Öz Değerlendirme

Belli bir konuda öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme bireyin kendi yeteneklerini keşfetmelerini yardımcı olan bir yaklaşımdır (MEB, 2005b). Öz değerlendirme yapılmasının amacı; öğrencilerin neleri öğrendiğini, hangi alanlarda problem yaşadığını tespit etmesi ve gözden geçirmesi, yaptıklarının sorumluluğunun kendinde olduğunun farkına varmasının sağlanmasıdır. (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Öz değerlendirme ilk uygulamalarda yanılgılara sebep olmaktadır. Çünkü öğrenciler kendi kendilerini değerlendirirken objektif olamayabilirler. Yapılan çalışmanın önemini tam olarak kavrayamayabilirler. Öz değerlendirme yapmanın bir form doldurmaktan ibaret olduğunu düşünebilirler. Ancak çağdaş eğitimin önemli hedeflerinden olan kişinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması prensibini gerçekleştirmek için öz değerlendirme yapmayı öğrenmek gereklidir. Çünkü birey neyi ne kadar öğrendiğinin ve ne kadar öğrenmesi gerektiğinin farkında olmazsa bunu hiç kimse ona gösteremez. Burada sorumluluk ders öğretmeninin üzerine düşmektedir. Öğretmen öz değerlendirme yaparken sıkça öz değerlendirmenin yapılma amacından bahsetmeli, öz değerlendirme yaptıktan sonra bunun üzerinde öğrencilerle konuşmalı ve tartışma ortamı açmalıdır. Yapılan çalışma hakkında öğrencilere geri bildirimde bulunmalıdır. Ayrıca öz değerlendirme yapmadan önce öğrencilere mutlaka değerlendirme kriterlerinin neler olduğu açıklanmalıdır.

2.3.4.5 Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme öz değerlendirmeden esası itibariyle farklılık göstermektedir. Buradaki amaç öğrencinin arkadaşının yaptığı çalışmayı değerlendirmesidir. Akran

değerlendirmeleri öğrencilerin yaptıkları her türlü çalışmalar (proje, performans görevleri, kompozisyon vs.) için kullanılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009). Akran değerlendirmenin yararları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Alıcı, 2010):

- a) Öğrencilerin daha eleştirel düşüncelerini sağlar
- b) Öğrenme sorumluluğunu öğrencilere bırakır
- c) Diğerlerinin başarılı ve zayıf yönlerinden öğrenmeler gerçekleşir
- d) Kalabalık sınıflarda değerlendirmenin tüm sınıfa yayılmasını sağlar
- e) Öğrencilerin konu ile ilgili neye ihtiyacı oldukları konusunda farkındalıkları sağlanır.

Akran değerlendirme yapılırken mutlaka öğrencilere neye göre değerlendirme yapacakları açıklanmalı veya bir form vasıtasıyla yazılı olarak verilmelidir. Değerlendirme yapılırken kişiler kimin çalışmasını değerlendirdiğini bilmezse değerlendirmenin objektifliği artar. Ayrıca öğretmenlerin akran değerlendirmede olduğu gibi bu değerlendirme türünün de tam olarak öğrencilerin zihnine yerleşebilmesi sabırlı olması gereklidir.

2.3.4.6 Gözlem

Gözlem TDK'nun (2012) sözlüğünde “bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi, müşahade” ile “inceleme sonucu elde edilen değer” şeklinde tanımlanmaktadır. Gözlem tekniğinin en önemli avantajı gözlenenlerin kendi doğal ortamları içerisinde bulunmasıdır. Birçok davranış ancak bu şekilde objektif olarak tespit edilebilir. Gözlemde gözlemci ve gözlenen olmak üzere iki taraf bulunmaktadır (Karasar, 2005).

Gözlem tekniği, bireysel ya da grup çalışmalarında öğrencilerin ortaya koyduğu her türlü gözlenebilir davranışı izlemek, kayıt altına almak ve değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Bundan dolayı tek başına kullanılabileceği gibi diğer teknikleri tamamlayıcı olarak da kullanılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009). Gözlem katılımlı ve katılımsız gözlem olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir. Katılımlı gözlemde gözlemci gözlemek istediği koşulların içerisinde kendisi de doğrudan yer alır. Grup içindeki çalışmalarda aktif olarak görev alabilir. Katılımsız gözlemde ise gözlemci

gözlemini dışardan gerçekleştirmektedir (Alıcı, 2010). Gözleme başlamadan gözlemin amacının, gözlenecek olan davranışların belirlenmesi gereklidir. Ayrıca gözlenecek davranışların yer aldığı bir gözlem formunun hazırlanması gözlemcinin işini kolaylaştırabilir.

2.3.4.7 Görüşme

Görüşme, sözlü iletişimi kullanarak veri toplanmasını sağlayan bir veri toplama tekniğidir. Görüşmeler çoğunlukla yüz yüze olmakla birlikte telefonla veya anında görüntü ve ses iletimini sağlayan teknolojik araçlarla da gerçekleştirilebilir (Karasar, 2005). En basit haliyle görüşme, öğretmenin öğrenciye belli bir konu hakkında sorular sorması ve cevaplarını da sözlü olarak almasıyla gerçekleşir. Görüşme tekniğinin amacına ulaşması, öğrencinin rahat olmasına ve sorulan sorulara samimi cevap vermesine bağlıdır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009). Bunun gerçekleşmesi için uygun ortamlar oluşturulmalıdır.

Görüşmeler yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere üç biçimde yapılmaktadır. Yapılandırılmamış görüşmelerde sorulacak sorular ana hatları ile belirli olsa da duruma göre farklı sorular sorulabilir buda görüşmeciye geniş bir hareket alanı vermektedir. Yapılandırılmış görüşmelerde ise her şey ayrıntılı biçimde hazırlanır buda görüşmeciye bırakılan hareket alanının en düşük düzeyde tutulmasını sağlar. Görüşmeler genelde bu ikisinin arasında yapılır ve bu görüşme türüne de yarı yapılandırılmış görüşme denilir (Karasar, 2005).

Görüşme tekniğinin başarılı olabilmesi için aşağıdaki önerilere uyulmalıdır (Rowe, 1974; akt. Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Alıcı, 2010):

- a) Görüşmeye öğrencide varlığı araştırılan konunun içeriğine odaklı bir soru ile başlanmalıdır. Öğrenci net bir tanım yapmaya zorlanmamalıdır.
- b) Sorulan soruya yanlış cevap verildiğinde müdahale yapılmamalı ve öğrenci sözünü tamamlayıncaya kadar zaman verilmelidir.
- c) Gerekli ise temel kavramların tanımları konunun içeriğiyle ilgili sorudan sonraya bırakılmalıdır.

- d) Soru sorulduktan sonra öğrenciye düşünmesi ve cevaplama işlemini gerçekleştirmesi için yeteri kadar zaman verilmelidir.
- e) Görüşme tekniği kullanılırken, görüşmenin hangi zamanlarda ve kaç kez yapılacağının, hangi koşullarda gerçekleştirileceğinin ve nasıl kaydedileceği ile süresinin belirlenmesi gereklidir.

2.3.4.8 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Öğrencinin, belli bir konuda neyi öğrendiğini ve neyi öğrenemediğini belirlemek amacıyla kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biridir. Bu teknikte genelden özele doğru giden bir sıraya göre ifadeler yazılır. Öğrenciler kendilerine sunulmuş ifadeleri doğru veya yanlış şeklinde cevaplandırarak seçimlerinin yönlendirdiği diğer soruya geçerler. Amaç en sonunda doğru çıkışın bulunmasıdır (Çepni, 2009).

Bu teknik öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanıldığı takdirde önemli bir rol oynayabilir. Çünkü bu teknikle öğrenci zihnindeki bilgi ağındaki yanlış stratejiler, yanlış öğrenmeler ortaya çıkarılabilir. Ayrıca bu teknik bilgisayar ortamında daha etkin biçimde kullanılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Tekniğe uygun birbiri ile ilgili D-Y tipindeki ifadelerin hazırlanması il etapta öğretmenler için biraz zaman alıcıdır. Ancak uygulama yapıldıkça bu durum ortadan kalkar. Diğer seçme tiplerinde olduğu gibi şans başarısı vardır. Ancak doğru tahmin yüzdesi diğer testlere göre daha düşüktür. Üst düzey becerilerin ölçülmesinde tek başına yeterli bir teknik değildir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

2.3.4.9 Yapılandırılmış Grid

Bu teknikte, öğrencinin seviyesine göre dokuz veya on iki kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır. Tabloya konu ile ilgili kavramlar, şekiller, sayılar veya formüller gelişigüzel kutucuklara yerleştirilir. Öğrencilere konuyla ilgili farklı sorular verilir. Sorunun cevabı için uygun kutucukları bulmaları veya bir kurala göre sıraya koymaları istenir (Çepni, 2009).

Yapılandırılmış grid geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine nazaran oldukça avantajlı bir tekniktir. Bu teknik ile hazırlanmış sorularda kutucukların içerisine

resimler, sayılar, tanımlar veya formüller koyulabilir. Tahmin veya şansa bağlı doğru cevabı bulma oldukça zordur. Çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgi sorulmaz. Kısmi bilginde değerlendirilmesi söz konusudur. Bu tekniğin dezavantajı, hazırlanmasının başlangıçta öğretmenlere zor gelmesidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

2.3.4.10 Kavram Haritası

Kavramlar, kişinin düşünmesini sağlayan bilişsel yapılardır. Kavramlar fiziksel ve sosyal dünyayı algılamamızı ve anlamlı hale getirmemizi sağlar. Kavram, beze objeleri, insanları, fikirleri gruplamada kullanılan bir kategoridir. Kavramlar ile olay, fikir ve diğer varlıkları ayırt edebildiğimiz gibi onlarla ilişki kurmamıza da yardımcı olur (Senemoğlu, 2004). Öğrencilerin yeni kavramları öğrenmesi hâlihazırdaki bilgilerine bağlıdır. Yeni kavramlar mevcut bilgilere göre zihinde oluşturulur. Bundan dolayı araştırmacıların çoğu ön bilgilerin tespiti ve verilecek eğitimin bu ön bilgilere göre düzenlenmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır (Griffiths vd., 1988; akt. Orhan, 2007).

Temeli anlamlı öğrenme olan Ausubel'in öğrenme teorisinde, yeni bir konudaki anahtar kavramların tespit edilmesi ve bu kavramların bilişsel yapıda mevcut bulunan bilgi ağına katılması vardır. 1970'li yılların sonuna doğru J.D. Novak tarafından geliştirilen kavram haritaları Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine dayanmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Bilgiyi organize etmeye ve sunmaya yarayan kavram haritalarının dört ana kullanım alanı vardır (MEB, 2005b):

- a) Bir konunun ilk olarak öğretiminde
- b) Öğrenmeyi kolaylaştırmada
- c) Öğrenme sürecini takip etmede ve kavram yanlışlarını tespit etmede
- d) Öğrenilenleri değerlendirmede kullanılabilir.

İyi hazırlanmış bir kavram haritasının aşağıda verilen özellikleri içermesi gereklidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009):

- a. Bir konunun anlamlı olarak öğrenilmesi gerekli olan kavramların tespiti
- b. Seçilen kavramların genelden özele sıralanarak hiyerarşiye uyulması

- c. Hiyerarşiyi gösteren ara bağlantıların (kavramlar arası ilişkilerin) oklarla gösterilmesi
- d. Aynı veya farklı hiyerarşik yapıda olan kavramlar arası ilişkilerin çapraz bağlantılarla gösterilmesi
- e. Oklarla gösterilen kavramlar arası ilişkilerin adlandırılması (ilişkilere sahiptir, içerir, sentezler vs.)
- f. Önergeler: kavram haritasında oklarla birbirine bağlanmış iki kavram arasındaki ilişki bir önermedir.

Kavram haritalarının nasıl değerdendirileceğı Novak ve Gowin (1984) tarafından belirlenmiştir. Bu puanlama sistemine göre (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009):

- a) Bağlantı kelimeleri ve kavramlar arası her anlamlı ve doğru önerme 1 puan
- b) Genelden özele gidiş gösteren her hiyerarşi basamağı 5 puan
- c) Önemli ara ve çapraz bağlantıların her biri 10 puan
- d) Her özel kavram için geçerli örnekler 1 puan olarak değerdendirilir.

2.4. Ölçme ve Değerdendirmenin Yasal Dayanakları

Daha önceki başlıklarda ölçme ve değerdendirmenin tanımından, çeşitlerinden, niçin ölçme ve değerdendirme yapılması gerektiğinden ve geleneksel ile alternatif ölçme ve değerdendirmeden bahsedilmiştir. Kaliteli ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ölçme ve değerdendirmenin yeri ve önemi yadsınamaz. Bundan dolayı milli eğitim sistemimizde ölçme ve değerdendirme yapmayı zorunlu kılan yasal düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenler bu yasal düzenlemelere göre ölçme ve değerdendirme faaliyetlerine yer vermezler ise görevlerini tam olarak yerine getirmemiş sayılır ve haklarında yasal işlemler başlatılır. Bu düzenlemeler çok ayrıntılı biçimde yasal mevzuatta ifade edilmiş ve öğretmenlerinde buna uygun olarak hareket etmesi istenmiştir.

Bu yasal düzenlemelerden ilkin 1973 yılında yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer verilmiştir. Bu kanunun 23. maddesine göre ilköğretimin amacı; "Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve

alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır” şeklinde ifade edilmiştir. Aynı kanunun 6. maddesinde ise başarının ölçülmesinde objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından faydalanılması gerektiğinden bahsedilmiştir (MEB, 2012a).

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili en ayrıntılı düzenlemeler İKY’de yapılmıştır. Bu yönetmeliğin tanımlar başlıklı 4. maddesinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili tanımlara yer verilmiştir. Bu tanımlar şunlardır (MEB, 2012b: madde 4):

“Ders ve Etkinliklere Katılım: Öğrencilerin derslerde; soru sorma, alıştırma yapma, çalışma kâğıtlarını doldurma, görüşleriyle tartışmalara katılma, sorumluluk alma, verilen görevi isteyerek zamanında yapma ve benzeri çabalarıyla ders etkinliklerine katkıda bulunmalarını,

Dereceli puanlama anahtarı: Öğrencinin gerçekleştirdiği bir çalışmaya ilişkin performansını, belirlenen ölçütler bakımından yetersizden yeterliye doğru belirleyen puanlama anahtarını,

Öğrenci ürün dosyası: Öğrencinin bir ya da birkaç gelişim alanındaki çalışmaları arasından öğrenciler tarafından seçilen en iyi ürünleri içeren dosyayı,

Proje: Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmaları,

Performans görevi: Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevleri,

Sınavlar: Öğrencilerin, öğretim programlarında yer alan kazanımlardan edinilenler ile öğrenme eksikliklerini belirlemek için değişik ölçme araçlarıyla yapılan ölçmeyi”.

İKY’nin “Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi” kısmında ölçme ve değerlendirmenin genel esaslarına yer verilmiştir. Bu esaslara göre ölçme ve değerlendirmede okul, il ve ülke genelinde birlik sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenci başarısının

değerlendirilmesinde sınavlar, proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanların kullanılacağı ve öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmaların da ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinden oluştuğu ifade edilmiştir. Aynı kısımda öğrenci başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınacağı ayrıca öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususların öne çıkarılacağı ve öğrencilerin başarısının ölçülmesinde kullanılacak araçların geçerlilik, güvenilirlik, kullanışlılık özelliklerine sahip olması gerektiği ve ölçülecek kazanımın özelliğine göre ölçme ve değerlendirme araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanılacağı ifade edilmiştir (MEB, 2012b).

İKY'nin 33.maddesinde öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmenin genel esasları ile derslerin öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımları dikkate alarak öğrencilere sınav uygulaması ve proje ve öğrenci performansını belirlemeye yönelik çalışmaları yaptırması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca yapılan bu çalışmaların 100 tam puan üzerinden değerlendirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. İKY'nin 35. maddesinde ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda, proje ve öğrenci performansını belirlemeye yönelik çalışmaların öğretmen rehberliğinde ve öğretmen gözlemlerine dayalı olarak yapılması gerektiği ve 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ders saati üç ve üçten az olan derslerde en az iki, üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılması gerektiği belirtilmiştir. Aynı madde de öğrencilerin bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel veya grup çalışması olarak en az bir proje hazırlaması gerektiği ve öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca proje ve performans görevlerinin önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanmış dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi gerektiği ile öğrencilere bütün derslerden her dönem için en az bir tane ders ve etkinliklere katılım puanı verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2012b).

İKY'nin 36. maddesinde sınavların zamanın en az bir hafta önce duyurulacağı, aynı şubede aynı gün en fazla iki sınav yapılacağı ve sınav süresinin bir ders saatini aşamayacağı belirtilmiştir. Ayrıca derslerin özelliğine göre klasik yazılılarda soru sayısının üçten az olmaması gerektiği, çoktan seçmeli, kısa cevaplı vb. sınav türlerinde

soru sayısını fazla ve cevaplarının kısa olması gerektiği ve sorularla birlikte ayrıntılı cevap anahtarı hazırlanarak sınavlarla birlikte saklanması gerektiği vurgulanmıştır. Yine aynı maddede seçmeli dersler ile rehberlik ve sosyal etkinliklere katılım dersinin notla değerlendirilmeyeceği, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve teknoloji tasarım dersleri dışındaki derslerde her dönem için en az bir ortak sınav yapılması gerektiği de belirtilmiştir (MEB, 2012b).

İKY'nin 38. maddesinde geçerli özrü olmadan sınava katılmayan proje ve performans görevini zamanında teslim etmeyenlerin öğrencilerin durumlarının notla değerlendirilmeyeceği ancak ortalama alırken ortalamaya katılacağı ifade edilmiştir. İKY'nin 40. maddesinde ise sınavların yapıldığı günden ve proje ile performans görevlerinin ise teslim tarihinden itibaren 10 iş günü içinde sonuçlarının açıklanması gerektiği ve yazılıların açıklandıktan sonra değerlendirilmek üzere öğrencilere dağıtılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca proje ve performans görevlerinin öğretmene değerlendirildikten sonra öğrencilere iade edileceği ve proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarının ise bir yıl süreli olarak saklanması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2012b).

İKY'nin 42. maddesinde; 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin proje, ders içi başarılarını belirlemeye yönelik çalışmalarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak belirlenen puanların aritmetik ortalamasının, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda, öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalar ve varsa projeden aldıkları puanların ayrı ayrı ortalamaları ile sınavlardan alınan puanların toplamının aritmetik ortalamasının o dersin dönem puanını oluşturduğu ifade edilmiştir. Ayrıca aynı maddede öğrencilerin dersteki gelişimlerini yansıtmalı amacıyla öğrenci ürün dosyası hazırlamaları gerektiği ve bu dosyaların öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek, öğretim sürecinde gerekli önlemleri almak ve öğrencinin başarısına ilişkin öğrenciye, öğretmene, veliye ve okul yönetimine geri bildirimde bulunmak amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir (MEB, 2012b).

2.5 Öğretmen Yeterlikleri

Eğitim sistemi işleyen çarklar şeklinde düşünüldüğünde sistemin düzgün çalışmasını sağlayan en önemli çarkın öğretmen olduğu görülecektir. Bir öğrenme ortamı en iyi şekilde tasarlanabilir. En yeni öğretim materyalleri ile donatılabilir. Teknolojinin bütün imkânları bu öğrenme ortamında kullanılabilir. Kusursuz, çağdaş, en yeni öğretim programları hazırlanabilir. Ancak yapılan bütün bu düzenlemeler, ayarlamalar öğretmen faktörünün eğitim sistemi içindeki yerini değiştiremez. Çünkü bu düzenlemelerin hepsi öğretmenler üzerinden yapılmaktadır. Teknolojiyi de, programı da, öğretim materyallerini de kullanacak olan yine öğretmendir. Bundan dolayıdır ki öğretmenlik mesleği geçmişten günümüze önemini hiç kaybetmeden hatta arttırarak devam ettirmiştir. Ancak öğretmenlik mesleğinin öneminde azalma olmamasına rağmen öğretmenlerden beklenenler farklılaşmıştır. Eskiden öğretmenlerden beklenen öğrencilere bilgi aktarması iken günümüzde öğrencilerin bilgiyi yapılandırması esnasında rehberlik yapması beklenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme ortamında aktif olabilmeleri için gerekli ortamın oluşturulması, demokratik bir sınıf ortamının düzenlenmesi, öğrencilerin bireysel özelliklerinin farkına varmalarını sağlama, öğrencilerin grup çalışması yapacakları öğrenme faaliyetleri düzenleme, farklı öğrenme kaynaklarına nasıl ulaşabileceklerini gösterme vb. de günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerden beklenenlerdir. Beklentilerin bu kadar fazla olması öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri de farklılaştırmış ve arttırmıştır.

Akçamete, öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin önemini şu şekilde ifade etmiştir: “Hiçbir eğitim modeli o modeli işletecek olan, ona işlerlik kazandıracak olan personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Elimizde en iyi program, en iyi bina ve derslikler, en iyi ders kitabı, en iyi araç-gereç de olsa onları çalıştıracak olan öğretmen yeterli değilse, tüm bunlar hiçbir işe yaramaz. Bu nedenle, bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir” (Akçamete, 2005, s.6).

Öğretmenlik mesleğinin bu kadar önemli oluşu yasal altyapısının da bulunmasını gerektirmiştir. Öğretmenlik mesleğinin tanımı ve sahip olması gereken nitelikler 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilmiştir. Bu kanunun 43. maddesine göre öğretmenlik, “Devletin eğitim, öğretim ve bunula ilgili yönetim görevlerini üzerine özel

bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Bunu sağlayacak öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyona sahip olmaları gerekmektedir”. Öğretmenlerin bu nitelikleri kazanabilmeleri için hangi öğretim kademesinde olursa olsun yükseköğrenim görmelerinin esas olduğu vurgulanmıştır. Aynı madde de öğretmenlik mesleğinin adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrıldığı ifade edilmiştir. Bu basamaklar arasındaki geçişte ise yapılacak olan sınavın, kıdemin, lisansüstü eğitimin, sicilin, bilimsel ve kültürel çalışmaların dikkate alınacağı belirtilmiştir. Ayrıca aynı kanunun 45. maddesinde öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak niteliklerin MEB tarafından belirleneceği ifade edilmiştir (MEB, 2012a).

Bu hüküm çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi için 2002 yılında çalışma başlatmıştır. Bu çalışmalarda ilk önce yerli ve yabancı teknik danışmanlarında katılımı ile 2004 yılında seminer düzenlenmiştir. Bu seminer ile YÖK, EARGED, MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan çalışmaların tamamı birleştirilmiştir. Ayrıca 5 ülkenin (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, İrlanda, Avustralya) yeterlik alanları ile ilgili dokümanlar incelenerek ortak kavramlar ve terimler oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada 21. yüzyılda öğretimin niteliğinin nasıl olacağı ve toplumun hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istediği üzerinde durulmuştur. Daha sonra eğitimdeki paydaşların katılımı ile bir çalıştay düzenlenmiştir. Bütün bu çalışmalarını sonucunda hazırlanan taslak metin eğitim fakültelerine ve sivil toplum kuruluşlarına gönderilerek görüşleri alınmıştır. Bu düzenlemeler sonucunda belirlenen genel yeterlikler 17/04/2006 tarih ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2008).

Belirlenen öğretmen yeterliklerinin (MEB, 2008):

- a) Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde
- b) Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının belirlenmesinde
- c) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde,
- d) Öğretmenlerin seçiminde

- e) Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde
- f) Öğretmenlerin kendilerini tanıması ve kariyer geliştirmelerinde
- g) Öğretmenlere yapılan rehberlik faaliyetlerinin düzenlenmesinde fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ihtiyacını da doğurmuştur.

2.5.1 Öğretmenlerin Genel Alan Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, tüm paydaşların görüş ve önerileri alınarak 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşturulmuştur. Bu 6 ana yeterlik alanından 4.sü “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”dir. Bu yeterlik alanına göre öğretmen; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir, öğrencilerin de kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerini sağlar ve ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır ve sonuçları veli, yönetici ve diğer öğretmenlerle paylaşır (MEB, 2008).

Bu ana yeterlik alanı 4 alt yeterlik ve 24 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu alt yeterlik alanları ve performans göstergeleri aşağıda verilmiştir (MEB, 2008, s.27–30):

“D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

D1.1 Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.

D1.2 Amaca uygun ölçme araçlarını belirler.

D1.3 Ölçme araçlarını çeşitlendirir.

D1.4 Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler.

D1.5 Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapar.

D2- Değerşik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

D2.1 Ölçme aracını geliştirir.

D2.2 Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini test eder.

D2.3 Ölçme aracını uygular.

D2.4 Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder.

D2.5 Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dâhil edecek stratejiler kullanır.

D2.6 Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli ölçer.

D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama

D3.1 Veri analizinde uygun istatistik tekniğini seçer ve uygular.

D3.2 Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.

D3.3 Ölçme sonuçlarını tablo grafik türü görsel biçimlere dönüştürür.

D3.4 Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar.

D3.5 Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir.

D3.6 Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir.

D3.7 Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar.

D3.8 Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.

D4- Sonuçlara Göre Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözden Geçirme

D4.1 Hedefleri yeniden gözden geçirir.

D4.2 Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.

D4.3 Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.

D4.4 Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir.

D4.5 Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirir.”

2.5.2 Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri

Özel alan yeterliklerine ilişkin çalışmalar 2004 yılında başlamıştır. İlköğretim öğretmenlerine yönelik 14 alanda özel alan yeterlikleri hazırlanmış ve 2008 tarihinde Milli Eğitim Bakanı'nın onayı ile yürürlüğe girmiştir. İlköğretim öğretmenlerine yönelik hazırlanan 14 özel alan yeterliklerinden biri de sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlikleridir. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri “8 yeterlik alanı”, “39 yeterlik” ve “127 performans göstergesinden” oluşmaktadır. Performans göstergeleri A1, A2, A3 düzeyi olarak derecelendirilmiştir. A3 düzeyi A1 ve A2 düzeyini, A2’de A1 düzeyini kapsamaktadır (MEB, 2008).

Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerindeki 8 yeterlik alanından bir tanesi de “İzleme ve Değerlendirme”dir. Bu yeterlik alanının kapsamını, öğrencilerin öğretim sürecinde gelişim düzeylerini izleme ve öğretim sürecinde uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verileri değerlendirme konuları oluşturmaktadır (MEB, 2008). Bu yeterlik alanının yeterlikleri ve performans göstergeleri aşağıda verilmiştir (MEB, 2008, s.158):

“Yeterlik 1: Öğrencilerin, öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilme

Performans Göstergeleri (A1 düzeyi)

Öğrencilerin gelişim düzeylerini etkileyen sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik etmenleri bilir.

Öğrencilerin gelişim özelliklerini belirlemek için uygun ölçme yöntem ve tekniklerini bilir.

Öğretim sürecinde yapacağı ölçme etkinliğinin amacını uygun ürün değerlendirmeyi etkin bir şekilde kullanır.

Performans Göstergeleri (A2 düzeyi)

Öğrencilerin gelişim düzeylerini izlemeye yönelik aile, rehber öğretmen, özel eğitim ve ilgili alan uzmanları ile öğretim süreci boyunca sürekli işbirliği yapar.

Öğrencilerin gelişim düzeylerini izlemeye yönelik ürün değerlendirmenin yanında süreç değerlendirmesini de düzenli olarak kullanır.

Ölçme verileri doğrultusunda öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanır.

Performans Göstergeleri (A3 düzeyi)

Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme aracının içeriğini öğrencileriyle birlikte ölçme etkinliğinin amacı ve programdaki kazanımları dikkate alarak belirler.

Öğrencilerin gelişim düzeylerini izlemek amacıyla kullandığı yöntemleri ve elde ettiği sonuçları eleştirel bir gözle değerlendirerek eğitim paydaşlarına paylaşır.

Yeterlik 2: Öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme

Performans Göstergeleri (A1 düzeyi)

Öğrencilere ölçme sonuçlarını not olarak belirtip raporlaştırır.

Performans Göstergeleri (A2 düzeyi)

Ölçme sonuçlarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik eder.

Ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde ettiği veriler ışığında öz değerlendirme yaparak bu sonuçlara göre öğrenme sürecini öğrencileriyle birlikte düzenler.

Performans Göstergeleri (A3 düzeyi)

Ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde ettiği veriler ışığında öz değerlendirme yaparak bu sonuçlara göre öğrenme sürecini öğrenci ve velileriyle birlikte değerlendirir

Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik eder

Ölçme sonuçlarını eleştirel bir şekilde değerlendirerek ilgililere geri bildirimlerde bulunur”.

2.6 İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak verilmiştir. Yurt içinde yapılan araştırmalar konularına göre; program boyutu ile ilgili araştırmalar, ölçme ve değerlendirme araçları ve uygulamaları ile ilgili araştırmalar, öğretmen adayları ve öğretmenlerle ilgili araştırmalar olmak üzere üç bölümde incelenmiş ve yurt içinde yapılan araştırmaların bir değerlendirmesi yapılmıştır Yurt dışında yapılan araştırmalar ise konularına göre; ölçme ve değerlendirme araçları ve uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar ve öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar olmak üzere iki bölümde incelenmiş ve yurt dışında yapılan araştırmaların bir değerlendirmesi yapılmıştır. Son olarak da yapılan araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.6.1.1 Program Boyutu İle İlgili Araştırmalar

Torçuk (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim matematik programının ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulanabilirlik düzeyi araştırılmıştır. Araştırmanın verileri Muğla ilinde göre yapan 30 adet 6. sınıf matematik öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5 bölümden ve 59 sorudan oluşan likert tipi bir anket kullanılmıştır. Ayrıca ankette 6 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim matematik öğretmenlerinin hala

geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini sıkça kullandıklarını ancak alternatif tekniklere yeterince yer vermedikleri tespit edilmiştir. Bu durumun sebepleri arasında ise, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgi yetersizliği, inanç yetersizliği, malzeme yetersizliği, fiziki koşulların elverişsizliği, zaman ayarlama sıkıntısı ve tecrübesizlik olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme aşamasında ise öğretmenlerin derecelendirilmiş puanlama ölçeklerini ve kontrol listelerini istenen düzeyde kullanmadıkları; proje, performans görevi ve ürün dosyalarını daha çok göz gezdirerek değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler yeni programla ve ölçme değerlendirme ile ilgili almış oldukları hizmet içi eğitimleri yeterli bulmamışlardır.

Algan (2008) tarafından “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi” adlı bir yüksek lisans tez çalışması hazırlanmıştır. Tarama modelinde düzenlenen araştırmanın örneklem grubunu Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde görev yapan 109 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. 2007–2008 öğretim yılında yapılan araştırmanın verileri anket ve görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda; öğretmenlerin çoğunun 2005 sosyal bilgiler programı ve onun ölçme ve değerlendirme bölümüyle ilgili yeterince eğitim almadıkları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye olan bakışının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıktan sonra değiştiği, 2005 programının uygulanması ile çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular ve performans ödevlerini kullandıkları ve öğretmenlerin alternatif teknikler ile geleneksel teknikleri harmanlayarak kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımını olumlu bulduklarını, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanması sonucunda öğrencilerin derslere karşı olan tutumlarında iyileşmeler gördüklerini ancak bunun akademik başarıya yansımadığını öne sürmüşlerdir. Öğretmenler öğrencilerde gördükleri olumlu değişiklikleri; öğrencilerin derse katılımının artması, kendilerine daha çok güvenmeleri, kendilerini rahatça ifade etmeleri, derse olan sevgilerinin artması ve sınavdan korkmamaları şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken birtakım sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunları; uygulamaların çok zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çekilmesi, sınıf

mevcutlarının çok fazla olması nedeniyle ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulayamamak, öğrencilerin kaynaklara ulaşmakta zorluk çekmesi, öğrencileri internete bağımlı hale getirerek hazırcılığa alıştırmak ve verilen görevleri velilerin hazırlaması şeklinde ifade etmişlerdir.

Akata'nın (2007) hazırlamış olduğu “Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı, 6. 7. ve 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin değişen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme sürecini işlevsel olarak kullanıp kullanmadıklarını belirleyip, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği ile ilgili bir yargıya varılmasıdır. Araştırmanın verileri 2008-2009 öğretim yılında Tekirdağ ilinde görev yapan 50 Türkçe öğretmeninden araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; Türkçe öğretmenlerinin alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden faydalandıkları, süreç değerlendirmede gözlem formları ile öz değerlendirme formlarının tüm öğretmenlerce düzenli kullanılmadığı, proje ve performans ödevlerinin ölçme ve değerlendirmede önemli bir yer tuttuğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme sonuçlarını istenen düzeyde dikkate almadıkları ve puanlama ölçeklerini kendilerinin hazırladığı, bunu yaparken de öğrencilerin görüşlerinden faydalanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler programın öngördüğü alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin fazla karışık olduğunu ve uygulanmasının fazla zaman aldığını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler süreci değerlendirmeye fırsat vermesinin, öğretmenin öğrenciyi öğrencinin kendisini daha iyi tanımasını sağlamanın, öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesine yardım etmesinin ve mesleki yönlendirmede daha doğru karar vermelerinin sağlamanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Pınarbaşı'nın 2007 yılında 4. ve 5. sınıflarda eski ve yeni öğretim programına göre okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya ünitelerinin ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 1998 programına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarının daha çok bilgi düzeyindeki davranışları ölçmeye yönelik olduğu görülmüştür. 2005 programına göre hazırlanmış kitapların ise analiz, sentez gibi

daha üst düzey öğrenmeleri ölçecek tarzda sorular ile donatıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler 2005 programına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili bölümlerinin günlük hayata ve yakın çevreye uygun olduğunu, öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesini sağlayacak çalışmalara yer verdiğini ifade etmişlerdir.

Tabak (2007) tarafından yapılmış olan “İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme –Öğretme Ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği)” adlı araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen/öğrenci ölçeği ile Muğla’da öğrenim gören 560 5. sınıf öğrencisinden ve bu ilde görev yapan 36 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Öğretmen seçiminde hem eski programla hem de yeni programla sınıf okutmuş olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın sonunda; alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine eski programa göre yeni programda daha çok yer verildiği ancak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini yeterince kullanamadıkları görülmüş ve halen geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Ataman’ın 2007 yılında hazırlamış olduğu “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” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacını; sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 programlarında kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerini saptamak, karşılaştırmak, 2004 programından sonra kullanılmaya başlanan tekniklerin olumlu-olumsuz yönleriyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek oluşturmuştur. Araştırmanın verileri İstanbul ili Kartal, Kadıköy ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan 318 sınıf öğretmeninden araştırmacı tarafından geliştirilen anket vasıtası ile elde edilmiştir. Ayrıca 318 sınıf öğretmeninin içinden gönüllü 28 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve seminare katılımda daha başarılı oldukları, bayan, kıdemi düşük ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ilçelerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. 2004 programı ile ilgili yaşanan sıkıntıların en önemlileri olarak; seviye grupları, sınıfların kalabalıklığı, öğretmenlerin bilgi eksikliği, fiziksel koşulların ve zamanın yetersizliği olduğu ortaya çıkmıştır. Programın olumlu tarafları

olarak da; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi, sorumluluk kazanması, araştırma güçlerinin yükselmesi, derse ilgilerinin ve başarılarının artması, kendini ifade etme kapasitelerinin artması, öğretmenlerin farklı zekâ türündeki öğrencilere hitap edebilmeleri ve öğrencileri her yönüyle değerlendirebilmeleri ön plana çıkmıştır.

Kazu ve Aslan (2013) tarafından yapılan “2004 İlköğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutu İle İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi” adlı araştırmanın amacı, 2004 ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak 2004–2011 yılları arasında yapılan 40 makale ve 49 bildirinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmaların 2006–2010 yılları arasında yoğunlaştığı, araştırmaların genelde tarama modeli olduğu, araştırmanın verilerinin genelde anket ve görüşme yoluyla toplandığı, öğretmenlerin çoğunlukla hedef kitle seçildiği belirlenmiştir.

2.6.1.2. Ölçme ve Değerlendirme Araçları ve Uygulamaları İle İlgili Araştırmalar

Bayrak’ın 2007 yılında hazırlamış olduğu “Ölçme ve Değerlendirmenin Öğrenmeye Etkisi” adlı araştırmanın verileri, 9. 10. ve 11. sınıflardaki toplam 42 öğrenciden elde edilmiştir. Bu çalışmada öğrencilere klasik yazılı, sözlü ve test türü sınavlar uygulanmış ve sınavların sonunda anket ve mülakatlarla öğrencilerin sınava hazırlanma şekilleri ve öğrenme yaklaşımları, sınavlarla ölçülen özellikler ve tercih ettikleri sınav türleri ve nedenleri hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda; öğrencilerin genel olarak test türü sınavları fazla çalışmaya gerek duyulmayan, yüzeysel çalışmanın yeterli olduğu ve şans başarısının her zaman geçerli olduğu sınav olarak gördükleri, klasik yazılı ve sözlü sınavları daha çok yoruma dayalı ve daha çok çalışma gerektiren sınavlar olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin, test türü sınavlara hazırlanırken genelde yüzeysel çalışma şekillerini tercih ettikleri, sözlü ve klasik sınavlara daha detaylı ve anlamlı öğrenmeye yönelik çalışma stratejisi ile hazırlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınavlarda anlamlı ve stratejik öğrenen öğrencilerin yüzeysel öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmacı çalışmanın sonunda, okullarda, öğrencileri yorum ağırlıklı klasik sınavlarla değerlendirmenin anlamlı öğrenmeye yönlendirmede olumlu bir etken olabileceği yönünde önerilerde bulunmuştur.

Uysal (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinden olan akran ve öz değerlendirmenin yükseköğretim hazırlık sınıflarında uygulanabilirliğini araştırılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeye karşı olumlu görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akranlarını ve kendilerini değerlendirmeye karşı istekli oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin değerlendirmesi ile öğrencilerin akran değerlendirmesi puanları arasında da yüksek düzeyde korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Karahan (2007) “Alternatif Ölçme Değerlendirme Metotlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritalarının Biyoloji Öğretiminde Kullanılması” adlı araştırmasında, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden olan grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının dokuzuncu sınıf biyoloji dersinde kullanılabilirliğini ve öğrenci başarısına katkısını araştırmıştır. Araştırma 60 dokuzuncu sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Birbirine denk deney ve kontrol grupları belirlenmiş ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere geleneksel ölçme değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Deney grubuna dersin işlenişi sırasında kavram haritaları, grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç uygulamaları yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler ve bunların istatistikî analizinden biyoloji konularının öğretiminde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanabildiği ve öğrenci başarısına katkı sağladığı görülmüştür.

Mamur (2009) tarafından hazırlanan “Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Sanatsal Yeterliliğini Ölçme Ve Değerlendirmede Eğitsel Gelişim Dosyasının (Portfolyo) Rolü” adlı doktora tez çalışmasının amacı, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi atölye derslerinde resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntemlerin belirlenmesi ve sanat atölye derslerine özgü hazırlanan EGD değerlendirme tekniğinin sanatsal öğrenmeyi ölçme ve değerlendirmede uygulanabilirliği ile öğrenme sürecine katkıları açısından incelenmesidir. Nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı çalışmada tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilen 25’i 9. sınıf 21’i 11. sınıf olmak üzere toplam 46 öğrenci ve bu dersleri yürüten 5 resim öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden, gözlem ve EGD (Eğitsel Gelişim Dosyası, Portfolyo) kayıtlarından elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada

elde edilen bulgular sonucunda; geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenciyi ve programı gerçekçi ve ayrıntılı olarak izlemede ve değerlendirmede yetersiz kaldığı, EGD (Eğitsel Gelişim Dosyası, Portfolyo) değerlendirme tekniğinin sanat atölye derslerinde uygulanması sonucunda EGD'nin derin ve kapsamlı değerlendirmeye olanak sunduğu ve öğrenme sürecini desteklediği, öğrencilere kendilerini ve öğrenme stillerini tanıttığı, öğrencinin üretimsel, eleştirel, kültürel ve estetik anlamda sınıf ödevlerinde neler yapabileceği yönünde örnekler sunduğu tespit edilmiştir.

Zorbaz (2005) tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı; Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek, bu görüşlerin cinsiyet, mezun olunan okul-bölüm ve hizmet yılı ile ilişkisini belirlemek ve görüşlerle yazılı kâğıtlarındaki ölçme uygulamalarını karşılaştırarak ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile Antakya merkezde görev yapan 88 Türkçe öğretmeninden elde edilmiştir. Ayrıca yazılı sınav uygulamalarını belirlemek amacıyla yazılı kâğıtları da incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde cinsiyete, mezun olunan okula-bölüme ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin amacını konuların kavranıp kavranmadığını belirleme olarak gördüğü ve daha çok not verme amacıyla ölçme ve değerlendirme yaptığı ve genelde yazılı türü sınavlar yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilginin aşamalı sınıflandırması hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve hazırlanan soruların genelinin bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu görülmüştür.

Ersoy'un (2008) yapmış olduğu “İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Veriler Çanakkale ilinde görev yapan toplam 200 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenler, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme formlarının fazlalığı-kullanışlılığı, ölçme yöntemlerinin çok zaman alması ve ölçme yöntemlerinin karmaşık olması gibi konularda kararsız olduklarını bildirmişlerdir. Öğretmenler, ölçme ve

değerlendirmede en fazla çoktan seçmeli testleri en azda yapılandırılmış gridi kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Duban ve Küçükyılmaz'ın (2008) yapmış olduğu “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmanın verileri, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 64 adet son sınıf öğrencisine 5 adet açık uçlu soru sorularak elde edilmiştir. Sorulara verilen cevaplar nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine olumlu yaklaştıkları ve genel olarak hem geleneksel hem de alternatif teknikleri kullandıkları, sınıflarda en çok kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ürün dosyaları ve performans ödevleri olduğu, akran değerlendirme ve rubriklerin çok az kullanıldığı ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenlerde bilgi eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında sorun yaşanmasının sebepleri olarak ta; öğretmenlerin bilgi eksiklikleri, öğrencilerin olumsuz tutum ve isteksizlikleri, seviye tespit sınavları, öğretmenlerin olumsuz tutumları, sınıfların kalabalık oluşu, ailelerin not endişesi ön plana çıkmıştır.

Birgin (2010) tarafından hazırlanmış olan “4 - 5. Sınıf Matematik Öğretim Programında Öngörülen Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmenler Tarafından Uygulanabilirliği” adlı doktora tez çalışmasının amacını; sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama biçimlerinin, öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin ve uygulamaları etkileyen faktörlerin belirlenmesi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile Türkiye'nin 7 bölgesinden 15 il ve 258 ilköğretim okulundan seçilen 512 öğretmenden posta ve çevrimiçi uygulamaları ile elde edilmiştir. Ayrıca Trabzon ilinden seçilen 8 öğretmenle anket, mülakat, sınıf içi gözlem ve doküman incelemesi metotları kullanılarak özel durum çalışması yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin daha çok değer biçmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yaptıkları, düşük zihinsel becerileri ölçmeye odaklandıkları, yargılayıcı dönüt verdikleri ve öğrenme ürününü ve öğrenme sürecini değerlendirdikleri, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin alternatif tekniklere oranla daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede

karşılaştığı problemler içinde; alternatif teknikler hakkında öğretmenlerin bilgi eksikliği içinde olduğu, yeterli hizmet içi eğitim ve uzman desteğinin sağlanamadığı, merkezi sınav baskısı, değerlendirme formlarının fazlalığı ve zaman aldığı, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu ve okulların alt yapı-araç gereç sıkıntısı içinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulama şekillerinin mesleki kідeme, matematik öğretme inancına, mezun olunan öğretim programına, sınıf mevcuduna, karşılaşılan sorunlara, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre biçimlendiğı tespit edilmiştir.

Çiftçi (2010) “İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 20 sınıf öğretmeninden 5 açık uçlu soru ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar; öğretmenlerin performans değerlendirme hakkında bilgi eksikliklerinin bulunması, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun performans görevi belirlemede sıkıntı çekmesidir.

2.6.1.3. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerle İlgili Araştırmalar

Karaca (2003) tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları” adlı doktora tezinin amacı, geliştirilen bir ölçme aracı ile öğretmen adaylarının kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerinin saptanması ve ölçekten alınan puanların çeşitli değişkenlere farklılaşmasının tespit edilmesidir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeğı” ile sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde okuyan 1190 son sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerini yeterince kazanamadıkları tespit edilmiştir.

Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2007) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları” adlı araştırmanın amacı, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının, yenilenen ilköğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algılarını saptamaktır. Araştırma 2006–2007 öğretim yılında öğrenimine devam eden 753 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan 12 maddelik anket formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkan sonuçlara göre; öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin olarak kendilerini çoğunlukla yetersiz olarak görmekte ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre kendilerini ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve araçlarında daha yeterli görmektedir.

Evin Gencel ve Özbaşı (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik algılarının incelenmesidir. Araştırmanın verileri Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 486 son sınıf öğrencisinden Karaca (2003) tarafından geliştirilmiş olan bir ölçek vasıtası ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adayları kendilerini orta düzeyde yeterli olarak algılamakta ve en çokta alternatif ölçme ve değerlendirmede kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Ayrıca yeterlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermezken öğrenim görülen anabilim dalı ve KPSS’ye hazırlanma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Cansız Aktaş (2008) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi” adlı doktora tez çalışmasının amacı, öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin bakış açılarının belirlenmesidir. Araştırmanın verileri; açık uçlu sorulardan oluşan form, bir yıl süre ile iki öğretmenle derinlemesine yapılan mülakatlar, tutum ölçeği, gözlemler ve araştırmacı tarafından tutulan notlardan elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili sahip oldukları kültürün, ölçme araçlarının kullanılabilirliğinin, altyapı şartlarının, öğretmenin yeni rolünün, bilgilendirme faaliyetlerinin yetersizliğinin öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin bakışlarını etkilediğini göstermiştir. Ayrıca tutum ölçeğinin ön test ve son test uygulaması sonucunda süreç içinde öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir değişikliğin olmadığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlardan yapılan program değişikliği ile ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik hedeflenen değişimin ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir.

Kırık (2008) tarafından hazırlanmış olan “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Bağlamında Tutum ve Yaklaşımları” adlı doktora tez çalışmasının amacını, İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutumlarını belirlemek oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 176 İngilizce öğretmeninden araştırmacı tarafından hazırlanan sormacalar ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin dilbilgisini ölçme ve değerlendirmede hiç kullanmadıkları tekniklerin başında alternatif tekniklerin yer aldığı, sözcük bilgisini ölçme ve değerlendirmede geleneksel yöntemlerin sıkça kullanıldığı, yazma becerisini ölçme ve değerlendirmede geleneksel yöntemlerin çokça kullanıldığı ve hiç kullanılmayan tekniklerin başında alternatif tekniklerin yer aldığı, konuşma, dinleme-anlama ve okuma-anlama becerilerini ölçme ve değerlendirmede de geleneksel yöntemlerin çok sık kullanıldığı ve alternatif yöntemlerin ise sık kullanılma sıralamasında son sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir.

Genç (2008) “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Algıları” adlı araştırmasının verilerini, Adana ve Mersin il merkezinde görev yapan 150’si erkek, 131’i bayan olmak üzere toplam 281 beden eğitim öğretmeninden elde etmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ölçme-değerlendirme uygulamalarına katılma oranları ilköğretimde görev yapan öğretmenler ortaöğretimde görev yapanlardan, erkekler öğretmenler bayan öğretmenlerden, konuyla ilgili bilimsel faaliyete katılanlar katılmayanlardan, 10 ve üstü hizmet yılına sahip olanlar 1-10 arası hizmet süresine sahip olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yeterlik algıları ise; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapanlardan, konu ile ilgili bilimsel faaliyete katılanların katılmayanlardan, 10 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin 1-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Candur’un (2007) hazırlamış olduğu “Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı, fen ve teknoloji programının özelliklerini, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ve yöntemlerin öğretim sürecini belirlemektir. Araştırmanın verileri Bartın il merkezine bağlı okullarda görev yapan 52 adet fen ve teknoloji öğretmenine

uygulanan anket ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre elde edilen sonuçlara göre öğretmenler; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmaları gerektiğini düşünmekte, sıklıkla ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testleri kullanmakta, çoğunlukla her ünite sonunda sınav yapmakta ve zaman zaman da sınavları hazırlarken çeşitli soru tiplerini kullanmaktadırlar.

Peker ve Gülle (2011) “Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programında Yer Alan Ölçme Araçları Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bu Ölçme Araçlarının Kullanma Sıklıkları” adlı araştırmalarının amacını, ilköğretim matematik öğretmenlerinin 2005 programında öngörülen ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerini ve bunları kullanma sıklıklarını belirlemek oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 131 ilköğretim matematik öğretmeninden araştırmacılar tarafından geliştirilen 2 adet anket formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarındaki bilgi düzeyinin iyi olduğu, geleneksel ölçme araçlarında ise çok iyi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerinin azaldığı, alternatif ölçme araçlarını kısmen kullandıkları ve öğretmenlerin ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri ile bunları kullanma sıklıkları arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kaplan’ın 2007 yılında hazırlamış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme İlkelerinin Önem Ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı sınıf içi uygulamalara verdikleri önemi ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarını, çeşitli değişkenler bakımından, kendi algılarına göre ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın verileri Aksaray ilinde düzenlenen hizmet içi eğitim seminerine katılan 236 sınıf öğretmeninden araştırmacı tarafından geliştirilen 30 maddelik anket ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin çoğunun ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara önem verdikleri ancak bu uygulamaları eğitim öğretim içinde önem verdikleri derecede kullanmadıkları sonucuna varılmıştır. Bazı uygulamalar dışında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile hizmet süresi, cinsiyet, mezun olunan bölüm ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Metin ve Birişçi (2011) tarafından yapılan “Farklı Branşlardaki İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Durum Belirleme Hakkındaki Düşünceleri” adlı araştırmanın amacını ilköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırma Artvin ilinde görev yapan gönüllü 65 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye karşı tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlerin alternatif değerlendirme ile ilgili bilgilerinin olmaması, zamanın yetmemesi, sınıfların kalabalık olması ve fiziki şartların uygun olmaması gibi nedenlerden dolayı alternatif değerlendirmeyi etkin biçimde kullanamadıkları tespit edilmiştir.

Çalışkan (2009) tarafından hazırlanmış olan “Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanma Becerileri İle Fen ve Teknoloji Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Bu Yaklaşımlarla İlgili Görüşleri Hakkında Durum Belirleme Çalışması Ankara İli ve Hacettepe Üniversitesi Örneği” adlı doktora tez çalışmasının amacı, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine yönelik eğitimin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin yeterlikleri ile fen öğretimine karşı tutumlarına etkisinin belirlenmesi olup aynı zamanda araştırma ile fen ve teknoloji adaylarıyla fen ve teknoloji öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili algılarının tespit edilmesi de hedeflenmiştir. Araştırmanın verileri, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi 3. sınıf öğrencisi olan 55 öğretmen adayından ve Ankara ilinde görev yapan 12 fen ve teknoloji öğretmeninden elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını geliştirmeye yönelik eğitim alan 15 ve eğitim almayan 20 kişinin Özel Öğretim Yöntemleri II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki günlük ders planları incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından geliştirilen “Fen Öğretimine Karşı Tutum Ölçeği”, araştırmacı tarafından geliştirilen 10 adet açık uçlu sorudan oluşan “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Testi” ve altı adet yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan anket oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde nitel ve nicel veri analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonunda

tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına dayalı eğitimin öğretmen adaylarının bu konudaki yeterlikleri ve fen öğretimine karşı tutumlarına olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca alandaki fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adayları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi uygulamalı eğitime ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Fen ve teknoloji öğretmenleri tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması sırasında en çok; yaklaşımlar hakkında öğretmen ve öğrencilerin bilgi ve becerisinin eksik olduğunu, performans görevlerinin ödev olarak verildiğini, zaman ve araç-gereç sıkıntısının olduğunu ve velilerle iletişimde problem çekildiğini ifade etmişlerdir.

Adıyaman (2005) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde, ilköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Afyon il merkezinde 4. 6. ve 8. sınıf Türkçe dersine giren 150 öğretmene araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi uygulanarak ve öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların analiz edilmesi ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme hakkında tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıkları ve ölçme araçlarını doğru hazırlayıp uygulamaya aktarmada zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Ayrıca 4. 6. ve 8. sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri ile sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. 4. 6. ve 8. sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeylerinde eğitim fakültesi mezunları, branş açısından Türkçe öğretmenleri, kıdem açısından 4–10 ve 11–15 yıl kıdemi olan, görev yapılan okul türü değişkeni açısından özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yıldırım (2006) tarafından yapılmış olan “İlköğretim İkinci Kademe Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler” adlı yüksek lisans tezinde, Diyarbakır ve Elazığ illerinde toplam 243 öğretmen ve 335 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan anketlerle alınmıştır. Araştırma sonucunda; ölçme aracı olarak uzun cevaplı soruların çokça kullanıldığı, ölçme araçlarını öğrenci başarısını kısmen ölçtüğü, öğrenci başarısını en olumsuz etkileyen faktörün kaygı ve heyecan olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler, ölçme ve değerlendirme ile karşılaştıkları sorunlar içinde genellikle sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencilerin ezber eğitim alması, öğrencilerin konuyu bildiği halde

ifade etmede güçlük çekmesi, sınavlarda sorulan soru kalitesinin düşük olması ve mutlak bilgiye göre değerlendirme yapılması cevaplarına yer vermişlerdir.

Arık, 2006 yılında ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarını belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın verileri Ankara ili Çankaya ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan 265 sınıf öğretmeni ve alan öğretmeninden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi” ve “Ölçme Değerlendirme Yeterliklerini Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en fazla “düzeltme puanı” kavramında kavram yanlışısına sahip olduklarını ve genel olarak belirlenen kavramlarda yanlış kavramlama yaptıklarını göstermiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme dersi almayan öğretmenler daha çok kavram yanlışısına düşmüşlerdir. Branşlar açısından ise en fazla kavram yanlışısı sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinde, en az kavram yanlışısı ise sınıf öğretmenlerinde tespit edilmiştir. Araştırmanın genel sonucu olarak ta ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çakan’ın 2004 yılında yaptığı “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” adlı araştırmanın amacını, ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından ve kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları bakımından aralarında farklar olup olmadığını saptamak oluşturmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik bir ölçme aracı ile 260 ilköğretim ve 244 ortaöğretim öğretmeninden elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin önemli bir kısmı kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz görmekte, ilköğretim öğretmenleri kendilerini orta öğretim öğretmenlerine göre daha yeterli algılamakta ve ilköğretim öğretmenleri daha çok çoktan seçmeli test maddeleri ile orta öğretim öğretmenleri de yazılı yoklamalarla ölçme yapmaktadır. Ayrıca iki öğretmen grubu arasında güvenirlik ve geçerliğe dair uygulamalar, soru düzeyleri ve program sürecine dönük alınan tedbirler bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Orhan, 2007 yılında “Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi” adlı bir doktora tez çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmanın

amaçlarını; alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmen adayları üzerinde akademik başarı ve kaygı düzeylerini ortaya çıkarmak, ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı olan tutumlarını belirlemek ve altıncı sınıf fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bakış açılarını sergilemek oluşturmaktadır. Araştırmanın birinci kısmında, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının akademik başarı ve kaygı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışmanın birinci kısmının örneklemini Gazi Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinden tesadüfi olarak seçilen 40 deney 38 kontrol grubu olmak üzere toplam 78 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın ikinci kısmının örneklemini Ankara ilinden tesadüfi olarak seçilen iki ilçeden toplam 672 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın üçüncü kısmını çalışma grubunu ise 17 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 30 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğretmen adayları ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna ilave olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğretmen adayları ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu deneysel işlem öncesi ve sonrası kaygıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca 6. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı içerisinde yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu olarak karşılandığı söylenebilir.

Okur (2008) “4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasını Zonguldak il merkezi ve Kdz. Ereğli ilçelerinde görev yapan 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersini okutan 161 sınıf öğretmeni ile yapmıştır. Bu araştırma ile fen ve teknoloji dersine giren öğretmenlerin hem alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri hem de bu tekniklerin ne boyutta kullanıldığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Belirlenen örnekleme araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmış ve alternatif ölçme değerlendirme teknikleri

ile ilgili görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerden 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmaları konusundaki görüşlerinin cinsiyet(bayan öğretmenlerin lehine) ve hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterdiği, eğitim durumlarına göre ise farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerce en çok tercih edilen tekniklerin genelde geleneksel teknikler olduğu; alternatif teknikler arasında proje, performans değerlendirme, portfolyo ve kavram haritasının sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada en büyük problemin sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve zaman yetersizliği olduğu tespit edilmiştir.

Bal (2009), “İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmasında, 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim 5. sınıf matematik öğretim programının alternatif ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi ve öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın nicel verileri Adana ilinde görev yapan 226 beşinci sınıf öğretmeninden ve 881 öğrenciden anket yoluyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise anketten elde edilen veriler doğrultusunda ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen 25 beşinci sınıf öğretmeninden ve 45 öğrenciden toplanmıştır. Gözlem yapılan sınıf ise tipik durum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; bu araştırma için geliştirilmiş olan “Ölçme Değerlendirme Anketi” ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca yapılandırılmamış gözlem ve doküman incelemesi ile de veri elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesiyle elde edilen sonuçlar kısaca şöyle özetlenmektedir: a) İlköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına katıldıkları ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini sınıf içinde uygulayabildikleri b) Öğrencilerin en çok matematik dersindeki alternatif ölçme ve değerlendirmenin konuları günlük hayata uygulamaya yardımcı olduğu ve problem çözme, akıl yürütme becerilerini geliştirdiği c) Öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme niteliğindeki ödevleri hazırlamayı sevdiklerini d) Sınıflarda en sık ölçme aracı olarak gözlem, kısa cevaplı sorular,

görüşme ve cevabı çoktan seçmeli soruların kullanıldığı en az ise proje çalışması, tutum ölçeği, performans görevi, rubrik ve akran değerlendirmenin kullanıldığı e) Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin en sık karşılaştığı problemlerin başında matematik ders saatinin azlığı, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliği, öğrencilerin bilgiye hazır ulaşmaları, okul dışında grup ödevinin hazırlanamaması, öğrencilerin öz değerlendirme formlarını objektif değerlendirmemelerinin geldiği f) Öğrencilerin karşılaştıkları problemler arasında ise çok sayıda performans görevi ve proje hazırlanması, ödevlerin hazırlanması sırasında kaynaklara ulaşmada güçlük çekme, grup ödevlerini hazırlamak için okul dışında görüşmemenin yer aldığı tespit edilmiştir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı araştırmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin betimlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen anket araştırmanın verilerinin elde edilebilmesi amacıyla Ankara ilinde görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri, yüz yüze yapılan görüşme ve mülakatları sıklıkla kullandıkları ve hiç kullanmadıkları yöntemler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli gördükleri ve diğer yöntemlerde ise kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini hiç yeterli görmedikleri yöntemlerin başında öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine dayalı yöntemlerin geldiği görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini yeterli olarak gördükleri ölçme ve değerlendirme yöntemleri daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yeni tekniklerle ilgili bilgilerinin de yeterli olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme de en fazla sınıfların kalabalık oluşunu, zaman yetersizliğini ve hazırlık yapmanın zorluğunu sorun olarak görmektedirler. Öğretmenlerin yeni tekniklerle ilgili bilgilerinin de yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Yaman (2011) “Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları” adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin 4. 5. sınıflardaki fen ve teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki algılarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 175 sınıf öğretmeninden araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler fen ve teknoloji dersinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini daha çok kullanmaktadır.

Maral’ın 2009 yılında yapmış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri” adlı araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ölçme aracı ile İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde görev yapan 180 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermemektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler almayanlara göre, lisans tamamlama yapanlar lisans mezunlarına göre kendilerini ölçme ve değerlendirmede daha yeterli görmektedirler.

Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından yapılmış olan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerini tespit etmektir. Araştırmanın verileri açık uçlu sorudan oluşan anket ile son sınıfta öğrenim gören 80 sınıf öğretmeni adayından elde edilmiştir. Verilerin betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmesinden elde edilen sonuçlara göre; sınıf öğretmeni adaylarının birçoğunun öğrencilerin başarısını ve performansını belirlemede yazılı yoklamayı, çoktan seçmeli test türünü ve soru-cevap tekniğini daha çok kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun alternatif ölçme ve değerlendirme hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir.

Gök ve Şahin (2009) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarını Çoklu Kullanımı ve Yeterlik Düzeyleri” adlı araştırmalarının verilerini, Ankara ilinde görevli 20 adet 4. ve 5. sınıf öğretmeninden görüşme yoluyla elde etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullanmada kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Ancak öğretmenler yeni değerlendirme yaklaşımlarını kullanmada genel olarak kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme yaparken daha çok geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin not verirken de geleneksel yöntemlerden elde edilen notları daha sık kullandıkları görülmüştür.

Güneş'in 2007 yılında hazırlamış olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri" adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı, bir ölçme aracıyla sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı olarak ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini saptamak ve bu yeterlik düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasında farklar olup olmadığının tespit edilmesidir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek ile 2006–2007 yılında İstanbul ili Kartal, Maltepe, Sultanbeyli ve Kadıköy ilçelerinde görev yapan 305 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının yüksek düzeyde olmadığı, sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarının medeni duruma göre değişmediği tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri bakımından kadınların erkeklere, özel okulda görev yapanların devlet okulunda görev yapanlara, 2 yıllık eğitim enstitüsü mezunlarının eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olanlara, 21 yıl ve üzerinde çalışanların diğerlerine ve 51 yaş ve üzerindeki sınıf öğretmenlerinin diğer yaş gruplarındaki sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Arda'nın (2009) yapmış olduğu, "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik ve Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklerinin, görüşlerinin, uygulamalarının ve uygulamada karşılaşılan sorunların tespit edilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı ile İstanbul ilinin farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip üç ilçesinde (Esenler, Güngören, Bahçelievler) görev yapan 309 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri üniversite yıllarında alınan ölçme ve değerlendirme ile ilgili dersin yetersiz olduğunu ve pratik çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin

büyük kısmı 2005 programının ölçme ve değerlendirme boyutunu kılavuz kitaplar ve hizmet içi eğitim faaliyetleri ile incelemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin kıdem ve yaş ortalaması arttıkça programı inceleme sıklığı artmakta, sosyo-ekonomik düzey düştükçe programı inceleme sıklığı azalmaktadır. Katılımcılar yüksek oranda yeni programı beğenmekte ve olumlu bulmaktadırlar. Kadınların bu konudaki olumlu tutumu erkeklere oranla daha yüksektir. Öğretmenler okullarındaki çalışmalarda ölçme ve değerlendirme kurallarına uygunluk sorusuna yüksek oranda “zaman zaman” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili en sık dile getirdiği sorunlar; sınıf mevcutlarının kalabalıklılığı, zaman yetersizliği, ölçme ve değerlendirmenin çok yönlü ve karmaşık olması şeklinde sıralanmaktadır.

2.6.1.4 Yurt İçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerle ilgili olan araştırmaların incelenen araştırmalar içinde çok fazla yer tuttuğu, ölçme ve değerlendirmenin program boyutu ve ölçme değerlendirme araç ve uygulamaları ile ilgili daha az sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. İncelenen araştırmalarda 2005 yılı öncesinde alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle 2005 İlköğretim Programının yürürlüğe girdiği tarihten itibaren alternatif ölçme ve değerlendirmeyle ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Cansız Aktaş, 2008; Algan, 2008; Arda, 2009; Ataman, 2007; Bal, 2009; Birgin ve Gürbüz, 2008; Birgin, 2010; Çalışkan, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gök ve Şahin, 2009; Güneş, 2007; Karahan, 2007; Okur, 2008; Orhan, 2007; Tabak, 2007; Torçuk, 2008).

İncelenen araştırmalarda şu konular üzerinde durulmuştur; yeni ilköğretim programının ölçme değerlendirme boyutunun uygulanabilirlik düzeyi (Torçuk, 2008; Algan, 2008; Akata, 2007; Pınarbaşı, 2007; Tabak, 2007; Ataman, 2007), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması (Uysal, 2008, Karahan, 2007; Mamur, 2009), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları (Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları (Çakan, 2004; Gök ve Şahin, 2009; Genç, 2008; Maral, 2009; Güneş, 2007), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri (Arda, 2009; Bal, 2009; Çalışkan, 2009; Okur, 2008; Orhan, 2007). Bu

araştırmalara bakıldığında doğrudan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile ilgili yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

İncelenen araştırmalarda veri toplama araçlarına bakıldığında genellikle anket ve ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanıldığı, gözlem ve görüşmenin genellikle veri toplama aracı olarak kullanılmadığı görülmüştür (Adıyaman, 2005; Arda, 2009; Aytar, 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008; Candur, 2007; Çakan, 2004; Ersoy, 2008; Genç, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güneş, 2007; Kaplan, 2007; Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Maral, 2009; Pınarbaşı, 2007; Torçuk, 2008; Tabak, 2007; Yıldırım, 2006). Ayrıca bu araştırmalarda sıklıkla nicel veri analizi teknikleri kullanılmış nitel veri analizi tekniklerine çok az yer verilmiştir. Her ikisinin bir arada kullanıldığı araştırma sayısı da oldukça azdır (Cansız Aktaş, 2008; Bal, 2009; Birgin, 2010; Çalışkan, 2009; Okur, 2008).

2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.6.2.1. Ölçme ve Değerlendirme Araçları ve Uygulamaları İle İlgili Araştırmalar

Peng (2009) “Yabancı Dili İngilizce Olan Öğrencilerin Bu Dildeki Sunumlarına Yönelik Akran Değerlendirmeleri” adlı doktora tezinde, kolej öğrencilerinin İngilizcedeki yeterliliklerine ilişkin davranışlarını değerlendirmiştir. Araştırmaya yabancı dili İngilizce olan 88 öğrenci ve bir öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğrencilere, dönem başında akran değerlendirmesi ile alakalı bir eğitim verilmiştir. Öğrenciler bu eğitimde öğretmenleriyle, akran değerlendirmesini yapmadan önce değerlendirme kriterlerinin nasıl yapıldığı hakkında tartışma imkânları bulmuşlardır. Öğrenciler akran değerlendirme uygulamasından önce ve sonra beşli likert tipinde bir ölçek doldurmuşlardır. Bunun yanında veri toplama aracı olarak açık uçlu sorular, yazılı metinler, akran değerlendirme formları, e-posta ve görüşmeler kullanılmıştır. Ön test ve son testte elde edilen sonuçlar; yüksek, orta ve düşük başarıya sahip bütün öğrencilerin akran değerlendirme uygulamasına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşleri, akran değerlendirme uygulamasını yaptıktan sonra daha da olumlu olmuştur. Yüksek ve orta düzeyde başarılı öğrencilerin puanlaması, düşük başarılı olan öğrencilerinkine göre öğretmenle daha uyumlu çıkmamıştır. Daha açığı, düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin puanlamaları

öğretmeninkiyle daha uyumlu çıkmıştır. Öğretmen de akran değerlendirmesi uygulamasıyla olumlu görüşler bildirmiş ve ileride bu uygulamayı grup çalışmalarında kullanacağını söylemiştir.

Bell ve Bell (2003) “Çoklu Zekâ Bakışı Açısından Otantik Değerlendirme Metodu Geliştirme” adlı araştırmalarını, ilköğretim müzik öğretmenlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin değerlendirme metotlarını geliştirmesi amacıyla yapmışlardır. 2002 Ağustos ayından Aralık’a kadar yürütülen çalışma, nüfusu hızla büyüyen İllinois’in bir ilköğretim okulundaki gönüllü 13 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sürecinin bir parçası olarak taramalar, kayıt defterleri, anekdot kayıtları problemin ve müdahalenin olası etkisinin düzeyini belgelemek amacıyla kullanılmıştır. Müzik öğretmenleri hem devlette hem de ulusal düzeyde, öğrencilerin performans görevlerini, standartlardaki vurgulardan dolayı artırmışlardır. Değerlendirme metotları geliştirmek müzik öğretmenleri için bir kendini ispatlama süreci olabilir, bu yüzden öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları ve otantik değerlendirme süreçleri gibi yeni değerlendirme süreçleri araştırılmıştır. Brualdi (1998) ve alandaki diğer uzmanlara göre öğretmenler; öğrencilerin daha fazla öğrenmeleri için performans dayalı değerlendirmeleri, öğretim süreciyle birleştirmelidirler (akt. Bell ve Bell, 2003). Bunu dikkate alarak, araştırmacılar iki çözüm stratejileri uygulamıştır. Bunlardan birincisi çoklu zekâ bakış açısını sınıftaki öğretimle birleştirmek (öğrencilerin portfolyoları, öğrenci seçim liderleri, kompozisyonları, projeleri, videoteyplerin kullanımı), ikincisi de otantik değerlendirmeleri içeren resmi ders notu sistemini uygulamak. Çözüm stratejilerinin çoğu, öğrenci başarısını kontrol etmede etkili olmuşken birkaçı da zaman sınırlaması, sınıf büyüklüğü ve öğrencilerin farklı tecrübe düzeylerine yenik düşmüştür.

McGowin’in (1996) çalışmasında amaç, hizmet içi eğitim semineri alan öğretmenlere holistik rubriği kullanarak performanslarını değerlendirmektir. Araştırmanın örneklemini Florida Ölçme ve Değerlendirme Bölümü’nden mezun öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler aynı zamanda, Florida Akademisi’nde matematik ve fen alanında master yapan öğrencilerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ilk ve orta öğretim öğretmenleridir. Programda öğretmenlere alternatif ölçmeyle ilgili bir dizi seminer verilmiştir. Bulgular; holistik rubrik kullanılan öğretmen grubunun kullanılmayan gruba göre performans değerlendirilmelerinin daha yüksek çıktığını göstermiştir.

Gooding (1994) “Alternatif Değerlendirmenin Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Etkisi” adlı çalışmada, geçerliliği uzman değerlendirilmesiyle yapılmış 191 anketi ilköğretim öğretmenlerine uygulamıştır. Ankete verilen cevaplar eğitim süresi ve uygulama yapma durumuna göre değerlendirilmiştir. Sonuçta; alternatif değerlendirme metotlarını kullanan ve bunu kullanmayan öğretmenlerin öğretimdeki uygulamaları arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin kendi uyguladıkları stratejiler öğrencilerin; araştırmaya dayalı davranışlarını, öğrenmelerini, bildiklerini uygulayarak ve kişisel davranışlarıyla birleştirerek uygulamalarını pozitif yönde etkilemiştir. Ayrıca değerlendirme öğretimle uyumlu bulunmuş, alınan eğitim ve sağlanan desteklerin öğretmenlerin farklı strateji kullanmalarında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Engel, Pulley ve Rybinski (2003) tarafından yapılan “Otantik Değerlendirme: Gerçekten İşe Yarıyor” adlı çalışmada, alternatif tekniklerin kullanılmasıyla öğrenilen bilginin kalıcılığını artırmak için bir araştırma projesi tasarlanmıştır. Örneklem Chicago-İllinois’in ilk ve ortaöğretimindeki öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışmada öğrencilerin test puanlarında azalma olduğu, öğretmenlerin bunu artırmak için de testin genel bilgi içeriğinden çok test maddelerine odaklandıkları görülmüştür. Literatürde çözüm odaklı stratejiler geliştirilmiş ve ayrıca alternatif ölçme içeren işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol listeleri hazırlanan performans görevleri, demonstrasyon, gösteri, araştırma, öğrenme birimleri ve yansıma gibi etkinliklerle yapılan ders ortamları alternatif değerlendirme açısından analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre; otantik değerlendirme odaklı etkinlik kullanımı, öğrencilerin konuları hatırlama tutmalarında etkili olmuş, otantik değerlendirme araç ve etkinlikleri öğrencilere daha fazla özgüven sağlamış, onların bireysel öğrenmelerini de geliştirmiştir. Ayrıca program alanında çalışan çocukların bilgiyi transfer etmeleri de buna bir kanıt olarak görülebilir. Son olarak çalışmada; otantik değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin standartlaştırılmış testleri daha iyi yapmalarına yardımcı olduğu ve hayat boyu öğrenme için güçlü bir araç olduğu görülmüştür.

Koh ve Luke (2009) tarafından yapılan, “Singapur’daki Okullarda Otantik ve Geleneksel Değerlendirmeler: Öğretmenlerin Verdiği Ödevlerin ve Öğrenci Çalışmalarının Deneysel Bir Çalışması” adlı araştırma Singapur’daki okullarda öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ödev ve onların çalışmalarının kalitesini araştıran

deneysel bir çalışmadır. Otantik değerlendirme ilkelerine ve entelektüel kaliteye dayalı iki set kriter ve puanlama rubriği uzman öğretmenlerin eğitimi için geliştirilmiştir. Bu öğretmenler öğrenci çalışmalarını ve ödevlerin kalitesini değerlendirmiştir. Dikkatle yapılan çalışma esnasında öğretmenlerden elde edilen puanlamada uygulamanın güvenilirlik düzeyi yüksek çıkmıştır. 29 ortaokul ve 30 ilköğretim okulundan tabakalı örnekleme yoluyla elde edilen veriler öğretmenlerin İngilizce, sosyal bilgiler, matematik ve fen derslerinde verdiği ödevlerden ve öğrencilerin çalışmalarından oluşmuştur. Çalışma sonunda her iki grupta da öğretmenlerin verdikleri ödevlerde konu alanına göre otantik ve entelektüel kaliteyi ortaya koyan anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde öğrencilerden elde edilen çalışmalarda da otantik ve entelektüel kaliteyi ortaya koyan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bunun yanı sıra uygulama yapılan her iki sınıf düzeyinde de öğretmenlerin verdikleri ödevin kalitesi ile öğrencilerin çalışmaları arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki çıkmıştır. Öğretmenlerin ödev verme konusunda daha entelektüel oldukları öğrencilerin ise bir işi yapmada kaliteyi daha iyi yakaladıkları çalışmanın başka bir bulgusudur. Araştırma bulgularından bir diğeri de; öğretmenlerin otantik ve entelektüel değerlendirme konusundaki ödev tasarımlarındaki gelişmeler öğrencilerin de öğrenme ve performanslarını etkilediğidir.

King, Schroeder ve Chawsczewski (2001) tarafından yapılan, “Geniş Kapsamlı Okullarda Otantik Değerlendirme ve Öğrenci Performansı” adlı çalışma, öğretmen merkezli değerlendirmenin kapsamlı olarak ortaöğretimde ne kadar otantik olduğunu, engelli olan ve engelli olmayan öğrencilerin bu değerlendirmeleri ne kadar yapabildiklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Veriler üç liseden elde edilmiş ve okullarda büyük çapta, kapsamlı bir otantik değerlendirme uygulamaları yapılmıştır. Bulgulara göre; otantik görevlerin fazla verildiği engelli öğrenciler daha az verilenlere göre daha büyük bir performans sergilemiştir. İleri entellektüel ödevler verilen özel eğitim öğrencileri daha az verilen ve engelli olmayan öğrencilere göre daha yüksek performans sergilemişlerdir. Bir diğer bulgu da; engelli öğrencilerin %62’si engelli olmayan öğrencilerle en az aynı ya da daha yüksek otantik değerlendirme performansı sergilemişlerdir. Ayrıca engelli olmayan öğrencilerden 25’i değerlendirme görevlerine uyum gösterirken engelli olanların hepsi (35) görevlerine uyum göstermiştir. Özetle araştırmada; otantik değerlendirmeyi uygulayan öğretmenlerin öğrencileri (engelli-engelsiz) daha fazla otantik çalışmalar yapmaktadır.

Turnbull (2006) “Öğretmenlerin Otantik Biçimlendirici Değerlendirme Bilgilerinin Öğrencilerin Teknoloji Eğitimini Öğrenmelerine Etkisi” adlı çalışmada, bütünsel teknoloji uygulamalarına katılan öğrencilerin sınıf dışında bir teknoloji uygulama anlayışı geliştirmeleri ve gerçek teknolojik uygulamalara yakın olarak uyarlanabilen görevlere katılmaları gerektiğinden bahsetmektedir. Bu makalede değerlendirmenin içeriği, başarıyla ilişkisi ve öğretmenlerin, öğrencilerin teknoloji uygulamalarındaki bilgilerinin önemi araştırılmıştır. Turnbull, öğrencilere verilen konu dışı değerlendirme görevlerinin öğrencilerin değerlendirme başarılarına doğrudan bir katkısı olmadığı görüşündedir. Burada anlatılan öğrenci teknoloji uygulama modelinde onların uygulamalarını sınırlandıran dört faktör belirlenmiştir. İlki, öğretmenlerin bilgileridir ki bunlar öğrencilere verilen geri bildirimlerin kalitesini yansıtmaktadır. Diğerlerini de öğretmenlerin müdahalesi ve biçimlendirici değerlendirme dönütleridir ki bunlar da öğrencilerin teknoloji uygulamalarını değiştirecek ve öğrencilerin başarılı sonuçlar elde etmelerini sağlayacaktır.

Larson (2005) tarafından yapılan, “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileriyle Matematik Öğretiminde Geleneksel ve Otantik Değerlendirme: Üç Durum Çalışması” adlı araştırmanın amacı birinci sınıf öğrencilerinde matematik öğretimi için geleneksel ve otantik değerlendirmenin kullanımının araştırılması ve analiz edilmesidir. Araştırma incelemesinin detaylı olarak anlaşılması için durum çalışması modeli tercih edilmiş, ayrıca verilerin toplanması için daha başka kaynaklar da kullanılmıştır. Çalışmanın başında, öğrencilerin öğretilen beceriye yönelik bilgilerini değerlendirmek amacıyla onlara, bilgi değerlendirme envanteri doldurtulmuştur. Sonrasında öğrenciler, her hafta belirli bir konusu olan iki aktivite yapmışlardır. Her hafta, öğrencilerin neler öğrendiklerini ve portfolyo için hangi aktivitelerin seçildiğini tartışmak amacıyla ses şeridi konferansları düzenlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin katıldıkları aktiviteleri değerlendirmek amacıyla kullanılmış veri toplama araçları: ön bilgi değerlendirme envanteri, bölüm sonu testi, anekdot notları, çek listler, konferans ve rubriklerdir. Araştırma bulguları; portfolyo toplama sürecinin öğrencilerin daha detaylı olarak performanslarının izlenmesini sağladığını ve geleneksel değerlendirmeyi tamamladıklarını göstermiştir. İlave olarak portfolyolardaki çalışmalar, geleneksel değerlendirmenin bulgularını doğrulamıştır. Portfolyo çalışmaları sürecinde birinci sınıf öğrencilerinin matematiğe olan tutumları genel olarak değişmemiştir. Çalışma boyunca

öğrenciler pozitif davranış sergilemiş, portfolyo çalışmalarını toplama sürecinde yapılan konferanslarda öğrenciler, öğrendiklerini yansıtabilme fırsatını bulmuşlardır. Portfolyo konferansları esnasında öğrenciler, matematik konularını anladıklarını vurgulayabilme imkânını bulmuşlardır. Son olarak özel içerik merkezlerinde öğrenciler, birden fazla biçimde öğrenme becerilerini uygulama fırsatı bulabilirler. Ayrıca içerik merkezleri öğrencilerin matematik konularını daha somut olarak anlamalarını sağlamaktadır. Özel içerik merkezlerinde öğrenciler konuyu tartışma imkânını yakalayarak birbirlerinden öğrenme fırsatını elde ederler.

Craig ve McCormick'in (2002) "Öğrencilerin Öğrenmelerini Otantik Değerlendirme İle Geliştirmek" adlı çalışmaları, güzel sanatlar sınıflarında otantik değerlendirme araçlarının kullanım alanını içermektedir. Araştırmanın örneklemini sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullardaki 4. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin analizinde değerlendirilmek üzere öğretmen, ebeveyn ve öğrenciler anket doldurmuşlardır. Bu veriler geleneksel değerlendirme metotlarının bilgi edinmeye ağırlık vermediğini göstermiş, öğrencilere gelişigüzel harf notu verilmiştir. Çalışmanın alan yazın değerlendirme kısmında, güzel sanatların güncel değerlendirmeden yoksun olduğu, var olan değerlendirmelerin de öğrencilerin aldıkları derse dayalı bilgilerini yansıtan otantik değerlendirmeler olmadığı ortaya çıkmıştır. Otantik değerlendirme araçları olan gözlem çek listeleri, rubrik, öğrenci günlük ve gazeteleri, portfolyolar, becerikli öğrenciler tarafından dokümanlaştırılmıştır. Kullanılan bu araçlar güzel sanatlar sınıflarında uygulanan öğretme stratejileriyle de uyumludur. Uygulama yapılan sınıflar da öğretmenler, değerlendirme için sınıflardaki çalışma ve planlamaya büyük zaman harcadıklarını söylemişlerdir. Uygulamada otantik değerlendirme araçlarının kullanımı ortaokullarda kolay olmuşken ilkokullarda biraz sıkıntılı olmuştur. Genel olarak otantik değerlendirme stratejileri daha önce kullanılan metotlara göre; öğrencilerin gösterdikleri gayretin anlaşılmasında hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha etkili olmuştur.

Zimbicki (2007) "Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Öğrencilerin Öz Yeterlik Algıları ve Motivasyonları Üzerine Etkisi" adlı doktora tezinde, alternatif değerlendirmenin öğrencilerin motivasyon ve öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin etkisine bakmıştır. 72 yedinci sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada sözlü sınav, performans değerlendirmesi, işbirlikli öğrenme, ürün değerlendirmesi, interaktif dersler ve portfolyonun oluşturulması gibi çeşitli değerlendirme metotları kullanılmıştır. Veriler

kategorize edilerek gözlem, anket, bireysel/grup görüşmeleri, öğrenci ödevleri ile karşılaştırılmıştır. Sonuçta öz yeterliğe ilişkin güven duygusu, başarı duygusu ve seçme özgürlüğü olarak üç tema; motivasyona ilişkin eğlence, meydan okuma, zorlama, ilgi anında dönüt alma, işbirlikli çalışma olmak üzere beş tema çıkmıştır. Araştırmada; alternatif ölçme ve değerlendirme ile uğraşan öğrencilerin öz yeterlik algıları ve motivasyon düzeylerinin arttığı ortaya konulmuş ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sosyal bilimler programıyla birleştirilmesini önerilmiştir.

2.6.2.2. Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle İlgili Araştırmalar

Schmidt ve Brosnan (1996) “Matematik dersinin değerlendirilmesi: Uygulamalar ve metodun raporlaştırılması” adlı çalışmada Ulusal matematik konseyindeki değerlendirme, öğretme ve müfredat standartlarından sorumlu öğretmenler matematik dersinde farklı farklı değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiğini dile getirmektedirler. Devletin orta batısındaki iki bölgede bulunan 35 farklı okulda uygulayıcılar matematik dersi için hem anket doldurdular hem de farklı değerlendirme uygulamaları, uygulama metotlarının raporlaştırılması ve derste kullanılan diğer uygulamalar hakkında bilgi verdiler. Araştırma sonuçları, sınıfta kullanılan ve raporlaştırılan uygulamaların alternatif değerlendirmeyi sınırladığını da ortaya koymuştur.

Zhang ve Burry-Stock (2003) “Sınıf içi değerlendirme uygulamaları ve öğretmenlerin algıladıkları öz değerlendirme becerileri” adlı çalışmalarında öğretmenlerin sınıflara göre değerlendirme uygulamalarının, içerik alanlarının ve öğretmenlerin kendi algılarına göre öz değerlendirme becerilerinin mesleki kıdem ve ölçme eğitimi alma durumuna göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Yapılan uygulamada 297 öğretmenden “Değerlendirme Uygulamaları Envanteri” ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, sınıf düzeyi arttıkça objektif testlere daha çok güvendikleri ve değerlendirme uygulamalarını daha çok kalitelileştirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin içerik uygulamalarında da, değerlendirme aktivitelerine olan ilgilerinin aynı zamanda öğrettikleri konuya verdikleri önemi de yansıttığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri dikkate alınmaksızın değerlendirildiğinde; değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerin eğitimi almayanlara göre performans değerlendirmede, standartlaştırılmış testlerde, revize edilmiş testlerde, öğretimin iyileştirilmesinde ve

değerlendirme sonuçlarının iletilmesinde daha yüksek öz algıya sahip oldukları görülmüştür.

Moon, Brighton, Callahan ve Robinson (2005) “Ortaokullarda Otantik Değerlendirmenin Gelişimi” adlı makalelerinde, öğretmenlerin yüksek bahis gerektiren testler ve standartlaşmış belli düzeydeki konulara odaklandıklarını ve geleneksel değerlendirme olan çoktan seçmeli kâğıt kalem testlerinin ortaokul sınıflarında olumsuz bir etkisi olduğunu dile getirmektedirler. Bu gibi geleneksel değerlendirme tekniklerini eleştirenler, standartlaştırılmış çoktan seçmeli testlerin keskin sınırlılıklarının olduğunu, gereğinden fazla kullanıldığını ve okulların esas ulaşmak istedikleri hedeflere ulaşmalarını zorlaştırdığını dile getirmektedirler

Sinkule (1996) “İlköğretim Okullarına Yönelik Alternatif ve Standartlaştırılmış Testlerin Bir Çalışması” adlı yüksek lisans tezinde, literatürde standartlaştırılmış testlerle yapılan değerlendirmelerin eğitimi geliştirmediğini ve alternatif ölçme ve değerlendirmelerin öğrencilerin bilgisini ölçmede daha doğru bir ölçme aracı olarak geçtiğini tespit etmişlerdir. Randolph Conty’de yapılan araştırmada öğretmenlerin bu görüşe katılıp katılmadığı incelenmiştir. 71 ilköğretim öğretmeni, ilçe yöneticisi ve 2 okul yöneticisinden elde edilen anket ve görüşmelerde katılımcıların çoğu sevmedikleri halde standartlaştırılmış testlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler alternatif testler kullanmakla beraber standartlaştırılmış testlerin de önemli olduğunu dile getirmektedirler. Onlara göre standartlaştırılmış testler ile alternatif değerlendirmenin birlikte kullanılmasının öğrencilerin öğretim süreçlerini daha doğru ölçeceğini düşünmektedirler. Genel olarak Randolph County’deki öğretmenler standartlaştırılmış testlerin öğrencilerin değerlendirmelerinde yalnız başına kullanılmaması gerektiği görüşündeler.

Lock ve Munby’nin (2000) yapmış olduğu “Sınıfta değerlendirme uygulamalarını değiştirme” adlı vaka çalışmasında öğretmenin portfolyo tanıtımını ve öğrencilerin değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörler ele alınmıştır. Çalışmanın deneysel aşaması 12 aylık bir periyotta 7.ve 8. sınıflarda uygulanmıştır. Veriler, sınıf içi gözlem, tartışma ve randevuyla alınan görüşme ile elde edilmiştir. Analiz sonucunda yeni değerlendirme programını dört faktörün etkilediği ortaya çıkmıştır. Birincisi öğretmenin; öğrenme ve öğretme konusundaki inancı, ikincisi yeni değerlendirme

programı hakkındaki anlayışı ve diğer sınıf içi uygulamalarındaki etkisi, üçüncüsü araştırma programına kendisinin katılımı ve dördüncüsü de okul çevresinin etkileridir. Çalışmada, öğretmenin öğrenme ve öğretme konusundaki inancının ve öğretmen merkezli öğretim uygulamalarının değişmemesi durumunda sınıfta öğrenci merkezli değerlendirme uygulamalarının yapılmasının zor olabileceğini vurgulanmaktadır.

Bryant (2001) hazırlamış olduğu doktora tezinde, 163 öğretmenin görüşlerini tanımlayıcı istatistik, t-testi, tek yönlü varyans analizi, ki kare, pearson korelasyonu ve spearman rho ile analiz etmiştir. Genel olarak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını anlatan görüşleri olumludur. Hemen hemen her öğretmen birtakım değerlendirme uygulamalarını ve listede bulunan 9 stratejiden hepsini bir ölçüye kadar uyguladıklarını bildirmiştir. Araştırmada, akademik başarıyla alternatif ölçme ve değerlendirme arasında pozitif yönlü bir ilişki çıkmıştır. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmenin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarını artırdığına inandıkları görüşleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bunların yanında öğrencilerin portfolyo ve işbirlikle yaptıkları çalışmalarının, akran değerlendirme çalışmalarının matematik dersinde kullanılan en yararlı değerlendirme stratejileri olduğu görülmüştür.

Salmon'un (1996) "Alternatif Matematik Dersi Değerlendirmesi" adlı doktora tezinde amaç, sınıf içerisinde kullanılan performansa dayalı değerlendirme uygulamalarının araştırılmasıdır. Çalışma grubu ikisi üçüncü sınıf öğretmeni ve ikisi dördüncü sınıf öğretmeni olmak üzere dört öğretmen oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcı olmayan gözlem ve çeşitli değerlendirme araçları olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları performansa dayalı değerlendirmelerin programda önerilenlerle aynı olduğunu, öğretmenlerin kendi değerlendirme tekniklerini oluşturduklarını ancak daha ileri düşünmeyi gerektiren değerlendirmeleri kullanmak konusunda başarılı olmadıklarını, öğretmenlerin öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olması için kendilerine özgü bir öğretim ve değerlendirme yöntemleri geliştirdiklerini göstermiştir.

Lentz (1997) "İlköğretim Öğretmenleri ve Yöneticilerin Değerlendirme, Notlandırma ve Rapor Uygulamaları" adlı doktora tezinde öğretmenlerin değerlendirme, not verme ve

raporlama uygulamaları hakkındaki veriler 30 öğretmen ve 3 yönetici üzerinde derinlemesine görüşme, doküman incelemesi ve gözlem yapılarak elde edilmiştir. Sonuçta öğretmenlerin; öğrencilerin iyilikleri ve acil ihtiyaç durumlarına gösterdikleri ilgiye nazaran değerlendirme puanlamasının sorumluluğunu almak ve bu görevleri vermek için hazırlanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin uygulamaları ve uzmanların önerileri karşılaştırıldığında onların %39'unu yaptıkları görülmüştür. Bunlar; özetleyici değerlendirme verileri, seçilmiş değerlendirme cevapları, dosyalandırılmamış cezalar, isim ve başlık olmayan kâğıtlar, değerlendirme sonuçlarının geri bildirimi, yeterli sayıda değerlendirme verilerinin saklanması, karışık notlar oluşturma ve not azaltmadır. Öğretmenler önerilenlerin %61'i olan; “bölge hakkında bilgi edinme, okulun değerlendirme kuralları, ebeveyn ve öğrenciler için sınıf kuralları oluşturma, notların artması için başarı ilkeleri belirleme; sesli cevaplar alma, performansa ve sözlü cevaba dayalı değerlendirme; ekstra puan ya da geç kalmış ödevler için ceza değerlendirme puanları, belirli bir başarı durumu için azami bir sınır belirleme, notları yükseltmek için çeşitli adımlar atmayı” uygulamamışlardır. Bunların yapılmama sebepleri; ilgili eğitimin alınmaması, alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi yetersizliği, fikir ayrılıkları, geçerlik problemleri, notların anlamlandırılmasındaki kargaşa ve ebeveynleri memnun etme baskısı gibi nedenlerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bir yöneticinin öğretmenlerin rutin olarak raporlaştırdığı notları denetlediği fakat hiçbir yöneticinin temel notlandırma sürecini denetlemediği, ayrıca yöneticilerin öğretmenlerin değerlendirme konusunda adaletli ve gerçekçi davrandıklarına inandıkları ortaya çıkmıştır.

Watt (2005) “Matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme metotlarının kullanılması durumu: Sydney’deki ortaokul öğretmenleriyle yapılan bir çalışma” adlı çalışmasında Sydney’in 11 farklı okulundaki 60 matematik öğretmenin farklı değerlendirme metotlarına karşı tutumlarını ve bu değerlendirme metotlarını uygulama/uygulayamama nedenlerini araştırmıştır. Sonuçlar; öğretmenlerin, özellikle de üst sınıflarda öğrencilerin yeteneklerinin geçerli olduğu geleneksel testlerden memnun olduklarını göstermiştir. Ayrıca mesleki kıdemleri en az olan öğretmenler daha olumlu tutumlar sergilemesine rağmen genellikle alternatif değerlendirme uygulamalarını yapmada o kadar şevkli değildir. Öğretmenlerin alternatif

değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili öz algıları da kaygılıdır. Bu bulgulara yönelik açıklamalar mesleki kıdemleri fazla olanlar için daha çoktur.

Mertler (1998)'in yaptığı çalışmanın amacı, Ohio eyaletindeki öğretmenlerin mevcut değerlendirme uygulamalarını ve özellikle de öğretmenlerin sınıflarında geleneksel tekniklere karşı alternatif değerlendirme tekniklerini ne ölçüde kullandıklarını ortaya koymaktır. Çalışmada, öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları orta düzeyde çıkmıştır. Bunun yanında önceki araştırmalara benzer şekilde öğretmenlerin değerlendirme verilerini analiz etmek için fazla zaman ayırmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları, özellikle de geleneksel ve alternatif stratejiler ve bunların belirli tiplerinin kullanımı ile farklı okul düzeyleri ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre; ortaokul ve lise öğretmenleri ilkokul öğretmenlerine göre geleneksel teknikleri daha sık kullanmakta, şehir merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler kırsalda görev yapan öğretmenlere ve mesleki kıdemi az olan öğretmenler çok olanlara göre alternatif değerlendirmeyi daha sık kullanmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarına yönelik ölçme ve değerlendirme kursları düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir.

Culbertson ve Wenfan (2003) “Alternatif Değerlendirme: İlk Okuma Yazma Öğreten Öğretmenlerin Davranış ve Uygulamaları” adlı çalışmalarında, okuma yazma öğreten öğretmenlerin alternatif değerlendirme ve uygulamaları arasındaki ilişki ve bunları etkileyen etmenleri ele almışlardır. Veriler, Pennsylvania’da bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan tarama ile nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasıyla elde edilmiştir. Buna göre 482 sınıf öğretmenine okulu ve mesleki yeterlilikleri hakkında sorular sorulmuştur. Bu soruların içeriğinde mesleki gelişim imkânları ve alternatif değerlendirme bilgi ve uygulamaları yer almıştır. 159 kişiden elde edilen bulgular; küçük sınıfların, ilçe destekli eğitimin, plan için yeterli zaman ayırmanın, yapılan uygulamaların, işbirliği ve yansıma yapmanın öğretmenlerin alternatif değerlendirme uygulamalarına ve bilgilerine olumlu katkısının olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme tekniklerini seçmelerindeki mesleki özgürlükleri alternatif değerlendirmeye ilişkin davranışlarını da etkilemiştir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirmeyi kullanmaları; yönetici desteği, etkili

kaynakların kullanımı, bilimsel okuma yapma ve değerlendirme tekniklerini seçmek için mesleki özgürlüğünün olması ile ilişkili olarak artmaktadır.

2.6.2.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt dışında ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalar konuları bakımından, ölçme ve değerlendirme araçları ve uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar ve öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme araçları ve uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalarda daha çok alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin etkililiğine bakılmıştır (Bell ve Bell, 2003; Craig ve McCormick, 2002; King, Schroeder ve Chawaszczewski, 2001; Koh ve Luke, 2009; McGowin, 1996; Peng, 2009; Turnbull, 2006; Zimbicki, 2007). Öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalarda ise genel olarak öğretmen görüşleri ve sınıf içinde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri incelenmiştir (Culbertson ve Wenfan, 2003; Moon, Brighton ve Callahan, 2005; Salmon, 1996; Sinkule, 1996).

Yurt dışında yapılan araştırmalarda, araştırma yöntemi olarak deneysel modelin sıkça kullanıldığı görülmektedir (Bell ve Bell, 2003; Craig ve McCormick, 2002; King, Schroeder ve Chawaszczewski, 2001; Koh ve Luke, 2009; Lock ve Munby, 2000; McGowin, 1996; Turnbull, 2006; Zimbicki, 2007). Tarama modeli araştırmalar da alan yazında yer almaktadır (Culbertson ve Wenfan, 2003; Moon, Brighton ve Callahan, 2005; Salmon'un, 1996; Sinkule, 1996).

2.6.3. Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. Yurt içinde yapılan araştırmalar daha çok tarama modeli araştırmalardır ve bu araştırmalarda genel olarak anket ve ölçekler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Adıyaman, 2005; Arda, 2009; Aytar, 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008; Candur, 2007; Çakan, 2004; Ersoy, 2008; Genç, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güneş, 2007; Kaplan, 2007; Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Maral, 2009; Pınarbaşı, 2007; Torçuk, 2008; Tabak, 2007; Yıldırım, 2006). Yurt dışında yapılan araştırmalar ise deneysel model çok sık kullanılmıştır. Ayrıca anket, gözlem, görüşme vb. veri toplama araçları da ek olarak kullanılarak araştırma verilerinin

birbirini desteklemesi sağlanmıştır (Bell ve Bell, 2003; Craig ve McCormick, 2002; King, Schroeder ve Chawaszczewski, 2001; Koh ve Luke, 2009; McGowin, 1996; Turnbull, 2006; Zimbicki, 2007). Ayrıca yurt içinde yapılan tarama modeli araştırmalarda veri toplama araçları çok fazla çeşitlendirilmemiştir. Ancak yurt dışında yapılan tarama modeli araştırmalarda farklı veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi kısımlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modeline göre düzenlenmiştir. Tarama modellenli araştırmalar Karasar'ın (2005, s.77) belirttiği gibi, “geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez”. Bu araştırmada da var olan durum var olduğu şekilde betimlenmeye çalışılmış, onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmemiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 10389 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin kullanılması nedeniyle örneklem seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

3.2.1 Nicel Veriler İçin Seçilen Örneklem

Bu araştırmada evreni temsil edecek örneklem grubunun seçilmesinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a (2005 s.114) göre, “evren ya da çalışma evreni, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşur. Araştırma, evrenden seçilen kümeler üzerinde yapılabilir. Evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir”. Buna göre, İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilçelerden sosyo-ekonomik gelişmişliğine göre Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin evreni temsil

edebileceği düşünülmüştür. Bu ilçelerde bulunan ilköğretim okullarının içinden değişik sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden, her ilçe için 7'si devlet, 1'i özel okul olmak üzere 8 okul, toplamda da 32 okul belirlenmiştir. Okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenmesinde okul yöneticilerinden ve ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki yöneticilerden faydalanılmıştır. Bu okullarda görev yapan 351 sınıf öğretmeni araştırmanın nicel verilerinin toplandığı örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait bağımsız değişkenler kapsamındaki özellikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	f	%
21-30	83	23.6
31-40	135	38.5
41 ve üzeri	133	37.9
Toplam	351	100.0

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %23.6'sı 21-30 yaş aralığında, %38.5'i 31-40 yaş aralığında, %37.9'u ise 41 ve üzeri yaştadır.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.

Cinsiyet	f	%
Kadın	230	65.5
Erkek	121	34.5
Toplam	351	100.0

Tablo 3.2'ye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %65.5'i kadın, %34.5'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Dağılımı

Mezun olunan Okul	f	%
Sınıf Öğretmenliği	222	63.2
Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	49	14.0
Diğer Fakülteler	80	22.8
Toplam	351	100.0

Tablo 3.3'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %63.2'si sınıf öğretmenliği bölümünden, %14'ü eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinden, %22.8'i ise diğer fakültelerden mezun olmuşlardır. .

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Görev Yapılan Okul Türü	f	%
Devlet	314	89.5
Özel	37	10.5
Toplam	351	100.0

Tablo 3.4'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %89.5'u devlet okullarında, %10.5'i ise özel okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kadro Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Kadro Durumu	f	%
Kadrolu Öğretmen	321	91.5
Ücretli Öğretmen	30	8.5
Toplam	351	100.0

Tablo 3.5'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %91.5'i kadrolu, %8.5'i ise ücretli olarak görev yapmaktadır.

Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kariyer Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Kariyer Durumu	f	%
Öğretmen	290	90.3
Uzman veya Başöğretmen	31	9.7
Toplam	321	100.0

Tablo 3.6'ya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %90.3'ü öğretmen, %9.7'si ise uzman veya başöğretmen olarak görev yapmaktadır.

Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
1-10 yıl	134	38.2
11-20 yıl	149	42.5
21 yıl ve üzeri	68	19.4
Toplam	351	100.0

Tablo 3.7'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %38.2'si 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden, %42.5'i 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden, %19.4'ü ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Lisansüstü Eğitim Alma	f	%
Evet	41	11.7
Hayır	310	88.3
Toplam	351	100.0

Tablo 3,8'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %11.7'si lisansüstü eğitim alan öğretmenlerden, %88.3'ü ise lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Dağılımı

Hizmet İçi Eğitime Katılma	f	%
Evet	124	35.3
Hayır	227	64.7
Toplam	351	100.0

Tablo 3,9'a göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %35.3'ü alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerden, %64.7'si ise hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.2.1 Nitel Veriler İçin Seçilen Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci bölümünde örnekleme seçilen 351 sınıf öğretmenine “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi” (AÖDBDT) uygulanmıştır. Testin uygulanmasından sonra elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu bilgi testinden yüksek, orta ve düşük puan alan öğretmenler tespit edilmiştir. Bu öğretmenlere araştırmanın ikinci kısmında yapılacak çalışmalar anlatılmış ve gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Olumlu cevap veren öğretmenler arasından da farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan ve AÖDBDT’nden farklı puanlar alan 9 öğretmen nitel veriler için çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde, örnekleme dâhil olacak kişileri araştırmacı daha önceki bilgi, deneyim ve gözlemlerinden hareketle araştırmanın amacına uygun olarak kendi yargısıyla seçer. Araştırmacı kendi yargısıyla karar verdiği için evren hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Ural ve Kılıç, 2006). Ölçüt örneklemede de araştırmacı tarafından hazırlanan bazı ölçüt veya ölçütlere göre çalışma grubunun

belirlenmesi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel veriler için çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan ölçütler sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT’den aldıkları puanlar ve görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleridir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik özellikler Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Yaş	54	29	39	43	40	48	63	48	39
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Kadın	Kadın
Mesleki kıdem	35	6	16	23	16	23	43	16	16
Sınıf mevcudu	32	45	35	33	38	45	28	30	42
Mezun olunan okul	Lisans tam.	Sınıf öğret.	Biyoloji eğit.	Lisans tam.	Sınıf öğret.	Lisans tam.	Ön lisans	İktisat Fak.	Sınıf öğret.
Lisansüstü eğitim alma	-----	Sınıf öğret.	Biyoloji	-----	-----	-----	-----	-----	-----
AÖDBDT puanı	9	15	7	14	12	9	6	8	7

Ö1, 54 yaşında ve 35 yıllık mesleki kıdeme sahip oldukça tecrübeli bir öğretmendir. Öğretmen okulu mezunu olan Ö1 sırasıyla ön lisans ve lisans tamamlama yapmıştır. Ö1’in görev yaptığı okul ilçe merkezinde ve imkânları iyi olan bir okuldur. Ö1’in sınıfında projeksiyon, bilgisayar ve fotokopi makinesi bulunmaktadır. Ancak gözlem yapılan derslerde bunların çok az kullanıldığı gözlenmiştir. Sınıfın oturma düzeni klasik sınıf düzenidir.

Ö2, 29 yaşında ve 6 yıllık mesleki kıdeme sahip genç bir öğretmendir. Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan Ö2 aynı bölümde yüksek lisansını da yapmıştır. Ö2’nin görev yaptığı okul ilçe merkezine uzak ve imkânları kısıtlı bir okuldur. İkili eğitimin yapıldığı okulda teknolojik imkânlarda yetersizdir. Sınıfta projeksiyon, bilgisayar gibi teknoloji araçlar bulunmamaktadır. Kalabalık bir sınıfta eğitim-öğretim yapan Ö2’nin sınıf içi oturma düzeni de klasik sınıf düzenidir.

Ö3, 39 yaşında ve 16 yıllık mesleki kıdeme sahip tecrübeli bir öğretmendir. Biyoloji öğretmenliği mezunu olan Ö3 biyoloji bölümünde de yüksek lisansını yapmıştır. Görev yaptığı okul ilçe merkezinde olmasına rağmen imkânları kısıtlı bir okuldur. İkili

eğitimin yapıldığı okulda teknolojik imkânlarda yetersizdir. Sınıfta bilgisayar ve projeksiyon gibi araçlar bulunmamaktadır. Sınıfta oturma düzeni klasik sınıf düzenidir.

Ö4, 43 yaşında ve 23 yıllık mesleki kıdeme sahip tecrübeli bir öğretmendir. İki yıllık sınıf öğretmenliği ön lisans mezunu olan Ö3 daha sonraki yıllarda aynı bölümde lisans tamamlama da yapmıştır. Görev yaptığı okul ilçe merkezinde ve imkânları orta düzeyde bir okuldur. Sınıfta projeksiyon ve bilgisayar bulunmaktadır. Gözlem yapılan zamanlarda çok sık olmamakla birlikte bunların kullanıldığı da gözlenmiştir. Sınıfta oturma düzeni klasik sınıf düzenidir.

Ö5, 40 yaşında ve 16 yıllık mesleki kıdeme sahip tecrübeli bir öğretmendir. Ö5 sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur. Ö5'in görev yaptığı okul ilçe merkezinde ve imkânları orta düzeyde bir okuldur. Sınıfta bilgisayar ve projeksiyon gibi araçlar bulunmaktadır. Gözlem yapılan zamanlarda öğrencilerin projeksiyonu çok sık kullandıkları gözlenmiştir. Kalabalık bir sınıf sınıfta eğitim-öğretim yapan Ö5'in sınıf içi oturma düzeni klasik sınıf düzenidir.

Ö6, 48 yaşında ve 23 yıllık mesleki kıdeme sahip tecrübeli bir öğretmendir. Eğitim yüksek okulu mezunu olan Ö6 daha sonraki yıllarda lisans tamamlama da yapmıştır. Görev yaptığı okul ilçe merkezinde ve imkânları olan bir okuldur. Sınıfta projeksiyon, bilgisayar ve fotokopi makinesi bulunmaktadır. Gözlem yapılan zamanlarda bunların kullanıldığı gözlenmiştir. Kalabalık bir sınıf sınıfta eğitim-öğretim yapan Ö6'nın sınıf içi oturma düzeni klasik sınıf düzenidir.

Ö7, 63 yaşında ve 43 yıllık mesleki kıdeme sahip oldukça tecrübeli bir öğretmendir. Öğretmen okulu mezunu olan Ö7 daha sonra ön lisans eğitimi de almıştır. Ö7'nin görev yaptığı okul ilçe merkezinde ve imkânları orta düzeyde bir okuldur. Sınıfta bilgisayar ve projeksiyon gibi araçlar bulunmaktadır. Gözlem yapılan zamanlarda öğretmenin bu araçları çok az kullandığı gözlenmiştir. Ö7'nin sınıf içi oturma düzeni klasik sınıf düzenidir.

Ö8, 48 yaşında ve 16 yıllık mesleki kıdeme sahip tecrübeli bir öğretmendir. İktisat fakültesi mezunu olan Ö8 daha sonra pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmenliğe atanmıştır. Öğretmenliğe atanmadan önce bir kamu kurumunda yöneticilik yapan Ö8'in görev yaptığı okul ilçe merkezinde ve imkânları olan bir okuldur. Sınıfta bilgisayar, projeksiyon ve fotokopi makinesi gibi araçlar bulunmaktadır. Gözlem yapılan

zamanlarda öğretmenin bu araçları çok fazla kullanmadığı gözlenmiştir. Ö8'in sınıf içi oturma düzeni klasik sınıf düzenidir.

Ö9, 39 yaşında ve 16 yıllık mesleki kıdeme sahip tecrübeli bir öğretmendir. Ö9 sınıf ğretmenliği bölümü mezunudur. Ö9'un görev yaptığı okul ilçe merkezinde ve imkânları orta düzeyde bir okuldur. Sınıfta bilgisayar ve projeksiyon gibi araçlar bulunmaktadır. Gözlem yapılan zamanlarda öğretmenin bunları çok az kullandığı gözlenmiştir. Kalabalık bir sınıf sınıfta eğitim-ğretim yapan Ö9'un sınıf içi oturma düzeni klasik sınıf düzenidir.

Yukarıda ayrıntılı olarak anlatılan, nitel verilerin toplandığı çalışma grubuna ait özellikler tablo 3.11'de gruplandırılarak toplu bir biçimde verilmiştir.

Tablo 3.11. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Özelliklerin Grup Bazında Gösterimi (N=9)

Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	4	44.4
Erkek	5	55.6
Yaş		
30 yaş altı	1	11,1
31-40 arası	3	33.3
41 ve üzeri	5	55.6
Mesleki kıdem		
10 yıl ve altı	1	11,1
11-20 yıl	4	44.4
21 ve üzeri	4	44.4
Sınıf mevcudu		
30 ve altı	2	22,2
31-40 arası	5	55.6
41 ve üzeri	2	22,2
Mezun olunan okul		
Sınıf Öğretmenliği	7	77.8
Eğitim Fak. Diğer Bölümler	1	11,1
Diğer Fakülteler	1	11,1
Lisansüstü eğitim alma		
Alan	2	22,2
Almayan	7	77.8
AÖDBDT puanı		
16 ve üzeri	0	0
13-15 arası	2	22.2
9-12 arası	3	33.3
5-8 arası	4	44.4
0-4 arası	0	0

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 4’ü kadın, 5’i ise erkektir. 1 öğretmen 30 yaş ve altında, 3 öğretmen 31-40 yaş aralığında ve 5 öğretmen ise 41 ve üzeri yaştadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 1 tanesinin 10 yıl ve altı, 4 tanesinin 11-20 yıl arası ve 4 tanesinin de 21 yıl ve üzeri

mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Sınıf mevcutları açısından ise 2 öğretmenin 30 ve altı öğrenciye, 5 öğretmenin 31–40 arası öğrenciye ve 2 öğretmenin de 41 ve üzeri öğrenciye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okullar incelendiğinde 7 öğretmenin sınıf öğretmenliğinden, 1 öğretmenin eğitim fakültelerinin diğer bölümünden ve 1 öğretmenin de eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 3'ü üst sosyo-ekonomik, 3'ü orta ve 3'ü de alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 2'si lisansüstü eğitim yapmış ve 7'side lisansüstü eğitim yapmamışlardır. Öğretmenlerden ikisi AÖDBDT'den 13–15 arası puan, üçü 9–12 arası puan, dördü de 5–8 arası puan almışlardır. 16 ve üzeri puan alan öğretmen bulunmamaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “AÖDBDT” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Gözlem Formu” ile “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri aşağıda verilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan form; yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, görev yapılan okul türü, kadro durumu, kariyer durumu, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim alma durumu ve alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu olmak üzere 9 bağımsız değişkenden oluşmaktadır.

3.3.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi (AÖDBDT) araştırmacı tarafından hazırlanan ve sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi düzeylerini ölçen bir testtir. Bilgi testi hazırlanmadan önce ilgili alan yazın (Alıcı, 2010; Ataman, 2007; Atılgan, 2009; Arda, 2009; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Bal, 2009; Birgin, 2010; Çalışkan, 2009; Çepni,

2009; Güneş, 2007; Maral, 2009; MEB, 2005b; Orhan, 2007; Okur, 2008) taranarak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili asgari düzeyde bilmesi gereken içerik tespit edilmiştir (Bkz. Ek 2). İçerikte ilgili alan yazında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri bulunmaktadır. Bu teknikler şunlardır: Portfolyo, performans değerlendirme, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, görüşme, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve kavram haritası. İçerik tespiti yapıldıktan sonra soru tipi seçimi ve soru havuzu oluşturmaya geçilmiştir. Soru tipi olarak uygulamada kolaylık sağlaması ve öğretmenlerin sıkılmadan kolayca cevap verebilmesi amacıyla doğru-yanlış ve çoktan seçmeli test maddelerinin uygulanması gerektiği düşünülmüştür. Soru havuzuna ilk önce, 2005–2011 yılları arasında uygulanmış olan KPSS Eğitim Bilimleri testlerinden alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilgili olan 22 adet çoktan seçmeli soru seçilmiştir. Ancak seçilen bu sorular soru havuzuna aynen eklenmemiş, değiştirilmek suretiyle tekrar yazılarak eklenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından 23 adet çoktan seçmeli soru ve 60 adet de D-Y maddeli soru yazılarak soru havuzuna eklenmiştir. Böylece 105 adetlik soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundaki sorular ilk uzman görüşü (Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinden bir sosyolog, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, iki dil bilimci) alınmasından sonra 61 soruya düşmüştür. Bu 61 soru ile daha önceden belirlenmiş olan “alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili içerik” ve MEB’in 2008 yılında hazırlamış olduğu öğretmenlerin yeterlik alanları-performans göstergeleri bir belirtke tablosu hazırlanarak eşleştirilmiştir (Ek 3a). Daha sonra bir uzman görüşü daha alınarak çoktan seçmeli 9, D-Y maddeli 19 adet soru, soru havuzundan seçilerek test hazırlanmıştır.

28 maddeden oluşan test ilk etapta örneklem olarak belirlenen 110 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda testin hesaplanan Cronbach alfa değeri .71’dir. Testte güvenilirliği düşüren 5 adet soru çıkarılarak tekrar analiz yapıldığında hesaplanan Cronbach alfa değeri .73 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2006)’ya göre hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterlidir.

Ayrıca testin iç tutarlılığının hesaplanmasında bir başka yöntem, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz grup t-testi ile sınanmasıdır. Gruplar arasında farkların

anamlı çıkması testin iç tutarlığının bir göstergesidir. Analiz sonuçları test maddelerinin ölçülen özellik bakımından ne düzeyde ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2006). Bu nedenle testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz grup t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arası farkı anlamsız çıkan 4 adet test sorusu daha testten çıkarılmıştır. Testin bu haliyle yapılan analizi sonucunda hesaplanan cronbach alfa değeri .750 olarak bulunmuştur. Testten 9 adet D-Y maddeli sorunun atılması ile test 9 adet seçmeli 10 adet D-Y maddeli ve toplamda 19 sorudan oluşan bir test haline gelmiştir (Ek 3b). 19 sorudan oluşan testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasında hesaplanan p anlamlılık değerleri tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3.12. Testi Oluşturan Maddelerin Cronbach Alfa Katsayıları ile Madde Ayırt Edicilik İçin Hesaplanan p Anlamlılık Değerleri

Maddeler	Madde Silinirse Cronbach Alfa Katsayıları	Madde Ayırt Edicilik p Anlamlılık Değerleri
Soru 1	.734	.000
Soru 2	.747	.000
Soru 3	.743	.000
Soru 4	.749	.004
Soru 5	.744	.001
Soru 6	.725	.000
Soru 7	.743	.000
Soru 8	.743	.000
Soru 9	.734	.000
Soru 10	.757	.027
Soru 11	.739	.000
Soru 12	.730	.000
Soru 13	.746	.000
Soru 14	.747	.005
Soru 15	.725	.000
Soru 16	.731	.000
Soru 17	.736	.000
Soru 18	.741	.000
Soru 19	.737	.000

Testin öğretmenlere uygulanmasından sonra değerlendirilmesi sırasında her doğru cevaba 1 puan yanlış cevaba ise 0 puan verilmiştir. Tüm soruları doğru cevaplayan bir öğretmen testten 19 puan, yanlış cevaplayan öğretmen ise 0 puan almıştır. Testten

yüksek puan alınması öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin yüksek, düşük puan alınması ise bilgi düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir.

3.3.3 Sınıf İçi Gözlem Formu

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemek ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulama aşamalarını incelemek amacıyla sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Dündar'a (2008) göre sınıf içinde olan tüm olayların gözlenip kaydedilmesi imkânsızdır. Bundan dolayı gözleme başlamadan önce neyin hangi kapsamda gözleneceğinin açık biçimde ortaya konması gerekir. Bu nedenle gözleme başlamadan önce ilgili alan yazın (Alicı, 2010; Ataman, 2007; Atılgan, 2009; Arda, 2009; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Bal, 2009; Birgin, 2010; Çalışkan, 2009; Çepni, 2009; Güneş, 2007; Maral, 2009; MEB, 2008; Orhan, 2007; Okur, 2008) taranarak ölçme ve değerlendirmede hangi tekniklerin uygulandığı ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulama aşamaları (teknğin uygulanması, teknik hakkında bilgi verilmesi, değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarının hazırlanması, geri bildirimde bulunma) tespit edilerek sınıf içi gözlem formu oluşturulmuştur. Ayrıca MEB'in 2008 yılında hazırlamış olduğu öğretmenlerin genel alan yeterliklerinden öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik alanının performans göstergeleri sınıf içi gözlem formuna eklenmiştir. Sınıf içi gözlem formunun uygulanan tekniklerin işlendiği kısmı 40 maddeden, performans göstergelerinden oluşan kısmı ise 24 maddeden oluşmuştur. Gözlem formunun oluşturulmasından sonra daha önce gözlem yöntemi ile çalışmış bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünün önerileri ile form düzenlendikten sonra uygulamaya konulmuştur (Bkz. Ek 4).

Yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ne sıklıkta yer verdikleri, uyguladıkları tekniklerle ilgili aşamaları ve performans göstergelerindeki durumları gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf içinde yapılan ölçme ve değerlendirme ile ilgili tüm faaliyetler ve öğrencilerin verdikleri tepkiler araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Sınıf içi gözlemler her öğretmenin sınıfında haftada 2 saat olmak üzere 6 hafta sürmüştür. Gözlemler 2012 Mart-Nisan-Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir ve toplamda 108 saat sürmüştür. 6 haftalık gözlem yapılmasının sebebi uygulanabilecek bütün alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gözlenebilmesidir.

3.3.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada veri toplama aracı olarak AÖDBDT ve sınıf içi gözlem formunun yanında, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu da kullanılmıştır. Karasar'a (2005) göre görüşmelerde görüşmenin türüne göre hazırlanmış bir kılavuzdan yararlanılır. Görüşme kılavuzu, görüşme sorularının belli bir sıra içinde bulunduğu, görüşmecinin uyması gereken kuralları hatırlatıcı ve kayıt işlemlerini kolaylaştırıcı bir şekilde hazırlanmalıdır. Karasar'a (2005, s. 169) göre görüşme kılavuzunun hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı durumlar vardır:

- a) İlk sorular ilginç ve cevaplaması kolay olmalı, kaynak kişiyi cevap vermeye güdülemelidir.
- b) Sorular genelden özele doğru giden bir sırada sorulmalı.
- c) Sorular uygun bir sıra içinde ve ilgilerine göre kümelenendirilmiş olmalı. Böylece kişinin daha ekonomik bir düşünme süreci içinde olmasına yardımcı olunur.
- d) Bitiş soruları kaynak kişide “başarı duygusu ”nu da bırakan, gerektiğinde yeni iş birliği için güdüleyen nitelikte olmalı.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken bu kurallara dikkat edilmeye çalışılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili alan yazından, AÖDBDT'den elde edilen verilerden ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Görüşme formunda 4 adet kişisel bilgilerle ve 6 adette ölçme ve değerlendirme ile ilgili soru bulunmaktadır (Bkz. Ek 5). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılan kişiler sınıflarında gözlem yapılan kişilerdir. Görüşme öncesinde görüşme hakkında kısaca bilgi verilmiş ve görüşmelerin kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı bildirilmiştir. Sınıflarında gözlem yapılan 9 öğretmenin tamamıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerde genel olarak bütün öğretmenlere aynı sorular sorulmuş, bazen de sınıf içi gözlemlerde karşılaşılan durumlarla ilgilide sorular sorulmuştur. Görüşmeler 50 dakika ile 75 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda boş bulunan sınıflarda ve öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma soruları ile kullanılan veri toplama araçlarının eşleştirilmesi Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. Araştırma Soruları ile Veri Toplama Araçlarının Eşleştirilmesi

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
Araştırma sorusu 1.1	Kişisel Bilgi Formu, AÖDBDT
Araştırma sorusu 1.2	Sınıf İçi Gözlem Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Araştırma sorusu 2	Kişisel Bilgi Formu, AÖDBDT
Araştırma sorusu 3	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Araştırma sorusu 4	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde, verilerin toplanması ile ilgili aşamalar aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan AÖDBDT yasal izinler (Bkz. Ek 1) alındıktan sonra örneklem olarak belirlenen öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlere test uygulanmadan önce okul idarecilerine izinler gösterilmiş ve onlarında onayı alınmıştır. Testin uygulanması genel olarak uzun teneffüs olan beslenme teneffüsünde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere araştırma hakkında genel bilgiler verilmiş, araştırmada bireysel veri kullanılmayacağı hatırlatılmış ve AÖDBDT öğretmenlere dağıtılmıştır. Testler araştırmacı gözetiminde doldurulmuştur. 500 adet çoğaltılan testlerden 120 tanesi geri gelmemiş ve 29 adet test ise eksik doldurma, sürekli aynı seçeneği işaretleme gibi nedenlerden dolayı analize alınmamıştır. Gerekli şartları taşıyan 351 adet test analize alınmıştır. Testler 2012 yılı Ocak ve Şubat aylarında uygulanmıştır.

Testlere verilen cevapların analizi neticesinde testten yüksek, orta ve düşük puan alan öğretmenler belirlenmiş ve onlara sınıflarında gözlem ve sonrasında görüşme yapılmasından rahatsız olup olmayacakları sorulmuştur. Gönüllü olarak bu durumu kabul eden öğretmenlerin okul idareleri ile araştırmanın bu boyutu görüşülmüş ve onların da onayı alındıktan sonra gözlem ve görüşme safhasına geçilmiştir. Sınıf içi gözlemlerin gerçekleştiği dersler ve sınıf düzeyleri ile ilgili bilgiler Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.14. Sınıf İçi Gözlemin Gerçekleştiği Dersler, Sınıf Düzeyleri ve Gözlem Saati (N:9)

Gözlenen Öğretmen Sayısı	Gözlenen Sınıf Düzeyi	Gözlenen Dersler	Gözlem Süresi
2	3. sınıf	Türkçe, Matematik	24 ders saati
3	4. sınıf	Matematik, Sosyal Bilgiler, Matematik	36 ders saati
4	5. sınıf	Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik	48 ders saati

Tablo 3.14’te görüldüğü gibi 9 öğretmenin sınıfında toplam 108 saatlik gözlem gerçekleştirilmiştir. Bu 9 öğretmenin 2’si 3. sınıf, 3’ü 4. sınıf ve 4’ü de 5. sınıf öğretmenidir. 3. sınıf öğretmenlerinin sınıflarında Türkçe ve matematik dersleri, 4. sınıf öğretmenlerinin sınıflarında matematik ve sosyal bilgiler dersleri, 5. sınıf öğretmenlerinin sınıflarında ise sosyal bilgiler, Türkçe, fen ve teknoloji ve matematik derslerinde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Sınıf içi gözlemler 2012 yılı Mart, Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Gözlem sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan sınıf içi gözlem formu kullanılmış ve araştırmacı not tutma tekniğiyle önemli gördüğü anları kayıt altına almıştır.

Gözlemler tamamlandıktan sonra öğretmenlerin uygun oldukları tarih ve saatler belirlenmiş ve bu zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğretmenler odasında ve boş dersliklerde gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Görüşmeler 2012 yılı Haziran ayında gerçekleştirilmiştir.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Aşağıda nicel ve nitel verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistiksel analizler ve süreçleri hakkında bilgiler verilmiştir.

3.5.1 Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ve “AÖDBDT”den elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı ile çözümlenmiştir. AÖDBDT’de her doğru soruya 1 puan, her yanlış soruya ise 0 puan verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT’den aldıkları puanlar yükseldikçe alternatif ölçme ve değerlendirme hakkında bilgilerinin de arttığı düşünülmüştür. Veriler SPSS paket programına girildikten sonra program kullanılarak toplam puan hesaplatılmış ve analiz sürecine geçilmiştir. Araştırmada frekans, yüzde ve ortalama hesaplamaları yapılmış, ortalamala

rın karşılaştırılmasında ise t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış olup yapılan bu analizlerde en az .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Analiz süreçleri kullanılan istatistiksel teknikler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1. Kişisel bilgilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.
2. AÖDBDT’nin tüm sorularının güvenirlik katsayıları Cronbach alfa formülüyle hesaplanmıştır.
3. AÖDBDT’den alınan puanların cinsiyet, görev yapılan okul türü, kadro durumu, kariyer durumu, lisansüstü eğitim durumu, alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi programa katılma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi iki kategorili değişkenin kategorilerinin ortalamalarının karşılaştırılmasında, bağımsız değişkenlerdeki kategorilerin örneklem sayısının genel kabul gören 30 ve üzeri olduğu durumlarda kullanılır (Green ve Salkind, 2005; akt. Dündar, 2008).
4. AÖDBDT’den alınan puanların yaş, mezun olunan okul ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bağımsız değişkendeki kategori

sayısının üç ve daha fazla olduğu durumlarda yapılacak kategorilerin ortalamalarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmaktadır (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret, 2004; akt. Dündar, 2008). Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'nın anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arası farkın kaynağını tespit etmek amacıyla post hoc çoklu karşılaştırma teknikleri yapılmıştır. Hangi post hoc tekniğini uygulanacağına karar vermek amacıyla Levene's Varyansların Homojenliği Testi yapılmıştır. Levene's Varyansların Homojenliği Testinin anlamlı çıktığı durumlarda Dunnett's C, anlamsız çıktığı durumlarda ise Scheffe ve LSD post hoc çoklu karşılaştırma teknikleri uygulanmıştır.

3.5.2 Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nitel verileri gözlem ve görüşme veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Gözlem sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu kullanılmıştır (Ek 4). 9 öğretmenin sınıfında toplam 108 ders saati boyunca gözlem yapılmıştır. Gözlem formuna yapılan işaretlemeler Excel programına kayıt edilmiş ve gözlem sonuçlarının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamaların sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak açıklanmıştır.

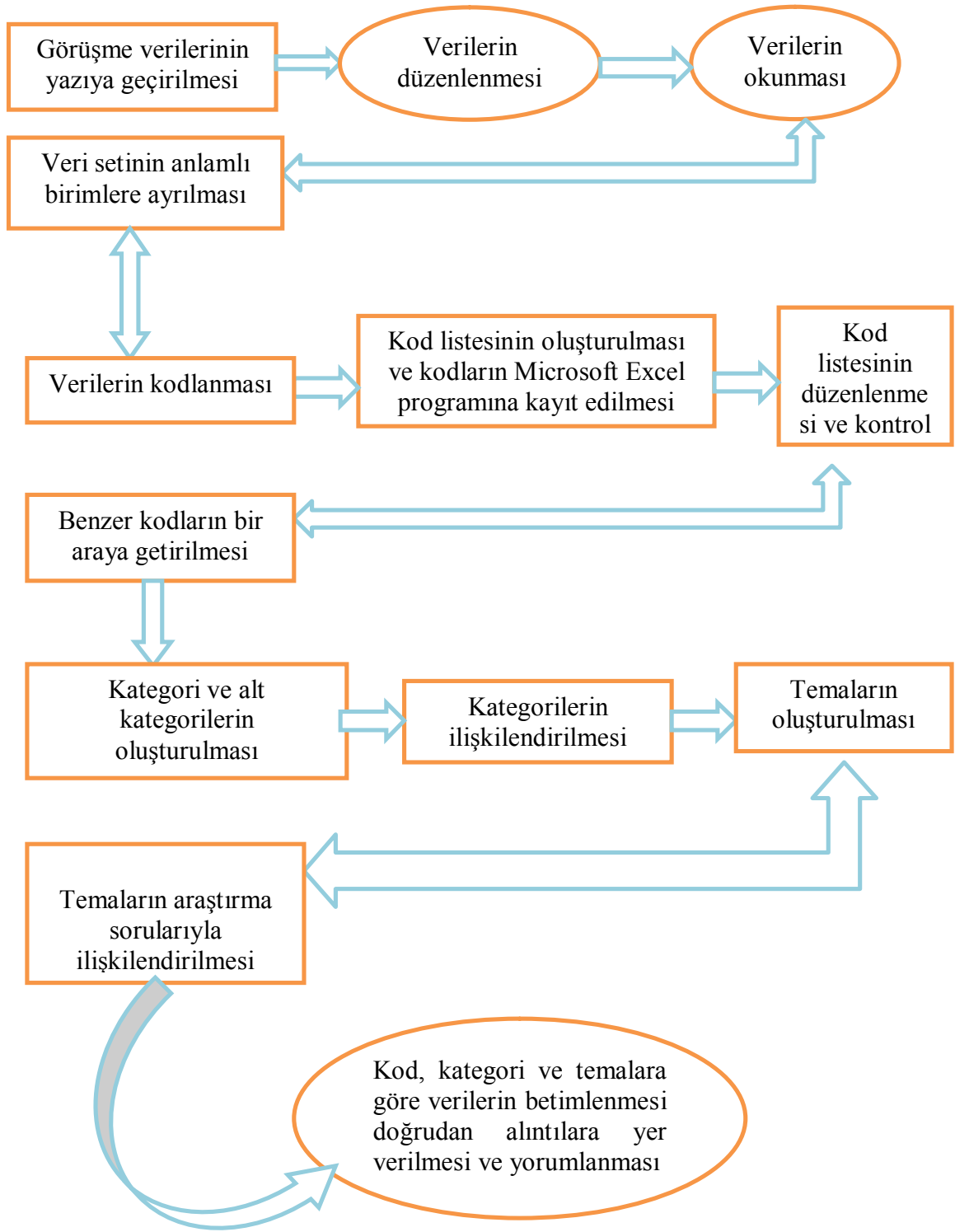
Görüşme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Ek 5). Görüşme tekniği ile elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 227)'e göre "içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır".

Görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin çözümlemesine, ses kayıt cihazı ile kaydedilen verilerin yazıya geçirilmesiyle başlanmıştır. Verilerin yazıya geçirilmesi yaklaşık üç aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Dokuz öğretmenle yapılan verilerin yazıya geçirilmesiyle 80 sayfalık bir veri seti oluşmuştur. Daha sonraki süreçte verilerin okunmasına geçilmiştir. Veriler okundukça veri seti kendi içinde anlamlı birimlere ayrılmaya çalışılmıştır. Veriler anlamlı birimlere ayrıldıktan sonra bu birimlere kavramsal olarak ifade ettiği anlama göre bir isim verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011), veri setinin içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümlere araştırmacı

tarafından verilen isimlere kod adını vermektedir. Yapılan bu işlemede kodlama denilmektedir. Veri setinin kodlanması için veriler dört kez baştan sona okunmuştur. Verilerin okunması sırasında verilerin kenarlarına notlar alınmış ve veriler kodlanmaya devam edilmiştir. İlk önce verilerin kodlanması, verilerin daha kolay kodlanabileceği düşünülerek soru bazında verilen cevaplar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri setinin tamamen kodlanmasından sonra kod listesi hazırlanmıştır. Kod listesi düzenlenmiş ve kontrol edilmiş, aynı ve benzer kodlar bir araya getirilerek veri seti düzenlenmiştir. Benzer veriler bir araya getirildikten sonra bunları açıklayabilen daha genel alt kategoriler ve kategoriler belirlenmiştir. Daha sonra ise benzer kategoriler bir araya getirilmiş ve bunları da daha genel olarak açıklayan temalar belirlenmiştir. Bu süreçlerin tamamlanması ile veri seti 2 tema, 10 kategori, 13 alt kategori, 137 kod ve 13 alt koda ayrılmıştır (Ek 7). Kodların belirlenmesi sürecinde daha önce incelenen literatürden, araştırmacının tecrübelerinden ve veri setinin kendisinden de yararlanılmıştır. Temaların belirlenmesi sürecinde ise araştırmanın amaçlarından ve araştırma sorularından faydalanılmış ve araştırmanın amaçları ile temaların ilişkili olması sağlanmıştır.

Bu süreçlerden sonra tema bazında ana tablolar oluşturulmuştur. Daha sonra temalar kategori bazında alt tablolara bölünerek verilerin yorumlanmasına geçilmiştir. Tablolarda görüşme yapılan öğretmenlerin gerçek isimlerine yer verilmemiş Ö1, Ö2 şeklinde kodlama yapılmıştır. Veriler yorumlanırken görüşme kayıtlarından doğrudan alıntılar yapılmış ve alıntıların hangi öğretmenden ve görüşmelerin yazılı halinin kaçınıcı sayfasından alıntı yapıldığı parantez içinde verilmiştir. Örneğin (Ö1, s.3), 1 numaralı öğretmenden elde edilen veri setinin üçüncü sayfasından alıntı yapıldığını ifade etmektedir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenme süreci aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 3.1 Görüşmeden Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci

Görüşme kayıtlarından elde edilen verilerin kodlanması yukarıda verilen şekilde ifade edildiği üzere araştırmacı tarafında dört hafta ara ile iki kez yapılmıştır. Güvenirliğin belirlenmesi için bu iki kodlama arasındaki uyum oranı hesaplanmıştır. Uyum oranının hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s. 64):

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma sayısı}}{\text{Toplam uzlaşma sayısı} + \text{uzlaşmama sayısı}}$$

Görüşmeden elde edilen verilerin yukarıdaki formül ile hesaplanan güvenilirlik oranları öğretmen bazında aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.15. Görüşme Kayıtları Üzerinde Yapılan Kodlamanın Hesaplanan Güvenirlik Yüzdeleri

Öğretmenler	Güvenirlik
Öğretmen 1	89,47
Öğretmen 2	90,74
Öğretmen 3	86,87
Öğretmen 4	90,59
Öğretmen 5	79,12
Öğretmen 6	85,71
Öğretmen 7	91,97
Öğretmen 8	80
Öğretmen 9	92,64
Ortalama	87,46

Yukarıdaki tabloya göre güvenilirlik oranları %79,12 ile %92,64 arasında değişmektedir. Genel ortalama ise %87,46 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmacının kendisi tarafından yapılan iki kodlama arasındaki güvenirliliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Nitel araştırmalarda eleştirilen konuların başında gelen geçerlik ve güvenirliliğin artırılması konusunda alınabilecek bazı tedbirler bulunmaktadır. Bunlardan birincisi araştırmacının çalıştığı durumla etkileşim sürecini arttırmasıdır. İkincisi de “veri çeşitlemesi” yani araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması ve toplanan verilerin birbirini destekleyecek şekilde sunulmasıdır (Merriam, 1990; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan bu araştırmada da araştırmacı çalıştığı durumla etkileşim sürecini arttırmak amacıyla farklı özellikleri

bulunan dokuz öğretmen ile gözlem ve görüşme yapmıştır. Her öğretmenin sınıfında altı hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere on iki saat gözlem yapılmıştır. Veri çeşitlenmesinin sağlanması amacıyla da sınıf öğretmenlerine AÖDBDT uygulanmış ve öğretmenlerle gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu veri toplama araçlarından elde edilen veriler birbirini destekleyecek şekilde sunulmuştur.

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları ile elde edilen verilerin birlikte değerlendirilebilmesi ve sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri hakkında yargıya varılabilmesi için araştırmacı tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterleri” hazırlanmıştır. Sınıflama kriterlerinde AÖDBDT ve sınıf içi gözlemlerden elde veriler bir yeterlik düzeyine karşılık gelecek biçimde düzenlenmiştir. Ayrıca bu sınıflama kriterlerine görüşmelerden elde edilen öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme öz yeterlik algıları da eklenmiştir. Bu sınıflama kriterleri aşağıda tablo biçiminde sunulmuştur.

Tablo 3.16. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterleri

Ölçme Araçları	YETERLİK DÜZEYLERİ				
	Çok Yeterli	Yeterli	Orta Düzeyde Yeterli	Yetersiz	Çok Yetersiz
AÖDBDT	%85 ve üzeri	%70-%84 arası	%50-%69 arası	%30-%49 arası	0-%29 arası
Gözlem-Teknikler	%85 ve üzeri	%70-%84 arası	%50-%69 arası	%30-%49 arası	0-%29 arası
Gözlem-Tekniklerin Performans Göstergeleri	%85 ve üzeri	%70-%84 arası	%50-%69 arası	%30-%49 arası	0-%29 arası
Gözlem-Yeterlikler	%85 ve üzeri	%70-%84 arası	%50-%69 arası	%30-%49 arası	0-%29 arası
Görüşme-Algılar	Çok yeterli	Yeterli	Orta düzeyde yeterli	Yetersiz	Çok yetersiz

Sınıflama kriterlerinde yer alan yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde İKY (MEB, 2012b) ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği (MEB, 2004b) ile MEB’in görevde bulunan öğretmenler arasından yaptığı seçme sınavlarında öngörülen başarı yüzdeleri ölçüt olarak alınmıştır. Örneğin her iki yönetmelikte de sınavlarda 100 üzerinden 85 ve üzeri puan alan çok başarılı sayılmaktadır. Ayrıca MEB’in yapmış olduğu müdür ve müdür yardımcılığı sınavlarında 100 üzerinden 70 puan alan öğretmen başarılı sayılmaktadır (MEB, 2011). Gözlem ve görüşme yapılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin değerlendirildiği bu sınıflama kriterlerinde de aynı yaklaşım kullanılmıştır. AÖDBDT’deki 19 sorunun %85 ve üzerini

doğru cevaplayan öğretmen alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından çok yeterli, %70-%84 arası soruyu doğru cevaplayan yeterli, %50-%69 arası soruyu doğru cevaplayan orta düzeyde yeterli, %30-%49 arası soruyu doğru cevaplayan yetersiz, 0-%29 arası soruyu doğru cevaplayan çok yetersiz olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, sınıfında gözlem yapılan öğretmenler teknikleri uygulama açısından ilgili alan yazında ve 2005 ilköğretim programında yer alan 10 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğinden %85 ve üzeri tekniği sınıfında uyguladıysa çok yeterli, %70-%84 arası tekniği uyguladıysa yeterli, %50-%69 arası tekniği uyguladıysa orta düzeyde yeterli, %30-%49 arası tekniği uyguladıysa yetersiz, 0-%29 arası tekniği uyguladıysa çok yetersiz olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı, öğretmenlerin derslerinde uygulamış oldukları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini (teknik hakkında bilgi verilmesi-tanıtılması, değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarının hazırlanması, geri bildirimde bulunma) belirlemiştir. Her alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği için 3 ve toplamda 30 adet performans göstergesi oluşturulmuştur. Performans göstergeleri açısından 30 göstergeden %85 ve üzeri gerçekleştiren öğretmen çok yeterli, %70-%84 arası gerçekleştiren yeterli, %50-%69 arası gerçekleştiren orta düzeyde yeterli, %30-%49 arası gerçekleştiren yetersiz ve 0-%29 arası performans göstergesini gerçekleştiren öğretmen de çok yetersiz olarak belirlenmiştir.

Bunlara ek olarak gözlem yapılan öğretmenlerden, MEB'in 2008 yılında hazırlamış olduğu genel alan yeterliklerinden öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik alanının 24 performans göstergesinden %85 ve üzerini gerçekleştiren öğretmenler yeterlikler açısından çok yeterli, %70-%84 arasını gerçekleştiren yeterli, %50-%69 arasını gerçekleştiren orta düzeyde yeterli, %30-%49 arasını gerçekleştiren yetersiz, 0-%29 arasını gerçekleştiren ise çok yetersiz olarak belirlenmiştir.

Son olarak da öğretmenlerin tüm verileri birlikte değerlendirilerek öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri üzerinde bir yargıya varılmıştır. Bu yargıya varırken öğretmenlerin ölçme araçlarından elde etmiş olduğu yüzdelerin ortalaması alınmıştır. Burada öğretmenlerin öz yeterlik algıları da yüzde olarak çok yeterli ise %95, yeterli ise %80, orta düzeyde yeterli ise % 60, yetersiz ise %40 ve çok yetersiz ise %20 olarak kabul edilmiştir. Bütün bu verilerin yüzde olarak ortalaması sınıflama kriterlerinde o öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyini

göstermektedir. Örneğin bir öğretmenin AÖDBDT doğru cevap yüzdesi %46, teknikleri uygulaması %60, tekniklerin performans göstergesi %55, öğretmen yeterlikleri %70 ve öz yeterlik algısı da %60 olsun. Bütün bu yüzdelerin ortalaması %58 olur ve sınıflama kriterlerinde karşılığı ise orta düzeyde yeterlidir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular verilmeden önce alt başlıklar oluşturulmuştur. Daha sonra ilgili araştırma sorusu ve buna yönelik bulgular tablolastırılarak verilmiştir.

4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesine yöneliktir. Bu soruya cevap aramak amacıyla iki alt soru daha sorulmuştur.

4.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Birinci alt soru, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu soruya cevap vermek amacıyla öğretmenlere uygulanan AÖDBDT’den öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve testin soru bazında analizi aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	$\bar{x}$	ss
Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyleri	8.64	3.51

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT’deki 19 soruya verdikleri doğru cevapların aritmetik ortalaması 8.64 (%45,5)’dür. Bu ortalamaya göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Çünkü “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterleri” ’ne göre bu ortalama puanın karşılığı yetersizdir.

Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testindeki Sorulara Verdikleri Cevapların Analizi

Soru No	İlgili Olduğu Teknik	Yanıtlanma Durumu	f	%
S1	Portfolyo	Doğru	110	31,3
		Yanlış	241	68,7
S2	Öz-Akran değerlendirme	Doğru	251	71,5
		Yanlış	100	28,5
S3	Performans Değerlendirme	Doğru	163	46,4
		Yanlış	188	53,6
S4	Proje	Doğru	283	80,6
		Yanlış	68	19,4
S5	Gözlem	Doğru	141	40,2
		Yanlış	210	59,8
S6	Görüşme	Doğru	115	32,8
		Yanlış	236	67,2
S7	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Doğru	63	17,9
		Yanlış	288	82,1
S8	Yapılandırılmış Grid	Doğru	92	26,2
		Yanlış	259	73,8
S9	Kavram Haritası	Doğru	158	45
		Yanlış	193	55
S10	Portfolyo	Doğru	128	36,5
		Yanlış	223	63,5
S11	Proje	Doğru	159	45,3
		Yanlış	192	54,7
S12	Gözlem	Doğru	262	74,6
		Yanlış	89	25,4
S13	Görüşme	Doğru	136	38,7
		Yanlış	215	61,3
S14	Yapılandırılmış Grid	Doğru	80	22,8
		Yanlış	271	77,2
S15	Kavram Haritası	Doğru	254	72,4
		Yanlış	97	27,6
S16	Öz Değerlendirme	Doğru	176	50,1
		Yanlış	175	49,9
S17	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Doğru	154	43,9
		Yanlış	197	56,1
S18	Yapılandırılmış Grid	Doğru	151	43
		Yanlış	200	57
S19	Kavram Haritası	Doğru	157	44,7
		Yanlış	194	55,3
Toplam			351	100

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi; AÖDBDT’de birinci sırada yer alan, “Bir öğretmen, öğrencilerinin öğretim süreci boyunca gelişimlerini görmek ve değerlendirmeye katılımlarını sağlamak istiyorsa uygulayabileceği en uygun ölçme ve değerlendirme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %31.3, yanlış cevap verenlerin oranı ise %68.7’dir. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin çoğu portfolyo hakkındaki bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de ikinci sırada yer alan, “Bir öğretmen, öğretim sürecinde öz ve akran değerlendirmeyi çok sık kullanıyorsa bunun ilk nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %71.5, yanlış cevap verenlerin oranı ise %28.5’dir. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin çoğu öz değerlendirme-akran değerlendirme ile ilgili bu soruyu doğru cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de üçüncü sırada yer alan, “Farklı yoğunluğa sahip sıvıların cisimlere uyguladığı kaldırma kuvvetini karşılaştırır ve sonuçları yorumlar.” Fen ve teknoloji dersine ait bu kazanımın ne ölçüde edinildiğini tespit etmek isteyen bir öğretmen aşağıdaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinden hangisini uygulamalıdır?” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %46.4, yanlış cevap verenlerin oranı ise %53.6’dir. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası performans değerlendirme hakkındaki bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de dördüncü sırada yer alan, “Bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerin kazandırılması açısından önemlidir, öğrenciler bireysel ya da grup halinde proje çalışmalarında yer alabilirler, projelerin değerlendirilmesinde puanlama ölçekleri kullanılabilir, proje konularını öğretmen belirler. Proje çalışmaları ile ilgili olarak yukarıdaki ifadelerden hangisi-hangileri doğrudur?” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %80.6, yanlış cevap verenlerin oranı ise %19.4’dür. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin büyük çoğunluğu proje çalışmaları ile ilgili bu soruyu doğru cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de beşinci sırada yer alan, “Aşağıdaki ifadelerden hangisi gözlem tekniği için söylenemez?” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %40.2, yanlış cevap verenlerin oranı ise %59.8’dir. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin yarıdan fazlası gözlem tekniği ile ilgili bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de altıncı sırada yer alan, “Öğrencilerin bir konu hakkındaki düşüncelerini derinlemesine incelemek isteyen bir öğretmenin kullanabileceği en uygun ölçme ve değerlendirme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %32.8, yanlış cevap verenlerin oranı ise %67.2’dir. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin çoğunluğu görüşme hakkındaki bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de yedinci sırada yer alan “Aşağıdakilerden hangisi Tanılayıcı Dallanmış Ağaç tekniğinin sınırlılıklarından biri değildir?” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %17.9, yanlış cevap verenlerin oranı ise %82.1’dir. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin geneli tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ile ilgili bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de sekizinci sırada yer alan, “Aşağıdakilerden hangisi Yapılandırılmış Grid için doğru değildir?” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %26.2 yanlış cevap verenlerin oranı ise %73.8’dir. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin çoğu yapılandırılmış grid hakkındaki bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de dokuzuncu sırada yer alan, “Kavram haritaları her ders için uygundur, kavram haritalarının hazırlanması kolaydır, öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirilmeden önce onların kavram haritaları hakkında yeterli deneyime sahip olmaları gereklidir, öğrenciler ilk denemelerinde iyi bir kavram haritası çizemeyebilir, onları desteklemek gerekir. Yukarıdaki ifadelerden hangisi-hangileri kavram haritaları için söylenebilir?” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %45.0 yanlış cevap verenlerin oranı ise %55.0’dır. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin yarıdan fazlası kavram haritası ile ilgili bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de onuncu sırada yer alan, “Öğretmenler, öğrencilerin portfolyolarını sınıf içindeki performanslarına göre değerlendirmelidir.” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %36.5 yanlış cevap verenlerin oranı ise %63.5’dir. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin yarıdan fazlası portfolyo hakkındaki bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de on birinci sırada yer alan, “Grup halinde hazırlanacak projelerde konu belirlendikten sonra öğretmen gruba müdahale etmemelidir” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %45.3 yanlış cevap verenlerin oranı ise %54.7’dir. Bu

sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin yarıdan fazlası proje çalışması ile ilgili bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de on ikinci sırada yer alan, “Katılımlı gözlemlerde öğretmen, gözlemek istediği koşulların içinde kendisi de yer alır.” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %74.6 yanlış cevap verenlerin oranı ise %25.4’dür. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin çoğu gözlem hakkındaki bu soruyu doğru cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de on üçüncü sırada yer alan, “Yapılandırılmış görüşmelerde görüşmenin yapıldığı her öğrenciye farklı sorular sorulur.” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %38,7 yanlış cevap verenlerin oranı ise %61,3’dür. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin yarıdan fazlası görüşme ile ilgili bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de on dördüncü sırada yer alan, “Yapılandırılmış Grid, Bloom’un taksonomisine göre sentez ve değerlendirme basamağı davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilir.” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %22,8 yanlış cevap verenlerin oranı ise %77,2’dir. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin büyük çoğunluğu yapılandırılmış grid hakkındaki bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de on beşinci sırada yer alan, “Kavram haritaları hazırlanırken hiyerarşiye dikkat edilmelidir.” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %72,4 yanlış cevap verenlerin oranı ise %27,6’dır. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin çoğu kavram haritası ile ilgili bu soruyu doğru cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de on altıncı sırada yer alan, “Öğrencilerin bireysel gelişimini görmek isteyen bir öğretmenin kullanacağı en uygun değerlendirme tekniği öz değerlendirmedir.” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %50,1 yanlış cevap verenlerin oranı ise %49,9’dur. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin yarısı öz değerlendirme hakkındaki bu soruyu doğru cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de on yedinci sırada yer alan, “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç’ın hazırlanması ve değerlendirilmesi oldukça kolaydır.” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %43.9 yanlış cevap verenlerin oranı ise %56.1’dir. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin yarıdan fazlası tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de on sekizinci sırada yer alan, “Yapılandırılmış Grid çok kısa zamanda öğrencilere uygulanabilen bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir.” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %43.0 yanlış cevap verenlerin oranı ise %57.0’dır. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin yarıdan fazlası yapılandırılmış grid hakkındaki bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

AÖDBDT’de on dokuzuncu sırada yer alan, “Kavram haritalarını değerlendirmek için puanlama sistemi hazırlanması gerekmez.” sorusuna doğru cevap veren sınıf öğretmenlerinin oranı %44,7 yanlış cevap verenlerin oranı ise %55.3’dür. Bu sonuç göstermektedir ki, öğretmenlerin yarıdan fazlası kavram haritası ile ilgili bu soruyu yanlış cevaplamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT’deki sorulara verdikleri yanıtlar, sorulan sorunun yokladığı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği bazında değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin en fazla doğru cevabı %63 ile proje ve %60,8 ile de öz değerlendirme ile ilgili sorulara verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin en az doğru cevap verdikleri sorular ise yapılandırılmış grid (%30,7) ve tanılayıcı dallanmış ağaç (%30,9) teknikleri ile ilgili sorulardır.

4.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunun ikinci alt sorusu ise sınıf öğretmenlerinin kullandığı geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin belirlenmesine yöneliktir. İkinci alt soruya cevap verebilmek amacıyla yapılan sınıf içi gözlemler ve görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sonuçları tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Geleneksel	Veri Çeşidi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
Yazılı	Gözlem	+	+	+	-	+	+	+	-	+	7/9
	Görüşme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
Sözlü	Gözlem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Görüşme	+	-	+	-	+	+	-	-	+	5/9
Çoktan Seçmeli Test	Gözlem	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
	Görüşme	-	-	-	-	+	-	+	-	-	2/9
Kısa Cevaplı Test	Gözlem	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
	Görüşme	-	-	-	-	-	-	+	-	-	1/9
Toplam		5	4	5	3	6	5	6	3	5	42/72

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yapılan gözlemlerde ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin uyguladıkları geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri yazılı, sözlü, çoktan seçmeli test ve kısa cevaplı test olarak tespit edilmiştir. Gözlemlerde yazılı tekniğini 7 öğretmenin uyguladığı 2 öğretmenin uygulamadığı görülmüştür. Bunun nedeni gözlem yapılan sınıfların iki tanesinin (Ö4 ve Ö8) 3. Sınıf olmasıdır. İKY'nin 42. maddesi gereğince 1. 2. ve 3. sınıflarda yazılı değerlendirme yapılmamaktadır (MEB, 2012b). Ancak görüşmelerde bütün öğretmenler bu tekniği uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni öğretmenlerin görüşme sorusuna cevap verirken şuan mevcut sınıfında uyguladıklarını değil de genel olarak uyguladıklarını düşünmesinden kaynaklanmış olabilir. Yine aynı şekilde 5 öğretmen sözlü tekniğini uyguladığını ifade ederken gözlemlerde bu tekniğin uygulandığı görülmemiştir. Çünkü İKY'de sözlü notu uygulaması kaldırılmıştır (MEB, 2012b). Ancak gözlem yapılan bütün sınıflarda çoktan seçmeli test ve kısa cevaplı testleri bütün öğretmenlerin uyguladıkları görülmüştür. Oysaki yukarıda bahsettiğimiz gibi 1. 2. ve 3. sınıflarda yazılı değerlendirme yapılmaması gerekmesine rağmen 2 üçüncü sınıf öğretmenin bu teknikleri uyguladıkları gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak da mevcut sınav sistemi ve öğretmenlerin de bu sınav sistemine uygun öğrenci yetiştirme amaçları olabilir. Ö7 derslerinde kullandığı geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini şu şekilde ifade etmiştir: “...Ölçme değerlendirme tekniklerimiz testler, seçmeli, doldurmalı, klasik sınavlar...” (Ö7, s. 1).

Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Alternatif	Veri Çeşidi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
Portfolyo	Gözlem	+	+	-	+	-	+	+	-	+	6/9
	Görüşme	+	+	-	+	-	+	+	-	+	6/9
Performans Değerlendirme	Gözlem	+	+	+	+	+	+	+	+	+	6/9
	Görüşme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
Proje	Gözlem	+	+	+	+	+	-	-	+	-	6/9
	Görüşme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
Öz Değerlendirme	Gözlem	+	+	+	+	-	+	+	-	-	6/9
	Görüşme	+	+	+	-	+	+	-	-	-	5/9
Akran Değerlendirme	Gözlem	-	-	-	+	+	+	-	-	+	4/9
	Görüşme	-	+	+	-	+	+	-	-	+	5/9
Gözlem	Gözlem	+	+	-	-	-	-	-	-	-	2/9
	Görüşme	-	+	+	-	-	-	-	-	-	2/9
Görüşme	Gözlem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Görüşme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Kavram Haritası	Gözlem	-	+	-	-	-	-	-	-	-	1/9
	Görüşme	-	-	-	-	-	-	-	-	+	1/9
Yapılandırılmış Grid	Gözlem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Görüşme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Gözlem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Görüşme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Toplam		9	12	8	8	7	9	6	4	8	71/180

Tablo 4.3. ve 4.4. incelendiği zaman öğretmenlerin uygulamış oldukları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gözlem ve görüşmelerde elde edilen verilerle farklılık arz ettiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak görüşme esnasında öğretmenlerin uygulamış oldukları teknikleri tam olarak hatırlayamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü sınıf içinde uygulanabilen birçok geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği bulunmaktadır. Öğretmenlerin de bir soruda bunların tamamını ifade etmesi zor olabilmektedir. Bu nedenle uygulanan tekniklerle ilgili yorumlar gözlem sonuçları üzerinden yapılmıştır. Çünkü araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde uygulanan teknikler gözlem formuna anbean kaydedilmiş ve uygulanan bütün tekniklerin tespit edilebilmesi amacıyla 6 hafta süresince gözlem yapılmıştır.

Sınıfında gözlem yapılan dokuz öğretmen gözlem süresi boyunca toplam 34 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğini derslerinde uygulamıştır. Elde edilen bu sonuca göre her öğretmen ortalama olarak 4 teknikten daha az (3,8) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğini sınıflarında uygulamışlardır. Toplamda 10 alternatif ölçme ve

değerlendirme tekniği olduğu düşünüldüğünde bu ortalamanın çok az olduğu görülmektedir. Gözlem sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin tamamının uyguladığı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği performans değerlendirme (9/9), öğretmenlerin çoğunluğunun uyguladığı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ise portfolyo, proje ve öz değerlendirmedir (6/9). Akran değerlendirmeyi 4, gözlemi 2, kavram haritasını ise 1 öğretmenin kullandığı gözlemlenmiştir. Sınıf içi gözlemlerde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden görüşme, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerini uygulayan öğretmen tespit edilememiştir. Bu veri görüşme sonuçları ile de uyumludur. Görüşmelerde de hiçbir öğretmen bu teknikleri uyguladığını ifade etmemiştir. Ö5 kullandığı ölçme ve değerlendirme tekniklerini şöyle ifade etmektedir:

“...Ölçme teknikleri açısından ünite sonlarında üniteyi değerlendirme, yazılı sınavlar yapıyoruz. Bunları daha çok çoktan seçmeli sınavlar şeklinde, bunun dışında konu işlerken, bir konuyu öğrencilere anlatırken akran değerlendirme ne kadar iyi anlattı, öz değerlendirme formları var, sözel değerlendirmelerimiz var ders içinde birebir soru sorup cevap alarak, performans şeklinde değerlendirmelerimiz var. Projeler var. Projeler değerlendirmeye giriyor mu bilmiyorum ama projeler var...” (Ö5, s.1).

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullanmış olduğu alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri incelendiğinde bütün öğretmenlerin kullandığı bir tekniğin olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kullanmış olduğu geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri incelendiğinde bütün öğretmenlerin çoktan seçmeli test ve kısa cevaplı testleri uyguladıkları görülmektedir. Ayrıca iki tane 3. sınıf öğretmenin de 1. 2. ve 3. sınıflarda yazılı yapılmamasından dolayı yazılı yapmadıklarını düşünüldüğünde bütün öğretmenlerin yazılı tekniğini de uyguladıkları sonucuna ulaşılır. Sözlü notu uygulamasının kaldırıldığı da düşünüldüğünde sınıflarında gözlem yapılan bütün öğretmenlerin ortak biçimde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini uyguladıkları görülmektedir. Ancak aynı öğretmenler bu ortak anlayışı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken göstermemişlerdir. Sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerin en çok kullandığı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri performans değerlendirme (9/9), portfolyo, proje ve öz değerlendirmedir (6/9). Bazı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ya çok az öğretmen tarafından kullanılmış ya da hiçbir öğretmen bu teknikleri kullanmamışlardır. Ö9 performans değerlendirme,

proje vb. tekniklerin daha çok kullanılmasının sebeplerini uygulama kolaylığına, bu tekniklerin bilinilirliğine ve bu çalışmalara zorunlu not verilmesine bağlamaktadır. Ö9 bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Genelde projeyi performansı çok sık kullanıyoruz, sebebi de geriye dönüşümü bizim için kolay olduğu için, çocuğa direkt verip direkt not verdiğimiz için. Kısa sürede yapılıyor. Birde bunlar daha çok biliniyor. Diğerleri bilinmiyor. Bilinmediği için de kullanılmıyor. Bilinse kullanılır. Not verirken de yazılı notu, proje, performans ve ders içi performans notu veriyoruz. Not verilmesi gerektiği için bunlar daha çok kullanılıyor. Not vermek için yapılıyor bunlar. Diğerlerine de not verilmesi gerekseydi onlarda kullanılırdı. Sistemde bunlara not verilmesinin gerekmesi öğretmenin bu teknikleri yapmasını zorluyor. Zorunda. Boş bırakamaz...” (Ö9, s. 2).

Ö9’un da ifade ettiği gibi proje ve performans görevlerinin daha sık kullanılmasının sebeplerinden biri bu tekniklere zorunlu olarak not verilmesi gerektiğidir. İKY 35. maddesine göre; öğrenciler bir ders yılında en az bir dersten proje hazırlarlar, öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde performans görevleri de dikkate alınır. Projeler ve performans görevleri, önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir (MEB, 2012b). İKY de bu tekniklerin isim olarak verilmesi bu tekniklerin bilinilirliğini arttırmış olup ayrıca Ö9’unda ifade ettiği gibi notla değerlendirilmesi zorunluluğu da bu tekniklerin uygulanma sıklığını çoğaltmıştır.

Tablo 4.4’e bakıldığında sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerden derslerinde en fazla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği kullanan öğretmenin Ö2 (6/10 teknik) olduğu görülmektedir. Daha sonra en fazla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği kullanan öğretmenlerin ise Ö1 ve Ö4 (5/10 teknik) olduğu görülmektedir. Sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerden en az alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği kullanan öğretmen ise 2 teknik ile Ö8’dir.

Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Performans Göstergelerini Uygulama Sıklıkları

Performans Göstergeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
Portfolyo hakkında bilgi verme-tanıtma	+	+	-	+	-	+	-	-	+	5/9
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama	+	+	-	+	-	-	-	-	+	4/9
Geri bildirimde bulunma	+	+	-	+	-	+	+	-	+	6/9
Perfformans değerlendirme hakkında bilgi verme-tanıtma	+	+	+	+	+	-	+	-	+	7/9
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama	+	+	+	-	+	-	+	-	+	6/9
Geri bildirimde bulunma	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
Proje hakkında bilgi verme-tanıtma	+	+	+	+	+	-	-	+	-	6/9
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama	+	+	+	+	-	-	-	-	-	4/9
Geri bildirimde bulunma	+	+	+	+	+	-	-	+	-	6/9
Öz değerlendirme hakkında bilgi verme-tanıtma	+	+	+	+	-	+	+	-	-	6/9
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama	+	+	+	+	-	+	+	-	-	6/9
Geri bildirimde bulunma	+	-	+	+	-	+	+	-	-	5/9
Akran değerlendirme hakkında bilgi verme-tanıtma	-	-	-	+	+	+	-	-	+	4/9
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama	-	-	-	+	+	-	-	-	+	3/9
Geri bildirimde bulunma	-	-	-	+	+	+			+	4/9
Gözlem hakkında bilgi verme-tanıtma	-	+	-	-	-	-	-	-	-	1/9
Gözlem formu hazırlama	-	+	-	-	-	-	-	-	-	1/9
Geri bildirimde bulunma	+	-	-	-	-	-	-	-	-	1/9
Görüşme hakkında bilgi verme-tanıtma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Görüşme formu hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Geri bildirimde bulunma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç hakkında bilgi verme-tanıtma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Geri bildirimde bulunma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Kavram haritası hakkında bilgi verme-tanıtma	-	+	-	-	-	-	-	-	-	1/9
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Geri bildirimde bulunma	-	+	-	-	-	-	-	-	-	1/9
Yapılandırılmış Grid hakkında bilgi verme-tanıtma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Geri bildirimde bulunma	-	-	-	-	-		-	-	-	0
Toplam	13	15	9	14	8	8	7	3	9	86/270

Sınıfta gözlem yapılan öğretmenlerin kullandığı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergeleri incelendiğinde toplam 86 performans göstergesinin uygulandığı görülmektedir. Bu durum ortalama olarak her öğretmenin 9,6 performans göstergesini uyguladığını göstermektedir. Toplamda 30 performans

göstergesinin uygulanabilir olduğu düşünüldüğünde bu ortalamanın çok düşük olduğu görülmektedir. Sınıf içi gözlemlerde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde en fazla uygulanan performans göstergesinin performans değerlendirmede “geri bildirimde bulunma” olduğu görülmektedir. Bütün öğretmenler bu performans göstergesini uygulamışlardır. Tablo 4.5’e bakıldığında en fazla uygulanan göstergelerin de performans değerlendirmenin göstergeleri olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin tamamının performans değerlendirmeyi sınıflarında uyguladıkları düşünüldüğünde öğretmenlerin bu teknikle ilgili olarak bir yetkinlik kazandıkları söylenebilir. Tablo 4.5’de dikkat çeken bir nokta da, uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerinde ortalama olarak en çok “geri bildirimde bulunma” en azda “değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama” göstergesinin uygulanmasıdır.

Tablo 4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanının Performans Göstergelerini Uygulama Sıklıkları

Yeterlik Alanının Performans Göstergeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme										
1. Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
2. Amaca uygun ölçme araçlarını belirler.	+	+	+	+	+	+	-	-	+	7/9
3. Ölçme araçlarını çeşitlendirir.	+	+	+	+	+	-	-	-	+	6/9
4. Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler.	+	+	+	+	+	-	-	-	+	6/9
5. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapar.	-	-	+	-	-	-	-	-	-	1/9
Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme										
1. Ölçme aracını geliştirir.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
2. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test eder.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
3. Ölçme aracını uygular.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
4. Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder (proje, ödev, vb.)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
5. Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanır.	+	+	+	+	-	-	-	-	+	5/9
6. Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli ölçer.	+	+	+	+	+	-	-	-	-	5/9
Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama										
1. Veri analizinde uygun istatistik tekniğini seçer ve uygular.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.	-	-	+	-	-	-	-	-	-	1/9
3. Ölçme sonuçlarını tablo grafik türü görsel biçimlere dönüştürür.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
4. Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	8/9
5. Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
6. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
7. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
8. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Sonuçlara Göre Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözden Geçirme										
1. Hedefleri yeniden gözden geçirir.	+	+	+	+	-	-	-	-	-	4/9
2. Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.	-	+	+	+	+	-	-	-	+	5/9
3. Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
4. Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir.	+	+	+	+	-	+	-	-	-	5/9
5. Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirir.	+	+	+	+	-	-	-	-	+	5/9
Toplam	16	17	19	17	12	10	8	8	14	121/216

Sınıf içi gözlem sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik alanının performans göstergelerinin ortalaması 13,4'dür. Toplam 24 performans göstergesi olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin MEB'in belirlemiş olduğu öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik alanında orta düzeyin biraz üzerinde performans göstergelerini sergilemiş oldukları sonucuna ulaşılabilir. Ancak MEB tarafından belirlenen bu performans göstergelerinde gözlem sonuçlarına

göre bir takım çelişkiler olduğu görülmektedir. Örneğin 24 performans göstergesinden 7'si öğretmenlerin tamamı tarafından uygulanmış, 5'i ise hiçbir öğretmen tarafından uygulanmamıştır. Ayrıca 2 performans göstergesi de sadece birer öğretmen tarafından uygulanmıştır. Bu durum üzerinde iki türlü yorum yapılması mümkündür. İlk yorum MEB tarafından belirlenmiş olan performans göstergelerinin öğretmenlerimize uygun olmadığıdır. İkinci yorum ise öğretmenlerimizin bu performans göstergelerinde çok yetersiz olduğudur. Öğretmenlerin tamamı tarafından uygulanan performans göstergeleri şunlardır: “Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir, ölçme aracını geliştirir, ölçme aracını uygular, öğrencinin çalışmalarını kontrol eder (proje, ödev, vb.), ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir, öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir, olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar”. Öğretmenlerin hiç biri tarafından uygulanmayan performans göstergeleri ise şunlardır: “Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test eder, veri analizinde uygun istatistik tekniğini seçer ve uygular, ölçme sonuçlarını tablo grafik türü görsel biçimlere dönüştürür, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır, ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir”.

Araştırmanın çalışma grubundan elde edilen verilerin tamamı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.7 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri

Ölçme Araçları	Alınabilecek									
	En Yüksek Puan	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
AÖDBDT	19(%100)	9(%48)	15(%79)	7(%37)	14(%74)	12(%63)	9(%47)	6(32)	8(%42)	7(%37)
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	10(%100)	5(%50)	6(%60)	3(%30)	5(%50)	3(%30)	4(%40)	3(%30)	2(%20)	3(%30)
Tekniklerin Performans Göstergeleri	30(%100)	13(%43)	15(%50)	9(%30)	14(%47)	8(%27)	8(%27)	7(%23)	3(%10)	9(%30)
Öğretmen Yeterliklerinin Performans Göstergeleri	24(%100)	16(%67)	17(%71)	19(%79)	17(%71)	12(%50)	10(%42)	8(%33)	8(%33)	14(%58)
Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları		Orta	Orta	Orta	Yetersiz	Orta	Orta	Yeterli	Orta	Orta

Tablo 4.7’de bulunan verilerden; AÖDBDT puanları öğretmenlere uygulanan bilgi testinden, uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri-alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergeleri ve öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerinin tespiti sınıf iç gözlemlerden, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki öz yeterlik algıları ise görüşmelerden elde edilmiştir. Öncelikle Tablo 4.7’de verilen veriler her öğretmen için “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterlerine” (Tablo 3.16) göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Son olarak da değerlendirilen öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliği hakkında yargıya varılmıştır.

Ö1, AÖDBDT ‘deki 19 sorudan 9 (%48) soruya doğru cevap vermiştir. Sınıflama kriterlerine göre bu doğru cevap sayısının karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö1 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz bulunmuştur. Uygulama açısından Ö1 derslerinde, 10 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğinden 5 (%50) tanesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “orta düzeyde yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö1 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama açısından orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Ö1 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerinde ise 30 göstergeden 13 (%43) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö1

alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz bulunmuştur. Ö1, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerinde 24 göstergeden 16 (%67) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “orta düzeyde yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö1 öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Ayrıca bu bulgulara ek olarak Ö1 yapılan görüşmede, kendini alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben kendimi orta görüyorum. Çünkü ben kendimi çok eleştiriyorum. Diyorum ya her yıl kendimi beğenmiyorum. Bir sürü eksik çıkarıyorum, keşke şunları yapsaydım, bunları yapsaydım vs. ...”* (Ö1, s. 15). Bütün bu bulguların ışığında Ö1 alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak bulunmuştur. Çünkü Ö1 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterleri’nde bulunan 5 yeterlik düzeyinin üçünde orta düzeyde yeterli ve ikisinde de yetersiz olarak bulunmuş ve bu yeterlik düzeylerindeki ortalama yüzdesi de %54 olarak belirlenmiştir. %54’ün sınıflama kriterlerinde karşılığı da orta düzeyde yeterlidir. Bu nedenlerden dolayı Ö1 alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö1’in alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile bunu uygulaması arasında paralellik vardır. Bir başka deyişle Ö1 alternatif ölçme ve değerlendirmede bildiği kadarını uygulamıştır.

Ö2, AÖDBDT ‘deki 15 (%79) soruya doğru cevap vermiştir. Sınıflama kriterlerine göre bu doğru cevap sayısının karşılığı “yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö2 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yeterli bulunmuştur. Uygulama açısından Ö2 derslerinde 6 (%60) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “orta düzeyde yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö2 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama açısından orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Ö2 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerinde ise 15 (%50) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “orta düzeyde yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö2 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Ö2, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerinden 17 (%71) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö2 öğretmen yeterliklerinin

performans göstergelerini uygulamada yeterli bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö2 ile yapılan görüşmede kendini alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak gördüğünü şu cümlelerle ifade etmiştir: “...Kendimi çok yeterli görmüyorum... Orta veya ortanın bir basamak üzerinde olabilir. Çünkü çok çok iyi yaptığımı düşünmüyorum. Mesela bu akran değerlendirme- öz değerlendirme formlarını doldurtmuyorum ya da değerlendirmeye tabi tutmuyorum...” (Ö2, s. 15). Bütün bu bulgulara göre, Ö2 alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak bulunmuştur. Çünkü Ö2, Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterlerinde bulunan 5 yeterlik düzeyinin ikisinde yeterli, üçünde orta düzeyde yeterli bulunmuş ve bu yeterlik düzeylerindeki ortalama yüzdesi de %64 olarak belirlenmiştir. %64’ün sınıflama kriterlerinde karşılığı da orta düzeyde yeterlidir. Bu nedenlerden dolayı Ö2 alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö2 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisinin daha azını uygulamaya dönüştürmüştür.

Ö3, AÖDBDT ‘deki 7 (%37) soruya doğru cevap vermiştir. Sınıflama kriterlerine göre bu doğru cevap sayısının karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö3 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz bulunmuştur. Uygulama açısından Ö3 derslerinde 3 (%30) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö3 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama açısından yetersiz bulunmuştur. Ö3 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerinde ise 9 (%30) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö3 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz bulunmuştur. Ö3, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerinden 19 (%79) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö3 öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada yeterli bulunmuştur. Bunlara ek olarak Ö3’le yapılan görüşmede kendini alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir: “...Kendimi orta seviyede görüyorum. Yüksek seviyede alternatif teknikleri uyguluyorum desem yalan olur. Çünkü bunları yapıyorum desem daha önceden söylediğim o kısıtlamalar, eleştirilerle çelişki olur...” (Ö3, s. 12). Ö3 ile ilgili bütün bulgular birlikte

değerlendirildiğinde Ö3'ün alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyi yetersiz olarak bulunmuştur. Çünkü Ö3, 5 yeterlik düzeyinin üçünde yetersiz, birinde orta düzeyde yeterli ve birinde de yeterli olarak bulunmuş ve bu yeterlik düzeylerindeki ortalama yüzdesi de %47 olarak belirlenmiştir. %47'nin sınıflama kriterlerinde karşılığı da yetersizdir. Bu nedenlerden dolayı Ö3 alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö3'ün alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile bu teknikleri uygulaması arasında paralellik bulunmaktadır. Ö3'ün alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi de uygulamaları da yetersizdir.

Ö4, AÖDBDT 'deki 14 (%74) soruya doğru cevap vermiştir. Sınıflama kriterlerine göre bu doğru cevap sayısının karşılığı “yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö4 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yeterli bulunmuştur. Uygulama açısından Ö4 derslerinde 5 (%50) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “orta düzeyde yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö4 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama açısından orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Ö4 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerinde ise 14 (%47) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö4 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz bulunmuştur. Ö4, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerinden 17 (%71) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö4 öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada yeterli bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö4 yapılan görüşmede kendini alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir: “...ortanın altında. Yeterince özümseyemediğimi düşünüyorum. Uygulanabilirliğine ve gerçekleştirilebilirliğine yeterince inancım ve motivasyonumun olmadığını düşünüyorum...” (Ö4, s. 9). Bütün bu bulgulara göre Ö5 alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Çünkü Ö4 5 yeterlik düzeyinin ikisinde yetersiz, birinde orta düzeyde yeterli ve ikisinde de yeterli bulunmuş ve bu yeterlik düzeylerindeki ortalama yüzdesi de %56 olarak belirlenmiştir. %56'nın sınıflama kriterlerinde karşılığı da orta düzeyde yeterlidir. Bu nedenlerden dolayı Ö4 alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak bulunmuştur.

Bu bulgulara ek olarak Ö4 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisinin daha azını uygulamaya dönüştürmüştür.

Ö5, AÖDBDT ‘deki 12 (%63) soruya doğru cevap vermiştir. Sınıflama kriterlerine göre bu doğru cevap sayısının karşılığı “orta düzeyde yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö4 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Uygulama açısından Ö5 derslerinde 3 (%30) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö5 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama açısından yetersiz bulunmuştur. Ö5 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerinde ise 8 (%27) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “çok yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö5 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada çok yetersiz bulunmuştur. Ö5, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerinden 12 (%50) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “orta düzeyde yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö5 öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö5 ile yapılan görüşmede kendini alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir: “...Yani kendimi çok yeterli görmüyorum işin doğrusu. Böyle bir iddiam da yok. Olursa seminerlere filan katılmayı düşünürüm. Orta, ama daha aşağıda değilim...” (Ö5, s. 7). Ö5 ile ilgili bütün bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde Ö5, alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz bulunmuştur. Çünkü Ö5 5 yeterlik düzeyinin birinde çok yetersiz, birinde yetersiz ve üçünde de orta düzeyde yeterli bulunmuş ve bu yeterlik düzeylerindeki ortalama yüzdesi de %46 olarak belirlenmiştir. %46’nın sınıflama kriterlerinde karşılığı da yetersizdir. Bu nedenlerden dolayı Ö5 alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö5, alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisinin daha azını uygulamaya dönüştürmüştür.

Ö6, AÖDBDT ‘deki 9 (%47) soruya doğru cevap vermiştir. Sınıflama kriterlerine göre bu doğru cevap sayısının karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö6 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz bulunmuştur. Uygulama açısından Ö6 derslerinde 4 (%40) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö6 alternatif ölçme ve

değerlendirme tekniklerini uygulama açısından yetersiz bulunmuştur. Ö6 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerinde ise 8 (%27) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “çok yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö6 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada çok yetersiz bulunmuştur. Ö6, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerinden 10 (%42) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö6 öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö6, yapılan görüşmede ölçme ve değerlendirmenin önemine vurgu yapmakla birlikte kendini alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli gördüğünü şu şekilde etmiştir: “...*Kendimi yetersiz görmüyorum ama daha da iyi olması gerekir. Orta görüyorum. Çok iyi değil. Bu konuda iyi bir eğitim almam lazım ki. O da kendi başına bir ders. Ölçme değerlendirme basit bir iş değil ...*” (Ö6, s. 8). Bütün bu bulgulara göre, Ö6 alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Çünkü Ö6, Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterleri’nde bulunan 5 yeterlik düzeyinin birinde çok yetersiz, üçünde yetersiz, birinde orta düzeyde yeterli bulunmuş ve bu yeterlik düzeylerindeki ortalama yüzdesi de %43 olarak belirlenmiştir. %43’ün sınıflama kriterlerinde karşılığı da yetersizdir. Bu nedenlerden dolayı Ö6 alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö6’nın alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile bunu uygulaması arasında paralellik bulunmaktadır. Ö6’nın alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi de uygulamaları da yetersizdir.

Ö7, AÖDBDT ‘deki 6 (%32) soruya doğru cevap vermiştir. Sınıflama kriterlerine göre bu doğru cevap sayısının karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö7 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz bulunmuştur. Uygulama açısından Ö7 derslerinde 3 (%30) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö7 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama açısından yetersiz bulunmuştur. Ö7 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerinde ise 7 (%23) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “çok yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö7 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin

performans göstergelerini uygulamada çok yetersiz bulunmuştur. Ö7, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerinden 8 (%33) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö7 öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz bulunmuştur. Bunlara ek olarak Ö7, yapılan görüşmede alternatif ölçme ve değerlendirmede kendini yeterli gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir: “...*Kendimi programın istediği gibi çalıştığım eminim. Kendimi ve öğrencilerimi de bu hususta yararlandırıdığım inanıyorum. Gerekli başarıları gösterdiğime inanıyorum. Eksik bir yanıım yok. ...*” (Ö7, s. 4). Bütün bu bulgulara göre Ö7 alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Çünkü Ö7, Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterleri’nde bulunan 5 yeterlik düzeyinin birinde çok yetersiz, üçünde yetersiz, birinde yeterli bulunmuş ve bu yeterlik düzeylerindeki ortalama yüzdesi de %40 olarak belirlenmiştir. %40’ın sınıflama kriterlerinde karşılığı da yetersizdir. Bu nedenlerden dolayı Ö7 alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö7’nin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile bu teknikleri uygulaması arasında paralellik bulunmaktadır. Ö7’nin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi de uygulamaları da yetersizdir.

Ö8, AÖDBDT ‘deki 8 (%42) soruya doğru cevap vermiştir. Sınıflama kriterlerine göre bu doğru cevap sayısının karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö8 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz bulunmuştur. Uygulama açısından Ö8 derslerinde 2 (%20) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “çok yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö8 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama açısından çok yetersiz bulunmuştur. Ö8 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerinde ise 3 (%10) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “çok yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö8 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada çok yetersiz bulunmuştur. Ö8, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerinden 8 (%33) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö8 öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö8 yapılan görüşmede kendini alternatif

ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir: *Teknikler ve uygulanması açısından orta düzeydeyim. Gerçekten sıkıntı çekiliyor yani...*” (Ö8, s. 6). Bütün bu bulgulara göre Ö8 alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Çünkü Ö8, Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterleri’nde bulunan 5 yeterlik düzeyinin ikisinde çok yetersiz, ikisinde yetersiz, birinde orta düzeyde yeterli bulunmuş ve bu yeterlik düzeylerindeki ortalama yüzdesi de %33 olarak belirlenmiştir. %33’ün sınıflama kriterlerinde karşılığı da yetersizdir. Bu nedenlerden dolayı Ö8 alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö8’in alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile bu teknikleri uygulaması arasında paralellik bulunmaktadır. Ö8’in alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi de uygulamaları da yetersizdir.

Ö9, AÖDBDT ‘deki 7 (%37) soruya doğru cevap vermiştir. Sınıflama kriterlerine göre bu doğru cevap sayısının karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö9 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz bulunmuştur. Uygulama açısından Ö9 derslerinde 3 (%30) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö9 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama açısından yetersiz bulunmuştur. Ö9 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerinde ise 9 (%30) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “yetersiz” dir. Bu bulguya göre Ö9 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz bulunmuştur. Ö9, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerinden 14 (%58) performans göstergesini uygulamıştır. Sınıflama kriterlerinde bunun karşılığı “orta düzeyde yeterli” dir. Bu bulguya göre Ö9 öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö9 ile yapılan görüşmede kendini alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak gördüğünü şu cümleyle ifade etmiştir: *“...Ne yetersizim nede çok iyiyim, ortada görüyorum kendimi ...”* (Ö9, s. 7). Bütün bu bulgulara göre Ö9 alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Çünkü Ö9, Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterleri’nde bulunan beş yeterlik düzeyinin üçünde yetersiz, ikisinde orta düzeyde yeterli bulunmuş ve bu yeterlik düzeylerindeki ortalama

yüzdesi de %43 olarak belirlenmiştir. %43'ün sınıflama kriterlerinde karşılığı da yetersizdir. Bu nedenlerden dolayı Ö9 alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak Ö9'un alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile bu teknikleri uygulaması arasında paralellik bulunmaktadır. Ö9'un alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi de uygulamaları da yetersizdir.

Gözlem ve görüşme yapılan 9 öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Üç öğretmen orta düzeyde yeterli (Ö1-Ö2-Ö4),
2. Altı öğretmen yetersizdir (Ö3-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9).

Bu bulgulara göre gözlem ve görüşme yapılan 9 öğretmenden hiç biri alternatif ölçme ve değerlendirmede yeterli bulunmamıştır. Ayrıca dokuz öğretmenden altı öğretmenin de yetersiz bulunması üzerinde tartışılması gereken bir durumdur.

4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin bazı demografik (yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, görev yapılan okul türü, kadro durumu, kariyer durumu, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim alma durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu) değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yöneliktir. Bu araştırma sorusuna cevap verebilmek amacıyla sınıf öğretmenlerine uygulanan AÖDBDT'den elde edilen verilerin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi ve Anova sonuçları aşağıda tabloleştirilerek verilmiştir.

Tablo 4.8a Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Yaş	n	$\bar{x}$	ss
21-30	83	10.41	3.45
31-40	135	8.55	3.44
41 ve üzeri	133	7.63	3.19
Toplam	351	8.64	3.51

Tablo 4.8a’da görüldüğü gibi, 21-30 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT’den aldıkları puan ortalamaları $\bar{x}=10.41$, 31-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin $\bar{x}=8.55$, 41 ve üzeri yaştaki sınıf öğretmenlerinin $\bar{x}=7.63$ ’tür. Buna göre AÖDBDT’nde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip grup $\bar{x}=10.41$ ile 21-30 yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri, en düşük aritmetik ortalamaya sahip grup ise $\bar{x}=7.63$ ile 41 ve üzeri yaş aralığındaki sınıf öğretmenleridir.

Tablo 4.8b Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	396.31	2	198.16	17.66	,000
Gruplariçi	3904.46	348	11.22		
Toplam	4300.77	350			

Tablo 4.8b’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. [$F_{(2-348)}=17.66$, $p<.01$]. Yaş değişkenine göre belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homojen olduğu görülmüştür. [$L_{(2-348)}=1.26$ $p>.05$]. Bu durumda gruplar arası farkın kaynağını bulmak için LSD post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.8c Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre AÖDBDT’den Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan LSD Testi Sonuçları

Yaş	21-30	31-40	41 ve üzeri
21-30	$\bar{x}=10.41$	$p<.01$	$p<.01$
31-40		$\bar{x}=8.55$	$p<.05$
41 ve üzeri			$\bar{x}=7.63$

Tablo 4.8c’de görüldüğü gibi yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT’den aldıkları puanlar arasında; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine; 21-30 yaş

aralığındaki öğretmenlerle 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine; 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre; sınıf öğretmenlerinin yaşları arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin azaldığı, yaş değişkeninin sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t- Testi		
				t	sd	p
Kadın	230	9.25	3.47	4.60	349	,000
Erkek	121	7.49	3.30			

Tablo 4.9'a göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(349)}=4.60$, $p<.01$]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, bayan öğretmenler ($\bar{x}=9.25$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=7.49$) göre alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyi açısından daha yeterli görünmektedir. Bu sonuca göre, cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10a Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Mezun Olunan Okul	n	$\bar{x}$	ss
Sınıf Öğretmenliği	222	9.15	3.52
Eğitim Fakültesi Diğer Böl.	49	7.92	3.42
Diğer Fakülteler	80	7.66	3.27
Toplam	351	8.64	3.51

Tablo 4.10a'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT'den aldıkları puan ortalamaları $\bar{x}=9.15$ eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT'den aldıkları puan

ortalamları $\bar{x}=7.92$, diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT’den aldıkları puan ortalamaları $\bar{x}=7.66$ ’dır.

Buna göre AÖDBDT’de en yüksek aritmetik ortalamaya sahip grup $\bar{x}=9.15$ ile sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan sınıf öğretmenleri, en düşük aritmetik ortalamaya sahip grup ise $\bar{x}=7.66$ ile diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenleridir.

Tablo 4.10b Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	160.42	2	80.21	6.74	,001
Gruplarıçi	4140.35	348	11.90		
Toplam	4300.77	350			

Tablo 4.10b’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. [$F_{(2-348)}=6.74$, $p<.01$]. Mezun olunan okul değişkenine göre belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homojen olduğu görülmüştür. [$L_{(2-348)}=1.36$, $p>.05$]. Bu durumda gruplar arası farkın kaynağını bulmak için LSD post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.10c Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre AÖDBDT’den Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan LSD Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul	Sınıf Öğretmenliği	Eğitim Fak. Diğer Böl.	Diğer Fakülteler
Sınıf Öğretmenliği	$\bar{x}=9.15$	$p<.05$	$p<.01$
Eğitim Fak. Diğer Böl.		$\bar{x}=7.92$	--
Diğer Fakülteler			$\bar{x}=7.66$

Tablo 4.10c’de görüldüğü gibi; mezun olunan okul değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT’den aldıkları puanlar arasında; sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerle eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinden mezun olan öğretmenler arasında, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler lehine; sınıf

öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerle üniversitelerin diğer fakültelerinden mezun olan öğretmenler arasında, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin diğer fakülte ve bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t- Testi Sonuçları

Görev Yapılan Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	t- Testi		
				t	sd	p
Devlet	315	8.53	3.54	-1.71	349	,09
Özel	36	9.58	3.12			

Tablo 4.11'e göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. [$t(349)=-1,71$ $p>.05$]. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin AÖDBDT ortalaması ($\bar{x}=9.58$) devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin AÖDBDT ortalamasından ($\bar{x}=8.53$) yüksek olmasına rağmen fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre görev yapılan okul türü değişkeninin sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Kadro Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t-Testi Sonuçları

Kadro Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t- Testi		
				t	sd	p
Kadrolu Öğretmen	321	8.80	3.48	2.76	349	0.006
Ücretli Öğretmen	30	6.97	3.36			

Tablo 4.12'ye göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri kadro durumu değişkenine göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(349)}=2.76$ $p<.01$]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, kadrolu öğretmenler ($\bar{x}=8.80$) ücretli öğretmenlere ($\bar{x}=6.97$) göre alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyi açısından daha yeterli görünmektedir. Bu sonuca göre kadro

durumu değişkeni sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Kariyer Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t- Testi Sonuçları

Kariyer Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t- Testi		
				t	sd	p
Öğretmen	290	8.73	3.49	-0.99	319	0.32
Uzman veya Başöğretmen	31	9.39	3.37			

Tablo 4.13'e göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri kariyer durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(319)}=-0.99$ $p>.05$]. Uzman veya başöğretmen olarak görev yapan öğretmenlerin AÖDBDT ortalaması ($\bar{x}=9.39$) öğretmen olarak görev yapanların AÖDBDT ortalamasından ($\bar{x}=8.73$) yüksek olmasına rağmen fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kariyer durumu değişkeninin sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.14a Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss
1-10 yıl	134	10.25	3.40
11-20 yıl	149	7.83	3.08
21 yıl ve üzeri	68	7.24	3.41
Toplam	351	8.64	3.51

Tablo 4.14a'da görüldüğü gibi, 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT'den aldıkları puan ortalamaları $\bar{x}=10.25$, 11–20 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT'den aldıkları puan ortalamaları $\bar{x}=7.83$, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT'den aldıkları puan ortalamaları $\bar{x}=7.24$ 'dür. Buna göre AÖDBDT'nde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip grup $\bar{x}=10.25$ ile 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri, en düşük aritmetik ortalamaya sahip grup ise $\bar{x}=7.24$ ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleridir.

Tablo 4.14b Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	580.36	2	290.18	27.14	,000
Gruplariçi	3720.41	348	10.69		
Toplam	4300.77	350			

Tablo 4.14b’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. [$F_{(2-348)}=27.14$, $p<.01$]. Mesleki kıdem değişkenine göre belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homojen olduğu görülmüştür. [$L_{(2-348)}=1.70$, $p>.05$]. Bu durumda gruplar arası farkın kaynağını bulmak Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.14c Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre AÖDBDT’den Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	1-10 yıl	11-20 yıl	21 yıl ve üzeri
1-10 yıl	$\bar{x}=10.25$	$p<.01$	$p<.01$
11-20 yıl	---	$\bar{x}=7.83$	---
21 yıl ve üzeri	---	---	$\bar{x}=7.24$

Tablo 4.14c’de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT’den aldıkları puanlar arasında; 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 11–20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine; 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin azaldığı ve mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Lisansüstü Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t- Testi Sonuçları

		t- Testi				
Lisansüstü Eğitim Alma	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Evet	41	11.76	2.35	8.48	64.92	,000
Hayır	310	8.23	3.43			

Tablo 4.15'e göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri lisansüstü eğitim alma değişkenine göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t_{(64.92)}=8.48$, $p<.01$]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{x}=11.76$) lisansüstü eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{x}=8.23$) göre alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri daha yüksek görünmektedir. Bu sonuca göre lisansüstü eğitim alma değişkeninin sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t- Testi Sonuçları

		t- Testi				
Hizmet İçi Eğitime Katılma	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Evet	124	10.31	2.91	7.43	292.47	,000
Hayır	227	7.73	3.47			

Tablo 4.16'ya göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t_{(292.47)}=7.43$, $p<.01$]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin ($\bar{x}=10.31$) hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlere ($\bar{x}=7.73$) göre alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri daha yüksek görünmektedir. Bu sonuca göre hizmet içi eğitime katılma değişkeninin sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu, sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu amaca ulaşmak için yapılan öğretmen görüşmelerinin analizinden elde edilen bulgular aşağıda tablolaştırılarak verilmiştir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri ana bir tabloda gösterilmiş daha sonra kategori bazında alt tablolar verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.17 Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri

TEMA	Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	Algılar		Önemli	+	+	+	+	+	+	+			7/9
			Gerekli	+	+	+		+	+	+	+		7/9
			Faydalı		+	+			+	+	+		5/9
			İlk sırada			+	+				+		3/9
			Gerektiği gibi uygulanmıyor				+				+	+	3/9
			Merkezde	+									1/9
	Ölçme ve Değerlendirme Yapma Nedenleri	Geleneksel	Kazanım değerlendirme	+	+	+	+	+		+		+	7/9
			Öğrencinin eksiklerini görme	+	+	+		+	+	+			6/9
			Yapılan eğitimi değerlendirme	+	+	+	+	+				+	6/9
			Not verme		+		+	+	+		+	+	6/9
			Değerlendirmeyi somutlaştırma	+			+				+		3/9
			Planlı eğitim			+							1/9
		Alternatif	Öğretmenin öz değerlendirmesi	+	+	+	+	+	+	+		+	8/9
			Süreci değerlendirme	+	+	+							3/9
			Öğrenciyi tanıma	+	+	+							3/9
			Eksik öğrenmelerinin farkına varma	+	+				+	+			4/9
			Eksik öğrenmelerini giderme		+				+	+			3/9
			Öğrencilerin eksikliklerini görme	+	+	+		+	+	+			6/9
	Yapmanın Faydaları	Öğretmene	Öğrencilerin eksikliklerini tamamlama		+	+		+	+	+			5/9
			Öğretmenin kendini değ.	+	+	+	+	+	+	+		+	8/9
			Çocuktaki gelişimi görme	+	+	+	+	+					5/9
			Başarısını görme			+	+	+			+		4/9
			Çocukların ilgi ve yeteneklerini görme		+	+	+						3/9
				14	17	17	12	12	11	11	7	6	107/207

Tablo 4.18 Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Algıları

TEMA	Kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri	Algıları	Önemli	+	+	+	+	+	+	+			7
		Gerekli	+	+	+		+	+	+	+		7
		Faydalı		+	+			+	+	+		5
		İlk sırada			+	+				+		3
		Gerektiği gibi uygulanmıyor				+				+	+	3
		Merkezde	+									1
Toplam			3	3	4	2	2	3	3	3	1	26

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin geneli ölçme ve değerlendirme yapmanın önemli, gerekli ve faydalı olduğunu ifade ederken ölçme ve değerlendirmenin işlevine, öğretmen ve öğrencilere olan faydasına vurgu yapmışlardır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin işlevini, yapılan eğitimin değerlendirilmesi, öğrencilerin gelişimini görme ve kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının ve ulaşamadıysa nedenlerinin tespiti olarak görmektedirler. Ölçme ve değerlendirmenin işlevine vurgu yapan Ö3'ün bu konudaki düşünceleri şunlardır:

“...ölçülmeyen performansın arttırılamayacağını, geliştirilemeyeceğini düşünüyorum. Her performansın mutlaka ölçülmesi ve ölçüldükten sonra artıları eksilerini değerlendirip geliştirilmeye açık yönleri görme açısından ölçme ve değerlendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum...” (Ö3, s1). Aynı yönde düşünen Ö2 görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...ölçülemeyen bilgi geliştirilemez. Dolayısıyla vermiş olduğunuz eğitim hizmetinin karşımızdaki kişiye, alıcıya ne kadar ulaştığı, istenilen hedefe ne kadar yakınlaştığı, başarının yakalanmasının nerelerde olduğunun tespit edilmesi açısından ölçme ve değerlendirme oldukça önemli ve gerekli...” (Ö2, s1). Ölçme ve değerlendirmede geribildirim ve nesnelliği vurgulayan Ö4'ün görüşleri şu şekildedir: *“...Eğitimde çok önemli yer tutan bir konu. Bu noktası ile ben ölçme ve değerlendirmenin doğru ve öğrenciyle temas halinde ve geri dönüt alacak biçimde uygulanması, daha basitleştirilmesi ve öğrencideki gelişimi daha somut ve objektif olarak görebilecek nitelikte olması gerektiğini düşünüyorum. Bu noktası ile ben çok önem veriyorum ve önemli buluyorum...”* (Ö4, s1).

Ö6 ise ölçme ve değerlendirme yaparak veriye dayalı olarak not verdiğini bu şekilde tarafsızlığı sağladığını ifade etmiştir. Bu düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“...Ölçme ve değerlendirme olmadığı zaman ne yapıyoruz çocukları rastgele notla değerlendirmiş oluyoruz. Ölçme ve değerlendirme olduğu zaman belli kriterlere göre değerlendirme yapmış oluyoruz. Bu şekilde de adaleti sağlamış oluyoruz...”* (Ö6, s1). Ayrıca Ö8 ölçme ve

değerlendirmeyi akademik anlamda başarı sağlayan ve sağlamayan çocukları ayırt edebilmek için yaptığını ifade etmiştir.

Öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin faydalı olduğunu ifade ederken bazıları öğretmene ve öğrenciye olan faydasını bazıları da sadece öğretmene olan faydasını vurgulamıştır. Ö7 ve Ö6 ölçme ve değerlendirmenin hem öğrenci hem de öğretmen açısından faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Ö7'nin bu konudaki düşüncesi şöyledir: “...Çocuk ve öğretmen açısından faydalıdır. Çocuk eksik olan bilgilerini değerlendirmede anlıyor ve yeniden onları toparlamaya çalışabiliyor. Öğretmen de neyi öğrettim, neyi öğretemedim, neyi ne kadar kavratmış diyerekten kendini değerlendiriyor...” (Ö7, s1). Ölçme ve değerlendirmenin öğretmene olan faydasını vurgulayan Ö5'in görüşleri şöyledir: “...İşlediğiniz konuların yaptığınız eğitimin çocuklara katkısını görüyorsunuz ölçme ve değerlendirme yaparken. Ya da eksiklerini görüyorsunuz. Dersi ne kadar iyi anlattım. Anlattığım ders öğrenci tarafından ne kadar iyi anlaşıldı.. Eksiklerim neler, bir daha bu konuyu nasıl işleyebilirim...” (Ö5, s1).

Görüşmeye katılan bir öğretmen (Ö1) eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yerinin tam merkezde olduğunu ifade ederken üç öğretmen (Ö3, Ö4 ve Ö8) ilk sırada yer aldığını ifade etmiştir. Bu dört öğretmende biçimlendirici değerlendirmeye vurgu yapmıştır. Ö1 ve Ö3 bu konudaki düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “...Tam merkezde olması gerekir diye düşünüyorum ona göre eğitime yön vereceksin yani...” (Ö1, s1). “...Eğitimde sıralama olarak ilk üç sırada mutlaka olması lazım. Bence baş şeylerinde sayabilirim. Çünkü ölçme ve değerlendirme olmazsa ne yaptınız, ne ettiniz, nereye gittiniz gelişigüzel bir sistem olur, o zaman planlı olmaz...” (Ö3, s1).

Görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları (Ö4, Ö8 ve Ö9) şu anki sistemde ölçme ve değerlendirmenin olması gerektiği gibi uygulandığı noktada şüpheleri bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ö4 bu şüphesinin sebebi olarak mevcut tekniklerin pratik ve uygulanabilir olmadığını ve öğretmenlerin bu tekniklerin uygulanması ile ilgili bilgi eksikliklerinin bulunduğunu ifade etmiştir. Ö4 bu düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “...Bence şu anki ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin tekrar gözden geçirilmesi, daha yapılabilir uygulanabilir pratik hale getirilmesi, öğretmenlerin bununla ilgili bilgilendirilmesi çok önem taşıyor. Bu göstermelik birkaç seminerle olmaması gereken bir durum...” (Ö4, s1). Aynı şekilde Ö9 da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgilerinin eksik olduğunu ifade etmiştir. Ö8 ise istenilen düzeyde uygulanamamasının nedenini şu şekilde ifade etmiştir: “...Bizim sistemde ölçme ve değerlendirmenin çok sağlıklı olduğuna inanmıyorum. Neden? Çünkü sınıflar çok kalabalık. Sınıfların kalabalık olması eeee, sosyo-

kültürel seviyesi farklı öğrencilerin bir arada toplanmış olması bunlar ölçme ve değerlendirme de sağlıklı sonuç vermiyorlar...” (Ö8, s1).

Tablo 4.19 Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yapma Nedenleri

TEMA	Kategori	Alt kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Nedenleri Hakkındaki Görüşleri	Ölçme ve Değerlendirme Yapma Nedenleri	Geleneksel	Kazanım değerlendirme	+	+	+	+	+		+		+	7
			Öğrencinin eksiklerini görme	+	+	+		+	+			6	
			Yapılan eğitimi değerlendirme	+	+	+	+	+			+	6	
			Not verme		+		+	+	+		+	+	6
			Değerlendirmeyi somutlaştırma	+			+				+		3
	Alternatif		Planlı eğitim				+						1
			Öğretmenin öz değ. Süreci değerlendirme	+	+	+	+	+	+	+		+	8
			Öğrenciyi tanıma	+	+	+							3
Toplam				7	7	7	5	5	3	3	2	4	43

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yapma nedenleri incelendiğinde geleneksel ölçme ve değerlendirmeye yönelik daha çok vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu durum, 2005 ilköğretim programının yürürlüğe girmesinden bu zamana kadar öğretmenlerin hala programın öngördüğü alternatif ölçme ve değerlendirme ilkelerini tam olarak içselleştiremediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapma nedenleri arasında genel olarak; öğrencilerin programdaki kazanımları alıp almadığını belirleme, öğrencilerin eksik öğrenmelerini belirleme, yapılan eğitimin değerlendirilmesi ve not verme amacıyla değerlendirme yapma bulunmaktadır. Bu nedenler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak değerlendirme yaparken değer biçmeye yönelik değerlendirmeyi kullandıkları görülmektedir. Değer biçmeye yönelik değerlendirmede genel olarak programın ön gördüğü hedeflere ulaşip ulaşılmadığını kontrol etme vardır. Ö1’in bu konudaki düşüncesi şu şekildedir: “...Sınıfımda öğrencilerin o kazanımları ne kadar gerçekleştirebildiklerini kimler ne kadar öğrenebildi onları görmek açısından...” (Ö1, s1). Ö3 de düşüncelerini benzer yönde ifade etmiştir: “...eğitiminizin sonucunda görmeniz lazım, ne kadar verebildiniz, ne kadar aldı çocuk, ee çevre şartı, ortam şartı, kullandığınız teknolojik aletleri de bir bütün olarak düşündüğünüzde bunun sonucunda ne görüyorsunuz, ne yaptınız, ne yapmanız gerekiyordu, hedefiniz neydi, özellikle hedeflere ulaşma konusunda...” (Ö3, s1). Ö9’un düşünceleri de aynı yöndedir: “...Şuan ki sistemde ise çocuğun kazanımı kazanmadığını belirlemek için yapıyoruz. Puanlandırıp not vermek için yapıyoruz...” (Ö9, s1).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapma nedenleri arasında alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerde bulunmaktadır. Bu görüşlerin içinde en çok vurgulananı öğretmenin kendi kendini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yapmasıdır. Öğretmenlerin tamamına yakını (8/9) kendi kendini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum bize görüşme yapılan öğretmenlerin az da olsa alternatif ölçme ve değerlendirmeyi içselleştirmeye yönelik bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. Ö6'nın bu konudaki düşünceleri şöyledir:

“...Bir de öğretmen de kendini değerlendirmiş olur. Bir de şu var biz ders yaparken kendimizin de eksiği olabiliyor. Kendi kendini de değerlendiriyorsun. Ölçme sadece öğrenciyi değerlendirme değil. Öğretmen kendi kendini de değerlendiriyor. Şimdi mesela bir konuda eksik var ama bu konuyu niye eksik verdim diye öğretmen de kendini değerlendiriyor. Bu konuyu çok eksik almış çocuklar ben bu konuda ne yaptım, nasıl örnekler verdim, nasıl anlattım, niye anlamadı o konuda da kendi kendini de değerlendirmiş olursun...” (Ö6, s.1).

Aynı şekilde Ö1 bu konudaki düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“...Kendimi değerlendirebiliyorum. Bir konuyu, ölçme değerlendirme de çok fazla öğrenemeyen öğrencim varsa o konuyu ben de bir şekilde öğrencime inememişim yani onlara yeterli verememişim. Orda kendimi de eleştiriyorum, değerlendiriyorum...”* (Ö1, s. 1). Ö7 de konu hakkında benzer düşünceye sahiptir: *“...Öğretmen de neyi öğrettim, neyi öğretmedim, neyi ne kadar kavratmış diyerekten kendini değerlendiriyor...”* (Ö7, s.1). Ö5 de ölçme ve değerlendirmeyi yaptığı eğitimi değerlendirmek ve eksiklerini görmek amacıyla yaptığını ifade etmektedir. Bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *“...Dersi ne kadar iyi anlattım. Anlattığım ders öğrenci tarafından ne kadar iyi anlaşıldı. Eksiklerim neler, bir daha bu konuyu nasıl işleyebilirim. Nasıl tamamlayabilirim. Yaptığınız çalışmanın kendiniz açısından eksiklerini de görüyorsunuz aynı zamanda...”* (Ö5, s. 1)

Ö4 ölçme ve değerlendirme yaparken elde edilen sonuçlara göre öğretmenin kendi kendini değerlendirmesine daha farklı bir pencereden bakmaktadır. Ö4 bu konudaki düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...Ayrıca öğretmenin kendi yöntem ve tekniklerini gözden geçirmesini, yaklaşım biçimlerini gözden geçirmesini ve kendi üzerindeki gelişimini göstermesi bakımından çok önem taşıyor. Öğretmenin kendi yetersizliğini ve yeterliğini olumlu ve olumsuz yönlerini görmesinde büyük önem arz ediyor. Aslında öğretmen dolaylı olarak ölçme ve değerlendirmede de kendini değerlendiriyor. Çünkü öğrenci gelişmiyorsa öğrenemiyorsa burada öğretmenin sorumluluğu

var. Elinden geleni yapmış mıdır? Teknikleri doğru uygulayabilmiş midir? Yapılan eğitimi gözden geçirmiş olacak...” (Ö4, s. 1)

Ö4 yukarıdaki düşünceleri ile öğrencinin öğrenmesinde öğretmenin sorumluluğuna dikkat çekmekte ve Benjamin Bloom’un tam öğrenme modelindeki öğrenemeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır savına atıf da bulunmaktadır.

Tablo 4.20 Sınıf Öğretmenlerine Göre Ölçme ve Değerlendirme Yapmanın Faydaları

TEMA	Kategori	Alt kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
		Öğrenciye											
Sınıf			Eksik öğrenmelerinin farkına varma	+	+				+	+			4
Öğretmenlerinin	Ölçme ve		Eksik öğrenmelerini giderme		+				+	+			3
Ölçme ve	Değerlendirme	Öğretmene	Öğretmenin kendini değ.	+	+	+	+	+	+	+		+	8
Değerlendirme	Yapmanın		Öğrencilerin eksikliklerini görme	+	+	+		+	+	+			6
Hakkındaki	Faydaları		Öğrencilerin eksikliklerini tamamlama		+	+		+	+	+			5
Görüşleri			Çocuktaki gelişimi görme	+	+	+	+	+					5
			Başarısını görme			+	+	+			+		4
			Çocukların ilgi ve yeteneklerini görme		+	+	+						3
Toplam				4	7	6	4	5	5	5	1	1	38

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yapmanın faydaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin öğretmene olan faydası üzerinde daha çok durdukları görülmektedir. Bu durum bize görüşmeye katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi genel olarak kendileri için yaptıklarını göstermektedir. Oysaki 2005 ilköğretim programının temel felsefesi olan yapılandırmacılık da esas olan öğrenci merkezli eğitim ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasıdır. Öğrenci kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırsa hayat boyu devam edecek önemli bir beceri kazanacaktır. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmenin öğrenciye olan faydaları hakkındaki düşünceleri eksik öğrenmeler üzerinde kurgulanmıştır. Bu eksik öğrenmeler ise genelde öğrenmenin bilgi boyutu üzerindedir. Bloom’un taksonomisine göre öğrenmede bilgi boyutunu merdivenin alt basamağı olarak düşünürsek kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi öğrenmeler merdivenin üst basamaklarını oluşturmaktadır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerimiz genel olarak ölçme ve değerlendirme yapmanın faydaları noktasında bu üst düzey öğrenmelerden bahsetmemişlerdir. Ö2, ölçme ve değerlendirme sonuçları ile öğrencinin bilgi anlamındaki eksikliklerini gördüğünü ve sınıf içinde arkadaşları ile kendisini başarı noktasında karşılaştırma yapma imkânı bulduğunu düşünmektedir. Ö2’nin düşünceleri şu şekildedir:

“...Öğrenci açısından baktığımızda yine aynı şekilde öğrenci, sonuçlara baktığında ölçme ve değerlendirmede bir konuyu bakıyor mesela hangi konuda yanlışları daha fazla, hangi konuda eksikleri daha fazla ya da hangi konuda daha başarılı ve genel durum içerisinde arkadaşları arasında kendi durumunu görebiliyor...” (Ö2, s. 1-2). Aynı şekilde düşünen Ö1’in ifadeleri de şu şekildedir: *“...O da en azından eksiklerini görüyor. Neleri öğrenip neleri öğrenemediğini görüyor...”* (Ö1, s. 1). Ö7 de öğrencilerin ölçme ve değerlendirme ile hem eksik öğrenmelerinin farkına vardığını hem de bu eksik öğrenmeleri tamamlamaya çalıştıklarını düşünmektedir. Ö7’nin düşünceleri şu şekildedir: *“...öğrenci de neleri öğrenmişim neleri öğrenememişim onu anlıyor ve ona göre eksiklerini tamamlamaya çalışıyor...”* (Ö7, s. 1).

Görüşme yapılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapmanın faydaları noktasında ölçme ve değerlendirmenin öğretmene olan faydalarına daha çok vurgu yaptıklarına yukarıda değinilmişti. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin öğrenciye olan faydalarında değindikleri gibi öğretmene olan faydalarında da çoğunlukla eksik öğrenmelerin farkına varılması ve bu eksik öğrenmelerin tamamlanması üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Ö5’in bu yöndeki düşünceleri şu şekildedir: *“...Öğrencinin anlattığınız konuyu ne kadar anladığını ölçüyorsunuz... işlediğiniz konuların öğrenci tarafından ne kadar anlaşıldığını öğreniyorsunuz bir de ben bunu ne kadar iyi vermişim öğrenci bundan ne kadar anlamış. Veya ne kadar eksik anlattım. Ne kadar katkı olabilir şeklinde geriye dönüş yapabilirsiniz...”* (Ö5, s.1). Aynı şekilde düşünen Ö1’in düşünceleri şöyledir: *“....Yani öğrencim onu gerçekten öğrenmiş mi, veya bir işlem öğretmişsem tahtaya kaldırıp gerçekten yapabiliyor mu onu test etmem lazım...”* (Ö1, s. 1).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapma nedenleri arasında en çok vurgulanan “ölçme ve değerlendirme öğretmenin öz değerlendirmesidir” ifadesi ölçme ve değerlendirme yapmanın öğretmene olan faydaları arasında da en çok vurgulanan ifade olmuştur. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme yaparak yaptıkları eğitimin başarılı olup olmadığı, eksikliklerin ve yanlışlıkların nerden kaynaklandığını tespit etme noktasında bir değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö3 bu konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Öz değerlendirme açısından ölçme ve değerlendirme önemli. Yunus Emre diyor ya, bu sözleri boş söylemedin seni de bir gün sığaya çeken Molla Kasım gelir diyor. Yani bizim Molla Kasımlarımızın da ölçme ve değerlendirme olması gerekir. Bu, süreci izleyebilmek için ölçme ve değerlendirme yaparız. Sürecin sonucunu, verimliliğini ölçmek için. Eğitimin

kalitesini artırmaya yönelik, ne yapıyorum ne ediyorum, farkındalığı görmek için...” (Ö3, s. 2).

4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu amaca ulaşmak için yapılan öğretmen görüşmelerinin analizinden elde edilen bulgular aşağıda tablolastırılarak verilmiştir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri ana bir tabloda gösterilmiş daha sonra kategori bazında alt tablolar verilerek yorumlanmıştır.

Tablo4.21 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri

TEMA	Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Alt kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Kavramı	Gerekliliği	Projeler-performanslar		+				+			+		3/9
			Gelenekselin dışındakiler			+							+	2/9
			Farklı teknikler		+								+	2/9
			Farklı testler							+	+			2/9
			Bireysel değ.(birebir)					+						1/9
			Klasığın tersi				+							1/9
			2005 sonrası programa giren teknikler			+								1/9
			Süreç değerlendirme			+								1/9
			Çoklu zekâya hitap eden										+	1/9
			Öğretmenin kendisinin bulduğu teknikler									+		1/9
			Farklı seçenekler							+				1/9
			Gerekli		+	+		+	+	+		+	+	7/9
			Gerekli yönleri de var gereksiz yönleri de				+							1/9
			Kısmen uygulanabilir		+	+	+	+	+	+		+		7/9
	Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Faydaları	Öğrenciye faydaları	Uygulanabilir								+			1/9
			Faydalı			+	+		+		+	+	+	6/9
			Her öğrenciye faydalı değil			+								1/9
			Öz güven		+	+	+	+	+	+		+	+	8/9
			Arkadaşlarını değerlendirebilme			+	+	+	+	+		+	+	7/9
			Kendini değerlendirme		+	+	+	+		+			+	6/9
			Ürün oluşturma		+	+	+	+		+				5/9
			İletişimin artması		+	+			+	+		+		5/9
			Sosyalleşme		+	+	+			+				4/9
			Kendini ifade etme			+	+		+	+				4/9
			Sunum yapmayı öğrenme				+		+			+	+	4/9
			Yaratıcılık		+	+				+				3/9
			Eksiğini tamamlama(bilgi edinme)			+			+				+	3/9
			Başarının artması						+		+		+	3/9
			Paylaşım		+				+		+			3/9
			Hitabetin gelişmesi			+			+			+		3/9
			El becerisi		+	+								2/9
			Düzeni öğrenme							+			+	2/9
			Sorumluluk almayı öğrenme		+								+	2/9
				Kendini tanıma	+	+	+	+		+		+	+	7/9
				Araştırma	+	+	+		+				+	5/9
				Problem çözme		+	+			+			+	4/9
			Üst düzey öğrenme	Eleştirel düşünme		+	+			+				3/9
				Ayrıntılı düşünme	+					+	+			3/9
				Bilimsel yöntem		+	+							2/9
Toplam					16	23	16	8	14	17	6	11	16	127/351

Tablo 4.21'in Devamı Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri

TEMA	Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
		Öğretmene											
			Öğrenciyi daha iyi tanıma	+	+	+	+	+	+		+	+	8/9
			Motive etme	+	+	+		+	+		+		6/9
SINIF			Yeteneklerinin farkına varma	+		+	+	+	+	+			6/9
ÖĞRETMENLERİNİN			Yönlendirme	+		+	+	+	+				5/9
ALTERNATİF	Alternatif Ölçme		Somut değerlendirme sağlama	+		+	+						3/9
ÖLÇME VE	ve		Öğretmeni geliştirme			+		+	+				3/9
DEĞERLENDİRME	Değerlendirmenin		Ailenin eğitime katılımını sağlama	+					+		+		3/9
HAKKINDAKİ	Faydaları		Öğrencinin gelişimini görme		+		+			+			3/9
GÖRÜŞLERİ			Öğretmen öğrenci iletişimini arttırma					+	+				2/9
			Öğretmen daha az yorulur					+					1/9
			Aile öğretmen iletişimini arttırma						+				1/9
		Veliye	Çocuğunu tanıma	+	+						+		3/9
			İletişimin artması	+					+				2/9
			Gelişimini görme		+		+						2/9
Toplam				8	5	6	6	7	9	2	4	1	48/126

Tablo 4.21'in Devamı Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri

TEMA	Kategoriler	Kodlar	Alt kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN	Avantajları	Farklı zekâ türlerine hitap etme		+		+	+	+	+	+		+	7/9
		Çocuğun sevmesi		+	+			+			+	+	5/9
		Süreci değerlendirme			+		+	+					4/9
		Üst düzey öğrenmeyi sağlama		+	+	+			+				4/9
		Motivasyon sağlama			+			+	+				3/9
		Yaparak yaşayarak öğrenme			+	+		+					3/9
		Somut değerlendirme		+			+						2/9
		Objektif değerlendirme		+			+						2/9
		Ailenin eğitimi		+					+				2/9
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	Dezavantajları	Çok zaman alması	Uygulama	+	+	+	+	+	+		+	+	8/9
			Değerlendirme	+	+	+	+	+	+		+	+	8/9
		Maddi giderinin çok olması	Öğrenci	+	+	+		+	+		+		6/9
			Öğretmen		+						+		2/9
			İnternet çıktısı getirme	+	+		+					+	4/9
			Uygunsuz sitelere erişim		+							+	2/9
			Zaman kaybetme		+				+				2/9
		İnternetin olumsuz etkisi		+	+		+	+	+		+		6/9
		Objektif olamama		+	+								
GÖRÜŞLERİ		Malzeme sıkıntısı		+	+	+		+			+	+	6/9
		Velilerin hazırlaması			+	+	+	+			+	+	6/9
		Kâğıt israfı					+	+	+		+	+	5/9
		Okul dışı zaman alması			+	+		+			+		4/9
		Kaynaklara ulaşamama			+	+			+			+	4/9
		Öğretmene angaryası çok			+			+				+	3/9
		Zamanında çalışmayı teslim etmeme			+			+			+		3/9
		Seviye farkının ortaya çıkması		+				+				+	3/9
		Hızlı şekilde değerlendirme yapılması		+							+		2/9
		Öğrenciler arası husumet						+					1/9
		Aşırı güven										+	1/9
Toplam				14	19	10	10	17	12	1	12	13	108/252

Tablo 4.21'in Devamı Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri

TEMA	Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f	
SINIF	Problemler	Hazırlarken	Seviyeye ayarlama	+	+	+	+	+	+	+			7/9	
			Kaynak bulamama	+				+					2/9	
			Ölçütleri belirlemede					+				+	2/9	
			Yerel(çevre) şartlara uyarlama		+		+						2/9	
			Çeşitlendirme	+		+							2/9	
		Uygularken	Sosyo-ekonomik duruma uyarlama			+	+							2/9
			Hazır formları uyarlama				+					+		2/9
			Kazanım ile tekniği bağdaştırma	+	+									2/9
			Uygulamanın çok zaman alması	+	+	+	+	+	+		+	+		8/9
			Formların basımı ve dağıtımı	+	+	+	+	+				+		6/9
ALTERNATİF	Değerlendirirken	Herkese sunum yaptırılmama	+	+	+		+			+	+	6/9		
		Velilerin hazırlaması		+	+	+	+			+	+	6/9		
		Değerlendirmenin çok zaman alması	+	+	+	+	+	+		+	+	8/9		
DEĞERLENDİRME		Zamanında getirmeme	+	+	+		+	+		+		6/9		
		Çalışmaların saklanması		+	+		+	+		+	+	6/9		
		Objektif olamama	+	+		+	+	+		+		6/9		
HAKKINDAKİ		Sebepleri	Öğretmen veli tartışması(maddi)		+									1/9
			Sınıfların kalabalıklığı	+	+	+	+	+	+		+	+	8/9	
			Programın yoğunluğu	+	+	+	+	+			+		6/9	
			Öğretmenlerin yetersizliği			+	+	+			+	+	5/9	
	Araç-gereç eksikliği		+		+		+			+		4/9		
	Bina yetersizliği			+	+	+					+	4/9		
	Velinin bilgi eksikliği			+	+							2/9		
	Faydasına olan inanç					+		+				2/9		
	Bıkkınlık yapması				+					+	+	3/9		
Toplam														
				13	16	17	14	15	8	1	14	10	108/225	

Tablo 4.21'in Devamı Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri

TEMA	Kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	Çözüm Önerileri	Mevcutların azaltılması	+	+	+	+	+			+	+	7/9
		Araç-gereç eksikliği giderilmeli	+		+	+	+	+		+	+	7/9
		Öğretmene konu ile ilgili eğitim verilmeli	+	+	+	+	+	+			+	7/9
		Altyapının tam olması	+	+		+		+			+	5/9
		Elektronik uygulama		+		+	+	+		+		5/9
		Ücretsiz çoğaltma imkânı olmalı		+	+		+	+				4/9
		Öğrencilere seçme şansı verilmeli	+		+	+		+				4/9
		Tekniklerin yer aldığı kitapçık olmalı	+		+			+				3/9
		Programda ölçmeye yer ayrılmalı		+	+	+						3/9
		Yeniliklerde öğretmenlerin görüşleri alınmalı			+	+		+				3/9
Uzman bir kurul yapılacak çalışmaları belirlemeli	+		+	+							3/9	
Yeni bina yapımı		+								+	2/9	
Sınav sisteminin değiştirilmesi			+	+							2/9	
Her derste verilmemeli			+							+	2/9	
Depo		+									1/9	
Çalışma odası	+										1/9	
Lisansüstü eğitim alınmalı										+	1/9	
Toplam			8	8	11	10	5	8	0	3	7	60/153

Tablo 4.22 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Algıları

Kategori	Alt kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f	
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Algıları	Gerekliliği Uygulanırılığı Faydalılığı	Projeler-performanslar	+				+			+		3	
		Gelenekselin dışındakiler		+							+	2	
		Farklı teknikler	+									+	2
		Farklı testler							+	+			2
		Bireysel değ.(birebir)				+							1
		Klasığın tersi			+								1
		2005 sonrası programa giren teknikler		+									1
		Süreç değerlendirme		+									1
		Farklı zekâ türlerine hitap eden Öğretmenin kendisinin bulduğu teknikler										+	1
		Farklı seçenekler							+				1
		Gerekli	+	+		+	+	+		+	+		7
		Gerekli yönleri de var gereksiz yönleri de			+								1
		Kısmen uygulanabilir	+	+	+	+	+	+		+			7
		Uygulanabilir								+			1
		Faydalı		+	+		+		+	+	+		6
		Her öğrenciye faydalı değil		+									1
		Toplam		4	7	4	3	4	4	3	5	5	39

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme algıları incelendiğinde, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeyi zihinlerinde tam olarak bir yere oturtamadıkları ve ortak bir kavram üzerinde buluşamadıkları görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirmeden ne anlıyorsunuz sorusuna bir birinden farklı on bir adet kavramla cevap vermişlerdir. Görüşmeye katılan bütün öğretmenlerin üzerinde ortak olarak anlaştığı bir kavram olmamakla birlikte genel olarak anlaştıkları bir kavram da yoktur. Dokuz öğretmenden sadece üçü “projeler-performanslar” kavramı üzerinde buluşmuşlardır. Diğer kavramlar da ikişer ve birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Yukarıda öğretmenler tarafından ifade edilen kavramlardan “farklı testlerdir” kavramı haricinde diğerlerinin hepsinin alternatif ölçme ve değerlendirme ile bir bağlantısı bulunmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirmeyi farklı testlerdir şeklinde ifade etmek, alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirme ile karıştırılmasından ve temelde ikisi arasındaki farkın anlaşılamamasından kaynaklanmaktadır. Dokuz öğretmenden iki öğretmenin bu şekilde düşünmesi de üzerinde durulması ve sorgulanması gereken bir durumu göstermektedir. Ö6 alternatif ölçme ve değerlendirmeyi öğrencilere seçme şansının olduğu durumları sunmak olarak algıladığını ifade etmektedir. Bu düşünceye göre öğrencilere sunulan birden fazla test

türü sınav, çalışma kâğıdı vb.de alternatif ölçme ve değerlendirmedir. Ö6'nın düşünceleri şu şekildedir: “...Alternatif dediğin zaman seçenekler daha değişik diye anlıyorum... Alternatif olarak araştırmak, diğer kaynaklara da yönelmek lazım. Testlerde kullanıyoruz. Alternatif olarak test kullanıyoruz...” (Ö6, s. 2-3). Ö7’de alternatif ölçme ve değerlendirmeyi benzer şekilde düşünmektedir. Ö7’ye göre alternatif ölçme ve değerlendirme klasik sınavların dışında yapılan, farklı kaynaklardan ulaşılan test türü sınavlardır. Ö7’nin düşünceleri de şu şekildedir: “...Değişik bir ölçme değerlendirmedir. Yani yaptıklarımızın klasiğin dışına çıkılarak yapılan değerlendirme. Değişik, İnternette kaynak kitaplardan yapılan değişik testlerdir...” (Ö7, s. 2).

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkında kafa karışıklığının bulunduğu yukarıda değinilmişti. Her öğretmenin zihninde alternatif ölçme ve değerlendirme farklı bir yerde durmaktadır. Bazı öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmeyi öğrencilerin birebir değerlendirilmesi olarak görürken bazıları da öğretmenin kendisinin keşfettiği, daha önce bilinmeyen teknikler olarak görmekte bazıları da geleneksel ölçme ve değerlendirmelerin dışındaki ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak görmektedir. Görüşme yapılan her öğretmenin zihninde buna yönelik bir alternatif ölçme ve değerlendirme tanımı bulunmaktadır. Ö1 ve Ö3 alternatif ölçme değerlendirmeyi sınıftaki öğrenme ortamının durumuna göre öğretmenler tarafından işe koşulması gereken öğrenme etkinlikleri şeklinde düşünmektedirler. Ö1 alternatif ölçme ve değerlendirmeyi şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...Değişik ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmayı anlıyorum. Farklı ölçme değerlendirme teknikleri kullanılır diye düşünüyorum. Bunlar ne olabilir, bazen mesela bu kullandığımız ölçme değerlendirme teknikleri işe yaramayabilir. Aile ile görüşebilirsiniz, yaşadığı ortamı inceleyebilirsiniz, o çocuğu öyle değerlendirebilirsiniz. Yani, anketler olabilir, farklı seviyesine uygun etkinlikler olabilir. Yani sınıfa bir tek etkinlik uyguluyorsunuz, belki o çocuk o etkinlikten hoşlanmayabilir. Onu öğrenemeyebilir, farklı etkinlikler hazırlanabilir. O çocuğa yönelik, onun öğrenme durumuna göre. Mesela görsel, işitsel. Çocuk nasıl öğreniyorsa o tespit edilebilir. Ona göre bir değerlendirme yapılabilir...” (Ö1, s. 2).

Ö3 de alternatif ölçme ve değerlendirmeyi şu cümlelerle anlatmaktadır:

“...Alternatif, klasiğin tersi diye anlıyorum. Alternatif, farklı, yani sınıfın seviyesine göre, öğretmen o anda hissettiklerine göre çünkü konuyu anlatan, konuyla ilgili çalışmalar yapan öğretmen onu çocuklara verebilmek. Yani bilgiyi akıllarında sürekli durabilecek seviyeye getirmek için öğretmenin o andaki bazen doğaçlama da yapması gerekiyor. O anda ihtiyaca göre sınıfın motivasyonuna göre, ortamına göre ders işlemesi olarak görüyorum alternatif ölçme ve değerlendirmeyi. Çocuklar beden eğitiminden çıkmışlar yorgunlarsa ona göre hafif bir şekilde çok önemli bir ders işleyemezsiniz. Çünkü iki saat beden yapmış sizin dersinize gelmiş çocuklar bitmiş bir vaziyette sıcakta veya soğukta siz ona göre ders işlemeniz lazım...” (Ö3, s. 3).

Ö5 ise alternatif ölçme ve değerlendirmeyi herhangi bir ölçme aracı kullanmadan yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyeti olarak düşünmektedir. Bu düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...Alternatif ölçme değerlendirme herhalde yani bu sözel dediğin bir alternatiftir yani. Gündelik soru sorma bu konu hakkında ne düşünüyorsun? ...Birebir ölçemediğiniz ölçme değerlendirmeler alternatif ölçme değerlendirmeler olabilir. Sözel, karşılıklı konuşmalar dedik, derse katılımlar olabilir, anlatımlar olabilir veya herhangi bir konuda ön hazırlık yapıp o konuyu işlerken öğretmene yardımcı olma konusunda mesela bu konuyu işleyeceğiz deyip öğrencini o konuya hazırlanıp sınıfa gelmesi olabilir...” (Ö5, s. 2).

Yukarıda verilen alıntılardan anlaşıldığı üzere görüşmeye katılan her öğretmenin zihninde farklı bir alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı yer almaktadır. Oysaki yeni ilköğretim programıyla birlikte eğitim sistemimize giren alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri 2005 yılından günümüze kadar sekiz yıldır uygulanmaktadır. Ancak geçen bu sekiz yıl zarfında alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı hala öğretmenlerin zihninde ortak bir anlama dönüşmemiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı hakkında zihinlerinin karışık olmasına rağmen genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirmenin gerekli ve faydalı olduğunu düşünmektedirler. Ö3 ise alternatif ölçme ve değerlendirmenin gerekli olduğunu ancak şuan ki sistemde gereksiz bazı taraflarının olduğunu da ifade etmektedir. Ö3’e göre eğitim sisteminin sınav odaklı olması alternatif ölçme ve değerlendirmeden beklenen faydanın gelmemesine ve bütün derslerde

alternatif tekniklerin uygulanması da yüzeysel olarak uygulanmasına neden olmaktadır. Ö3 bu görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...yani çok benim adıma gerekli miydi gerekli değil miydi demektense gerekli olan yönleri de var gereksiz olan yönleri de var. Bütün olarak değerlendirmek gerekiyor. Mesela bu sistemin sonucunda SBS gibi sınavlar olduğu sürece sonuçta çocuk orda kalıyor...Bazı derslere yönelik olsa bence daha iyi olur. Mesela 4. Sınıftayken matematik ve Türkçe dersinde sadece bu alternatif teknikler yapılsın. Onlarla değerlendirilsin. Ama sen sosyal fen ve teknoloji dersini her şeyi katınca o asıl yapman donanımlı olarak yapacağın diğer şeyler de geri kalıyor gibi geliyor bana. Yüzeysel kalıyor o zaman. Bu sefer onun üzerinde yoğunlaşamayınca hepsi de böyle eften püften bir şeyler oluyor...” (Ö3, s. 4-5).

Ö1 ve Ö8 alternatif ölçme ve değerlendirmeden bahsederken sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine nazaran ölçme ve değerlendirme noktasında daha şanslı olduklarını düşünmektedirler. Bunun nedeni olarak da sınıf öğretmenlerinin aynı sınıfı dört yıl süreyle okutmasından dolayı o sınıftaki öğrencileri her yönüyle tanıma imkânına sahip olmalarını görmektedirler. Öğrenci hakkında bu kadar bilgi sahibi olmalarından dolayı Ö8 alternatif ölçme ve değerlendirme ve tekniklerine çok da fazla ihtiyaç olmadığını düşünmektedir. Ö8 bu durumu şu cümlelerle ifade etmektedir:

“...Kesinlikle öğrencinin değerlendirilmesi lazım. Ama bu kadar çeşitli değil de çeşitliliği bu kadar arttırmaya gerek yok yani. Öğrenciyi zaten tanıyorsun. Gerçekten tanıyorsun. Öğrenci sınıfta en ufak hareketinden konuşmasından onun ilgi alanını görüyorsun. Ağaçtı bilmem neydi onları büyüklere yapsınlar. Bunlar çok küçük. Sınıf öğretmeni net olarak görüyor. Gerek yok...” (Ö8, s. 3).

Sınıf öğretmenlerinin bir yılın üzerinde okuttuğu öğrencilerini ve hatta ailelerini çok iyi tanıdığı varsayımı doğrudur. Çünkü sadece onlarla ilgilendiği ve her durumda velileri ile ilişki içinde olduğu için diğer alan öğretmenlerine göre daha öğrencileri daha iyi tanıma imkânına sahiptir. Ancak geleneksel ölçme ve değerlendirmede olduğu gibi öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmenin öğretmene olan faydasına daha çok vurgu yapmaları burada da söz konusudur. Çünkü iki öğretmende sınıf öğretmeni olduklarından çocukları her yönleriyle tanıdıklarını ifade etmektedirler. Ancak unutulmaması gereken nokta şudur ki, ölçme ve değerlendirme sadece öğretmenin

öğrenciyi tanınası, ona not vermesi amacıyla yapılmaz. Ölçme ve değerdendirme sonuçlarından öğretmen kadar öğrencide kendine pay çıkarmalıdır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin geneli alternatif ölçme ve değerdendirmenin gerekli ve faydalı olduğunu düşünürken uygulanabilirlik noktasında düşüncelerini olumsuz biçimde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerdendirme tekniklerinin uygulanabilirliği ile ilgili olumsuz düşünmelerinin nedenleri arasında genel olarak sınıf mevcutlarının kalabalık olması, programın yoğunluğu ve zamanın yetmemesi bulunmaktadır. Ö2'nin bu konu hakkındaki düşünceleri şu şekildedir: *“...Programdaki konu yükü oldukça fazla. Zaten müfredat kapsamında konuların yetiştirilmesi süre olarak bizi sıkıntıya sokuyor. Bunun haricinde alternatif ölçme ve değerdendirmeye bizden oldukça zaman ayırmamızı istiyor... Uzun bir süre ayırıyoruz birde müfredatın oldukça sıkışmasına neden oluyor. Öğretmeni- öğrenciyi sıkıntıya sokmaktadır... programdaki yükün de fazlalığı bu yöntemlerin kullanılabilirliğini olumsuz manada etkiliyor...”* (Ö2, s. 5–6). Aynı şekilde düşünen Ö5'in düşünceleri de şu şekildedir: *“...Uygulanabilirliğinde biraz sıkıntı var. En büyük sıkıntıda zaman ve sınıfların kalabalık olması...”* (Ö5, s. 3).

Tablo 4.23 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Öğrenciye Faydalarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt kategori	Kodlar	Alt kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f	
Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Faydaları	Öğrenciye	Öz güven		+	+	+	+	+	+		+	+	8	
		Arkadaşlarını değerlendirebilme			+	+	+	+	+		+	+	7	
		Kendini değerlendirme		+	+	+	+		+				+	6
		Ürün oluşturma		+	+	+	+		+					5
		İletişimin artması		+	+				+	+		+		5
		Sosyalleşme		+	+	+				+				4
		Kendini ifade etme			+	+			+	+				4
		Sunum yapmayı öğrenme					+		+			+	+	4
		Yaratıcılık		+	+					+				3
		Eksiğini tamamlama				+			+				+	3
		Başarının artması							+		+		+	3
		Paylaşım		+					+		+			3
		Hitabetin gelişmesi				+				+			+	3
		El becerisi		+	+									2
		Düzeni öğrenme								+			+	2
		Sorumluluk almayı öğrenme		+									+	2
		Kendini tanıma		+	+	+	+		+			+	+	7
		Araştırma		+	+	+		+					+	5
		Problem çözme			+	+				+			+	4
		Eleştirel düşünme				+	+			+				3
		Ayrıntılı düşünme		+						+	+			3
		Bilimsel yöntem				+	+							2
Toplam				12	16	12	5	10	13	3	6	11	88	

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmenin faydaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrenciye, öğretmene ve veliye olan faydaları üzerinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin faydalarını anlatırken ise sadece ölçme ve değerlendirmenin öğretmene ve öğrenciye olan faydalarından bahsetmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin faydaları üzerinde konuşurken ölçme ve değerlendirmenin öğretmene olan faydalarından daha çok, öğrenciye olan faydalarından ise daha az bahsetmişlerdir. Ancak öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmenin faydalarından bahsederken öğrenciye olan faydaları üzerinde daha çok vurgu yapmışlardır. Bunun nedeni de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme denilince ilk olarak zihinlerine geleneksel ölçme ve değerlendirmenin gelmesi olabilir. Çünkü görüşme sürecinde sorulan sorulara verilen yanıtlar ilk olarak geleneksel ölçme ve değerlendirmeye yönelik verilmiştir. Ancak ilerleyen zamanlarda alternatif ölçme ve değerlendirmeden bahsedilmiş veya araştırmacının küçük

hatırlatmaları sonucu alternatif ölçme ve değerlendirmeye geçilebilmiştir. Çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışında, ölçme ve değerlendirmenin sonuçlarından öğretmenden öğrenciye, okul yönetiminden diğer öğretmenlere ve veliye kadar birçok kişinin faydalanması esastır. Ne yazık ki öğretmenlerimiz bu konudan bahsederken çerçeveyi kısa tutmuşlar ve sadece öğretmen, öğrenci ve veliye olan faydalarından bahsetmişlerdir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrenciye olan faydaları hakkındaki görüşlerine bakıldığında en sık vurgulanan görüşlerin; alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin öz güvenini arttırması, kendilerini tanımalarını, arkadaşlarını ve kendilerini objektif olarak değerlendirebilmeyi sağlaması olduğu görülmektedir. Öğretmenler genel olarak, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanması ile öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıdıklarını, neleri iyi yapabildiklerini tespit ettiklerini düşünmektedirler. Bunun neticesi olarak da kendini tanıyan, neleri yapabileceğini bilen öğrencinin de kendine olan öz güveninin artacağını savunmaktadırlar. Ö1, geleneksel ölçme ve değerlendirme ile alternatif ölçme ve değerlendirmeyi kıyaslarken bu yöndeki düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“...Ama şimdi öyle değil. Herkes en azından o konuyla ilgili yapabildiğini yapıyor. Biri resim yapıyor, soru hazırlıyor bir diğeri yarım kalan bir öyküyü tamamlıyor. Herkes bir şeyler yaptığı için şey de yok. Öbür türlü çocuk yapamıyorum diye kenara çekiliyordu. Şimdi en azından ben de bir şeyler yapıyorum deyip kendine güveni artıyor diye düşünüyorum...”* (Ö1, s. 3). Yine aynı şekilde Ö8, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin bireysel yeteneklerini ortaya çıkardığını bunun neticesi olarak da öğrencilerde başarmanın verdiği bir öz güvenin oluştuğunu düşünmektedir. Ö8’in bu yöndeki düşünceleri şu şekildedir: *“...sınıfta sessiz duran çocuğa öz güven verir. Mesela böyle bir çocuğu yılsonu şenliğimizde sunucu yaptım. Diksiyon-telaffuz çok güzel. Bunlar nerde ortaya çıkıyor proje ve performansların sunumunda ortaya çıkıyor. Bu sefer ne oluyor diğer öğrencilerin önüne geçebiliyor ve ben bir yere başarılıyım düşüncesi geliyor. Güzel resim yaptığının farkına varıyor...”* (Ö8, s. 4).

Ö2 de alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin bir şeyler üretebilmesi ile öz güvenlerinin artması arasında bir bağlantı olduğunu düşünmektedir. Ö2 bu düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“...Sonuçta bir ürün ortaya koyuyor ve*

ben yaptım. Bu benim eserim. Demek ki bende bir şeyler yapabiliyorum, ben artık çocuk değilim noktasında ben de toplumda bir bireyim. Yararlı şeyler yapabiliyorum diye biliyor... (Ö2, s. 7).

Ayrıca genel olarak öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin değerlendirme kabiliyetlerinin de gelişeceğini düşünmektedir. Bu değerlendirme becerileri hem kendini hem de arkadaşlarını değerlendirebilmedir. Ö2 öğrencilerin, arkadaşlarını ve arkadaşlarının kendilerini değerlendirmesi sonucunda birbirlerini daha iyi tanıdıklarını, kendi eksikliklerinin farkına vardıklarını ve takdir etmeyi ve edilmeyi öğrendiklerini düşünmektedir. Ö2 bu düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...arkadaşları birbirlerini değerlendiriyor. Çevrenin gözüyle yapmış olduğu ürün nasıl, işlevselliği, almış olduğu değerlendirmesi, gerçekten yapmış olduğu çalışma kayda değer mi? Bunu çocuk fark edecektir. En azından eksikliklerini görecektir... Çocuk oradaki eksikliğini söylediği arkadaşının ödevine yönelik ve öğrenci ne yapacak kendisine yönelik eksikliğini görecektir bu şekilde, başarılı bulunan öğrencinin başarı duygusu tatmin edilecek, başarılı olduğunu düşünecek... Hem de kendisinin takdir edilmesi o başarı hazzının giderilmesini sağladığı gibi hem de çocuk diğer arkadaşlarının çalışmalarını değerlendireceği için değerlendirme yeteneği gelişecek onları takdir edecek ve takdir etmeyi ve edilmeyi öğrenecek...” (Ö2, s. 5).

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrencilere üst düzey öğrenme becerileri kazandıracağını düşünmektedir. Öğretmenlerin genel olarak üzerinde durduğu üst düzey öğrenme becerisi ise öğrencinin kendini tanımasıdır. Ö2 ve Ö4 alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin başarılı olduğu alanları, ilgi ve yeteneklerini belirleyeceklerini düşünmektedir. Ö4 bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *“...Kendi yeteneğini keşfetme imkânı bulacak seçme imkânı tanıdığımız zaman. Hangi derslerde daha çok yetenekli olduğunu, ilgisi olduğu noktasında bir farkındalık yaratacaktır...” (Ö4, s. 4-5).*

Tablo 4.24 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Öğretmene ve Veliye Faydalarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Faydaları	Öğretmene	Öğrenciyi daha iyi tanıma	+	+	+	+	+	+		+	+	8
		Motive etme	+	+	+		+	+		+		6
		Yeteneklerinin farkına varma	+		+	+	+	+	+			6
		Yönlendirme	+		+	+	+	+				5
		Somut değerlendirme sağlama	+		+	+						3
		Öğretmeni geliştirme			+		+	+				3
		Ailenin eğitime katılımını sağlama	+					+		+		3
		Öğrencinin gelişimini görme		+		+			+			3
		Öğretmen öğrenci iletişimini arttırma					+	+				2
		Öğretmen daha az yorulur					+					1
		Aile öğretmen iletişimini arttırma						+				1
	Veliye	Çocuğunu tanıma	+	+						+		3
		İletişimin artması	+					+				2
		Gelişimini görme		+		+						2
Toplam			8	5	6	6	7	9	2	4	1	48

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğretmene faydaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde; öğrenciyi daha iyi tanıma, motive etme ve yeteneklerinin farkına varma üzerinde daha çok vurgu yaptıkları görülmektedir. Oysa öğretmenler ölçme ve değerlendirme hakkında görüş bildirirken, ölçme ve değerlendirmenin öğretmene olan faydalarında öğrencilerin eksikliklerini görme ve bunları tamamlamaya daha çok vurgu yapmışlardı. Ayrıca geleneksel ölçme ve değerlendirme üzerinde daha çok görüş beyan etmişlerdi. Bu durum bize daha öncede ifade edildiği üzere öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme denilince zihninde öncelikle geleneksel ölçme ve değerlendirmenin canlandığını bir kez daha göstermektedir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanıyabildiklerini düşünmektedir. Ö2 ve Ö4 alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin akademik başarılarının neyin arttırdığını, azalttığını ve bunların nedenlerinin neler olduğunu tespit ettiklerini ifade etmektedirler. Ö2 bu düşüncesini şu cümlelerle ifade etmektedir: “...çocuk hangi konuda duraksadı, hangi konuda ilerledi çalışması neden geriledi veya hangi yöntemler teknikler kullanıldığında çocuğun başarısında artış ya da düşüş oldu bunları görecektir. ...öğrencisine yönelik bilgi sahibi olacak...” (Ö2, s. 6). Ö6 ise öğretmenlerin alternatif

ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerini daha iyi tanıdıklarını, motive ettiklerini ve yönlendirdiklerini tek bir cümle ile ifade etmiştir. Ö1 ise geleneksel ölçme ve değerlendirme ile kıyaslama yaparak alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrencileri daha iyi tanıdığını ifade etmiştir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri çoğunlukla alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrencileri okula ve derslere yönelik motive ettiğini düşünmektedirler. Ö1, Ö3 ve Ö8 alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve bundan dolayı derslerin daha eğlenceli geçtiğini düşünmektedirler. Ö8 öğrencilerin yaptıkları bu çalışmalar ile öğrenme ortamını sınıfın dışına taşıdıklarını ve öğrenciler kadar kendisinin de bundan hoşlandığını ifade etmektedir. Ö8'in bu konu hakkındaki düşünceleri şu şekildedir: *"...Şöyle diyeyim. Mesela slayt hazırlıyor çocuklar güzel slaytlar. Hareketlilik getiriyor. Veya sunum yapıyorlar. O sunumda sanki bir sahne gösterisi varmış gibi düşünüyorlar. Mevsimler sunusunu yaptım bende müthiş zevk aldım..."* (Ö8, s. 3-4). Ö1 ise alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde her öğrencinin hoşlandığı bir çalışma olması nedeniyle öğrencilerin derse karşı ilgilerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. bu düşüncesini şu cümlelerle ifade etmektedir: *"...Önceden sıkılan öğrencilerimiz vardı sınıfta. Çünkü aynı şeyi yaptığımız için çocukların ilgisini çekmediği, bir uğraşıda olmadığı için, beceremediği içinde ne yapacak boş oturmak yerine başka şeyler. Ya sınıfın düzenini bozacak, ya öğrenme ortamını engelleyecek ama şimdi en azından bir şeyler yaptığı, bir şeylerle meşgul olduğu için en azından derse katılıyor..."* (Ö1, s. 6). Ö5 ise konuya farklı bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Ö5, alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre daha yüksek not aldıklarını bununda öğrencilerin okula karşı daha istekli olmalarını sağladığını düşünmektedir. Ö5 bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *"...öğrencilerin okula motive olması açısından önemli. Şöyle önemli, düşük not aldığı anda öğrenci okula ne yapıyor istemeyerek geliyor. Ama bu bir öğrencide rahatlama hissi yaratıyor. Öğrenci ne yapıyor, ben yazılıdan düşük not aldım bu konuda yetersiz olabilirim ama performans notları ile ne yapabilirim bu düşük notları bir nebze kadar yükseltebilirim diye. Tabi bu öğrenciye iyi oldu. Rahatlık yaratıyor. Başka öğrencide rahatlama, okula karşı bir sempati, daha rahat gelip gitme, okulu sevme, öğretmenini sevme derslerine daha iyi katılma..."* (Ö5, s. 2).

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri çoğunlukla, alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesine yardımcı olduğunu düşünmektedir. Ö4 çoklu zekâ teorisine atıfta bulunarak alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıktığını düşünmektedir. Bu düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir: “...farklı zekâ türlerine sahip çocuklarımızın bu zekâ türlerinin keşfedilmesine olanak sağlıyor. Bazı çocuklar görsel öğrenen, kinestetik, duygusal, sosyal yönden üstünlüklerini ya da farklılıklarını görebiliyoruz. Çocuğun hangi yönde daha yetenekli olduğunu ve ilgisi olduğunu görebiliyoruz...” (Ö4, s. 5–6). Ö7 ise konuya geleneksel ölçme ve değerlendirmenin bakış açısı ile bakmaktadır. Ö7 Alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin zekâ kapasitelerinin belirleneceğini ve bilgilerin kapasitelerine uygun bir biçimde düzenlenerek öğrencilere öğretileceğini düşünmektedir. Ö7’nin düşünceleri şu şekildedir: “...ne derece algılayabildiğini, zekâ kapasitesini anlıyoruz, verilecek bilgileri ona göre ayarlıyoruz...” (Ö7, s. 2). Bu durum bize geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının bazı öğretmenlerin zihinlerinde kalıcı biçimde durduğunu göstermektedir. Çünkü öğretmenimiz alternatif ölçme ve değerlendirmeden bahsederken bile geleneksel ölçme ve değerlendirmenin anlayışlarını ifade etmektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirmenin faydalarından bahsederken Ö5 alternatif ölçme ve değerlendirmenin farklı bir faydasını dile getirmiştir. Ö5 alternatif ölçme ve değerlendirme ile daha az yorulduğunu, kendisinin pasif öğrencilerin aktif durumda olduğunu dile getirmektedir. Ö5 bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “...Benim açımdan bir faydası da var derslerde daha az yoruluyorum. Ne yapıyorum ben orda sadece öğrenciler birbirleri ile iletişim kurarken, anlatırken orda sadece lider, yönlendirici, yerine göre devreye giren, yerine göre işte sözlerini kesmeden işte burada böyle olmalıydı gibi anlatımlarını tamamlayan bir rehber öğretmen gibi görev görüyorum, benim için faydası o...” (Ö5, s. 6). Burada yanlış olan, alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrencinin aktif öğretmenin pasif olmasından dolayı öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine göre daha az yorulması düşüncesidir. Çünkü alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini gerçekten uygulayan bir öğretmen çok daha fazla yorulmak durumunda kalacaktır. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bir süreci ifade eder ve bu süreçte en aktif durumda olan yine

öğretmendir. Sadece uygulama esnasında, çok az bir sürede öğretmen pasif duruma geçecektir.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirmenin veliye faydaları noktasında öğretmene ve öğrenciye faydalarına oranla çok daha az sayıda düşünce belirtmişlerdir. En fazla vurgu yapılan görüş ise alternatif ölçme ve değerlendirmenin velinin çocuğunu tanımasına yardımcı olmasıdır. Bu görüş ancak üç öğretmen tarafından, iletişimin artması ve gelişimini görme ise ikişer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler genel olarak ölçme ve değerlendirme hakkında görüşlerini ifade ederken ölçme ve değerlendirmenin veliye olan faydalarından ise hiç bahsetmemişlerdir. Bu durum bize öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmeden elde edilen sonuçların sadece öğretmene ve öğrenciye yönelik olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Oysaki ölçme ve değerlendirmeden elde edilen sonuçlar birçok kişiyi ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Örneğin herhangi bir dersin sınıf düzeyinde yapılan bir ölçme ve değerlendirme çalışmasının sonuçlarından o dersin öğretmeni, o sınıfın şube rehber öğretmeni, öğrenciler ve velileri, okulun idarecileri, rehber öğretmenler, o dersi yürüten diğer zümre öğretmenleri vs. faydalanacak ve çalışmalarında bu verilerden faydalanacaklardır. Ancak ölçme ve değerlendirme çalışmalarından elde edilen verileri sadece öğretmen değerlendirecek ve kullanacak ise kısır bir döngü oluşur ve bu döngüden ileri bir adımın atılması mümkün değildir.

Tablo 4.25 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirmeye Göre Avantajlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
	Farklı zekâ türlerine hitap etme	+		+	+	+	+	+		+	7
	Çocuğun sevmesi	+	+			+			+	+	5
	Süreci değerlendirme		+		+	+	+				4
	Üst düzey öğrenmeyi sağlama	+	+	+			+				4
Avantajları	Motivasyon sağlama		+			+	+				3
	Yaparak yaşayarak öğrenme		+	+		+					3
	Somut değerlendirme	+			+						2
	Objektif değerlendirme	+			+						2
	Ailenin eğitimi	+					+				2
Toplam		6	5	3	4	5	5	1	1	2	32

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre avantajları hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin farklı zekâ türlerine hitap ettiğini vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler çoğunlukla da alternatif ölçme ve değerlendirmeyi öğrencilerin sevdiğini ifade etmişlerdir. Ö1, Ö3, Ö7 ve Ö9 alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin çeşitli olmasından dolayı farklı becerilere sahip çocuklara hitap ettiğini ve bunun neticesi olarak da bu tür çalışmaların çocukların ilgisini çektiğini ifade etmişlerdir. Ö1 bu yöndeki düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir: “...İlgi alanı, zekâ durumuna göre, çoklu zekâ yöntemleri kullanılıyor oda güzel. Önceden neydi bu dördüncü sınıf ben buna şunları vermek zorundayım. Şimdi ne diyorsun bu çocuk ancak

bu kadar öğrenebilir, bunu öğrenebilir diyorsun. O da kendi zekâsına uygun çalışmalar yapıyor. Farklı zekâ türlerine hitap ediyor...” (Ö1, s. 4). Ö9’da alternatif ölçme ve değerlendirmenin başarısız etiketi vurulan bir çocuğun bile başarabildiği bir şeylerin olduğunu ortaya çıkardığını düşünmekte ve farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin daha çok ilgisini çektiğini dile getirmektedir. Bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “...Çoklu zekâyâ hitap ettiği için en kötü çocuk bile sorulara yönlendirmeye göre birçoğunu cevaplayabiliyor. Bize göre kötü dediğimiz o kazanımı kazandıramadığımız çocuk. Her çocuğa, her zekâyâ hitap ediyor. Hitap ettiği için çocukların güveni ve başarısı artıyor. Konunun farklı bir şekilde değerlendirilmesi çocukların hoşlarına gidiyor. Çünkü sürekli öğretmenin veya öğrencinin konuşması değil de farklı etkinlikler hoşlarına gidiyor çocukların...” (Ö9, s. 4). Ö4 ise alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin zekâ türlerinin ve ilgilerinin belirlenebildiğini düşünmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrenciler tarafından sevildiğini düşünmektedir. Ancak öğretmenlere göre öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirmeyi sevmelerinin farklı nedenleri bulunmaktadır. Ö1 ve Ö9 alternatif ölçme ve değerlendirmede farklı etkinlikler ve bu etkinliklerin içinde de öğrencilerin ilgilerine hitap eden çalışmalar bulunduğundan dolayı öğrencilerin bu alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini sevdiklerini düşünmektedir. Ö1 bu düşüncesini tersten şu şekilde ifade etmiştir: “...Önceden sıkılan öğrencilerimiz vardı sınıfta. Çünkü aynı şeyi yaptığımız için çocukların ilgisini çekmediği, bir uğraşıda olmadığı için...” (Ö1, s. 6). Ö2 ise öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde psiko-motor becerilerini daha çok kullandıkları için sevdiklerini ifade etmektedir. Ö2’nin bu yöndeki düşüncesi şöyledir: “...çocuklar bu tür çalışmaları gözlemlediğim ve duyduğum kadarıyla seviyorlar. Çünkü o yaştaki çocuk bir şeylerle uğraşmak, el becerisi gerektiren bir şeylerle uğraşmak, bir şeyler yapmak, kesmek, yapıştırmak, birbirine çarpmak, bağlamak bu tür işlerle uğraşmayı daha çok seviyor. İlgisini çekiyor...” (Ö2, s. 7). Ö5 ise alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin istediği konularda çalışma imkânı bulmasından dolayı öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirmeyi sevdiğini düşünmektedir.

Tablo 4.26 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirmeye Göre Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	Alt kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
Dezavantajları	Çok zaman alması	Uygulama	+	+	+	+	+	+		+	+	8
		Değerlendirme	+	+	+	+	+	+		+	+	8
	Maddi giderinin çok olması	Öğrenci	+	+	+		+	+		+		6
		Öğretmen		+						+		2
	İnternetin olumsuz etkisi	İnternet çıktısı getirme	+	+		+					+	4
		Uygunsuz sitelere erişim		+							+	2
		Zaman kaybetme		+				+				2
	Objektif olamama		+	+		+	+	+		+		6
	Malzeme sıkıntısı		+	+	+		+			+	+	6
	Velilerin hazırlaması			+	+	+	+			+	+	6
	Kâğıt israfı					+	+	+		+	+	5
	Okul dışı zaman alması			+	+		+			+		4
	Kaynaklara ulaşamama			+	+			+			+	4
	Öğretmene angaryası çok			+			+				+	3
	Zamanında çalışmayı teslim etmeme			+			+			+		3
	Seviye farkının ortaya çıkması		+				+				+	3
	Hızlı şekilde değerlendirme yapılması		+							+		2
	Öğrenciler arası husumet						+					1
	Aşırı güven										+	1
Toplam			8	14	7	6	12	7		11	11	76

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin; alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre avantajları ve dezavantajları hakkındaki görüşleri incelendiğinde alternatif ölçme ve değerlendirmenin dezavantajlarına daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu pencereden bakıldığı zaman öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi alternatif ölçme ve değerlendirmeye göre daha avantajlı olarak gördükleri söylenebilir. Aynı şekilde öğretmenlerin dile getirmiş olduğu dezavantajlar incelendiğinde birçoğunun öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması ve bunun neticesi olarak da alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkili bir biçimde uygulayamamalarından kaynaklandığı görülmektedir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre dezavantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin

öğrencilere uygulanmasının ve elde edilen verilerin değerlendirilmesinin çok zaman aldığı üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğretmenler bu yöntem ve tekniklerin çok zaman almasının temel nedeni olarak sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını görmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin haklı olduğunu söylemek gereklidir. Çünkü alternatif ölçme ve değerlendirmede esas olan eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesidir ve süreç değerlendirmesini 35-40 kişilik sınıflarda gerçekleştirmek oldukça zordur. Ö2 geleneksel ölçme ve değerlendirmede yaptığı bir sınavın değerlendirmesinin fazla bir zamanını almadığını belirtirken alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasının ve değerlendirilmesinin günlerini aldığını ve bunun içinde okul dışında da zaman harcadığını dile getirmektedir. Ö2 bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “...*Bunun haricinde öğretmen okul içi ve dışında öğrenci çalışmalarını kontrol ediyor süreci takip ediyor. Bu ürünleri sınıfta sunmasını sağlıyor, değerlendiriyor. Okul dışı saatlerde de öğretmenin ölçme ve değerlendirme ile okulla ve eğitimle ilgili işlerde vakit ayırmasına neden oluyor. Bir yazılı sınav kâğıtlarını öğretmen 2 saat içinde okuyabilirken bu günlerini alabiliyor. Artı bunun e-okul sistemine işlenmesi gerekiyor, tarih-süresinde. Bu tarih-sürede sınıfta sunulması, sisteme girilmesi bu ayrı bir külfet getiriyor...*” (Ö2, s. 8). Ö3 kalabalık sınıflarda alternatif ölçme ve değerlendirmenin uygulanmasının ve değerlendirilmesinin çok zaman aldığını ifade etmekte ve bunun için ideal sınıf mevcudunu 25 öğrenci olması gerektiğini savunmaktadır. Bu düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “...*zaman en büyük sıkıntı öğrenci sayısının fazlalığı. İdeal bir sınıfın 25 kişiden fazla olmaması lazım. Kalabalık sınıflarda uygulamada zorluk var. Çünkü onu değerlendireceksiniz yapacaksınız, eve götürmeniz lazım o işlerin çoğunu. O zaman da başka verimlilikleriniz düşer diye de düşünüyorum. Dinlemeydi başka faaliyetlerdi. Değerlendirmesi zor olur. Ama 25 kişi de çok iyi olur...*” (Ö3, s. 6).

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre maddi giderinin fazla olduğunu düşünmektedir. Görüşülen dokuz öğretmenin altısı alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrenciye ve dolayısıyla veliye, iki öğretmen ise öğretmene maddi bir külfet getirdiğini düşünmektedir. Ö1 ve Ö2 alternatif ölçme ve değerlendirmenin veliye maddi külfet getirdiğini düşünen öğretmenlerdendir. Ancak Ö1 bu dezavantajın bazı veliler tarafından evdeki atık malzemelerin kullanılması neticesinde avantaja çevrildiğini iddia

etmektedir. Ö1 bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “...Aile kendine bir yük getirdiğini düşünüyor ama bence çok güzel oldu. Yani evet parasal, işte projeler performanslar bir de sürekli uğraşmak zorunda olduğu için kırtasiye masrafı. Ama bunu beceren aile projesini evdeki atık malzemelerden de yapabiliyor...” (Ö1, s. 7). Ö2 ise öğrencilerin evdeki malzemeleri bu tür çalışmalarda kullansa bile yine de dışarıdan para vererek malzeme alınması gerektiğini düşünmektedir. Ö2 bu düşüncesini aşağıdaki şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...Veli için, maddi olarak oldukça külfetli olduğunu veliler dile getiriyorlar. Tamam eldeki mevcut malzemelerden bir şeyler yapılabilir diyoruz. Öyle yaratıcı çalışmalara çıkıyor ki çocuk taş, nohut, makarna fıstık kabuğunu, ceviz kabuğunu kullanarak bile bir şeyler yapabiliyor. Süsleme, boyama yapabiliyor. Evdeki her türlü malzemeyi kullanabiliyor. Bunun yanında gerçekten para ile satın alması gereken malzemelerde gerekiyor. Gerekli durumlar olabiliyor. Bu da veliler için oldukça bir külfet...” (Ö2, s. 8).

Ö8 de bu tür çalışmaların velilere maddi açıdan bir yük getirdiğini ancak velilerin fedakârlık yaparak bu malzemeleri aldıklarını ifade etmektedir. Ö8 bu düşüncesini şöyle ifade etmiştir: “...maddi sıkıntısı olmasına rağmen proje ve performanstan not verileceği için malzemesini alıyor. Veliye bir yük oluyor tabii...” (Ö8, s. 5).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu alternatif ölçme değerlendirmede objektif olmadıklarını düşünmekte ve bu durumu açıkça ifade etmektedirler. Öğretmenlerin bunu açıkça söylemeleri bu durumun farkında olduklarını ancak buna bir çözüm bulamadıklarını göstermektedir. Genel olarak öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken öğrencilerin sınıf içindeki durumlarından ve yapılan çalışmaların güzelliğinden etkilendiklerini dile getirmektedirler. Ö1 alternatif ölçme ve değerlendirmede duygusal davrandığını ve öğrencilerin sınıf içi performanslarının ve dersteki başarılarının etkisi altında kaldığını düşünmektedir. Ö1 bu düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...bazen objektif değerlendiremediğimi düşünüyorum. Fazla puan verdim, bazen o öğrenciye niye bu kadar düşük verdim diye düşünüyorum. Onu bir türlü tam böyle, duygusal davranıyorum mesela çok iyi bir öğrencim çok güzel bir proje getirmemiş. Ama çok iyi bir öğrenci, süper, kıyıp ta ona düşük not veremiyorum. Yani bir şeyler

yapmış çabalamış diyorum. Bir de sınıfta çok iyi bir öğrenci. Aslında yapmam gerekirdi diye düşünüyorum. Bu onun göreviydi, ondan beklediğim gibi yapmamış diyorum. Ama gene kıyamıyorum yani...” (Ö1, s. 13).

Ö5 geleneksel ölçme ve değerlendirmenin objektif alternatif ölçme ve değerlendirmenin ise sübjektif olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirmede aktif öğrencilerin daha başarılı olabileceğini düşünmektedir. Ö5 bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Mesela sözel olarak kendini ifade edemeyen, beceri yönünden zayıf öğrenciler açısından sıkıntı yaratabilir. Sınıfta aktif olmayan arkadaşları tarafından seilmeyen öğrencilerin bu alternatif tekniklerden aldığı başarı biraz düşebilir. Ama öteki taraftan çok sevdiiren bir kişidir sınıfa ama başarılı değildir. Ama arkadaşları tarafından sevildiği, aktif, lider olduğu için alternatif ölçme ve değerlendirmelerden yüksek not alabilir. Sübjektif diyebiliriz. Ama öteki taraftan diğer değerlendirmeler objektiftir. Aldığı not bellidir. Cevap bellidir...” (Ö5, s. 4).

Ö8 ise verdiği çalışmanın öğrenci tarafından yapılmamış olduğunu anlasa bile değerlendirme yaparken çalışmanın güzelliğinden etkilendiğini ifade etmektedir. Ö8 bu düşüncesini şöyle ifade etmiştir: *“...Proje değerlendirmesi yaparken çocuğun kendi elinden çıkmış olan çalışmayı anlayabiliyorsun. Bir de velininkini görüyorsun. Velinin yaptığı da güzel oluyor. Kendi kendine ya buda çok güzel olmuş diyorsun. Değerlendirmeyi çok objektif yapamıyorsun. Orda bunun etkisinde kalıyorsun...” (Ö8, s. 4).*

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu proje, performans vb. çalışmalarda velilerin öğrencilere yardım ettiğini düşünmektedir. Oysa esas olan bu çalışmaların öğrenciler tarafından yapılması gerektiğidir. Çünkü burada velilerin performansı değil öğrencilerin performansı değerlendirilmektedir. Ö2, velilerin bir noktaya kadar öğrencilere yardım edebileceği görüşündedir. Ö2 bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *“...Veli desteği bir yere kadar hoş karşılanabiliyor. Ancak bazıları çocuğunu başarısız olarak görüyor ve çalışmayı yapamayacağını düşünerek, güvenmediği ve düşük not almaması için çalışmayı kendisi yapan velilerde var. Hatta dışarıda parayla yaptırıp ödevini gönderen velilerde oluyor...” (Ö2, s. 8-9).* Ö8 de velilerin bir yarış içinde bulunduğunu ve velilerin en güzel çalışmanın kendi çocuğunun olmasını istediğini dile getirmektedir. Ö8

bu düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir: “...*Veli o kadar hırslı ki. Çalışmanın maliyeti yükseliyor. Buna gerek yok. Yani şöyle bir baktığında bir proje getiriyor çocuk. Projeye baktığında o kadar maliyet yüklemiş ki en güzel çocuğunun ki olsun istiyor...*” (Ö8, s. 4). Aslında bu problemin çözüm yolunu proje ve performans görevi gibi çalışmaların yapılış amacında aramak gereklidir. Özellikle performans değerlendirmede asıl olan öğrencinin o dersteki, konudaki performansının tespit edilebilmesidir. Öğretmeninde bunu tespit edebilmesi için bu çalışmaların öğretmen gözetiminde yapılması gerekmektedir. Ö4 de bu şekilde düşünmektedir ve bu düşüncesini şu cümleyle ifade etmiştir: “...*Bu anlamda bu çalışmaların sınıf içerisinde ve öğretmen gözetiminde yapılması ve sürece yayılması çok önemli...*” (Ö4, s. 6). Öğretmenler bu durumun ve az da olsa çözüm yolunun farkında olmalarına rağmen neden bu çalışmaları eve ödev olarak vermektedirler? Bu sorunun cevabını görüşme yapılan öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmenin dezavantajları kategorisinde vermişlerdir. Bu çalışmaları bazı öğretmenlerin ev ödevi olarak vermesinde birinci neden çalışmaların uygulanmasının çok zaman almasıdır. Eğer sınıf içinde uygulanırsa çok zaman aldığını düşünen veya bunu tecrübe eden bazı öğretmenler bu çalışmaları ödev olarak vermektedirler. Öğretmen bu çalışmayı okulda yapmayı düşünürse bu seferde malzeme sıkıntısıyla karşı karşıya kalacaktır. Bu nedenlerden dolayı bazı öğretmenler bu tür çalışmaları ev ödevi olarak vermektedir.

Tablo 4.27 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f		
Problemler	Hazırlarken	Seviyeye ayarlama	+	+	+	+	+	+	+			7		
		Kaynak bulamama	+				+					2		
		Ölçütleri belirlemede					+				+	2		
		Yerel(çevre) şartlara uyarlama		+		+						2		
		Çeşitlendirme	+		+							2		
		Sosyo-ekonomik duruma uyarlama			+	+						2		
		Hazır formları uyarlama				+				+		2		
		Kazanım ile tekniği bağdaştırma	+	+								2		
	Uygularken	Uygulamanın çok zaman alması	+	+	+	+	+	+			+	+	8	
		Formların basımı ve dağıtımı	+	+	+	+	+				+		6	
		Herkese sunum yaptırma	+	+	+		+				+	+	6	
		Velilerin hazırlaması		+	+	+	+				+	+	6	
		Değerlendirirken	Değerlendirmenin çok zaman alması	+	+	+	+	+	+			+	+	8
			Zamanında getirmeme	+	+	+		+	+			+		6
			Çalışmaların saklanması		+	+		+	+			+	+	6
			Objektif olamama	+	+		+	+	+			+		6
			Öğretmen veli tartışması(maddi)		+									1
Toplam														
		10	12	10	9	11	6	1	9	6	74			

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştığı problemler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlarken daha çok problemle karşılaştıkları gibi bir sonuca ulaşılabilir. Ancak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlarken karşılaştıkları problemlere bakıldığında öğretmenlerin daha çok bireysel problemlerinden bahsettikleri görülmektedir. Çünkü genel olarak öğretmenlerin bahsettiği problemler ikiye öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Sadece öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmeyi öğrenci seviyesine ayarlama problem çekiyorum görüşünü genel olarak benimsemişlerdir (7/9). Bu durum bize görüşme yapılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlarken karşılaştıkları problemlerin öğretmenden öğretmene değiştiği, bütün öğretmenlerin karşılaştığı ortak bir problem olmadığı ve genel olarak da sadece bir problem üzerinde uzlaştıklarını göstermektedir. Diğer taraftan görüşme yapılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygularken ve değerlendirirken karşılaştıkları problemlere bakıldığında öğretmenlerin ortak bir takım problem yaşadıkları

görülmektedir. Bu sonuca bakarak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygularken ve değerlendirirken karşılaştıkları ortak problemlerinin olduğu söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin geneli alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini hazırlarken bu yöntem ve teknikleri öğrencilerin seviyesine hazırlamada problem çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler genel olarak, yaptıkları alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat ettiklerini ve bunda zorlandıklarını ve çok zaman harcadıklarını düşünmektedirler. Ö1, öğrencilerin zihinlerini harekete geçirecek çalışmaları hazırlamada zorlandığını dile getirmektedir. Ö1'in düşünceleri şöyledir: “...*Biraz kendilerini yorsunlar istiyorum. Basit bir şey olmasın, hemen öyle alıp koymasınlar. Onları hazırlarken zorlanıyorum...*” (Ö1, s. 8). Ö4 ise ileri ve geri seviyedeki öğrencilerin çalışmaları yapma becerilerinin farklı olması nedeniyle seviye gruplarına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğinden bahsetmiştir. Ö4'ün düşünceleri şöyledir: “...*Seviye gruplarının her birine ayrı bir alternatif yöntem kullanman lazım. Çünkü senin kullandığın alternatif tekniği, algısı yüksek çocuk çok rahat yapabilirken diğeri bunda zorlanabiliyor...*” (Ö4, s. 8). Ö7 de yapılacak çalışmaları öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına yönelik olarak hazırlamaya dikkat ettiğini ve bunu yaparken de zorlandığını ifade etmektedir. Ö7'nin bu düşüncesi şu şekildedir: “...*Hem öğrenci seviyesi olacak hem de öğrenci ilgi gruplarına göre uygun olacak. Bir de çocuklar ihtiyaç duyacak ki, ihtiyaç duymadığı zaman çocuk onu yapmaz. Onu belirlerken biraz zorluk yaşanıyor...*” (Ö7, s. 6). Görüşme yapılan öğretmenlerin bu görüşleri ışığında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde bilgi eksiklerinin bulunduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler genel olarak bu yöntem ve teknikleri öğrenci seviyesine ve ilgisine göre ayarlamada zorluk yaşadıklarını ve uzun zaman harcadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında yeterince bilgi sahibi olsalardı bunları öğrenci seviyesine hazırlamada çok fazla zorlanmamaları gerekirdi. Ayrıca örnek birçok çalışmanın öğrenci çalışma kitabında ve öğretmen kılavuz kitabında bulunduğunu da hatırlamakta fayda vardır.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri, alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarını uygularken ve değerlendirirken karşılaştıkları en genel problemlerden olan uygulama ve değerlendirmelerin çok zaman almasına alternatif ölçme ve değerlendirmenin

dezavantajlarına değinirken de bahsetmişlerdir. Yine öğretmenlerin çoğunlukla yaşadığı problemlerden olan velilerin çalışmaları hazırlaması ve değerlendirmede objektif olamamaya da öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmenin dezavantajlarında yer vermişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerinde istikrarlı olduğu görülmektedir. Öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre dezavantaj oluşturduğunu düşündükleri durumlardan ilerleyen sorularda karşılaştıkları problemler olarak da bahsetmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarını uygularken çoğunlukla karşılaştıkları diğer problemler formların basımı ve dağıtımı ile herkese sunum yaptırıp yapmadır. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin hazırladığı çalışmaları diğer arkadaşlarına sunmalarına önem vermektedirler. Ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve sunumların çok zaman alması gibi çeşitli nedenlerle bunu tam olarak uygulayamadıklarını düşünmektedirler. Ö2 bu duruma çare olarak grup sunumları yaptırdığını ancak bu sınıf mevcuduyla çok fazla grup oluştuğunu ve onlarında tamamına sunum yaptırmanın zor olduğunu ifade etmektedir. Ö2'nin görüşleri şöyledir:

“...Bunun haricinde öğrenci ödevini yapıyor, hazırlıyor. Bunun sunumu var öğrenci ödevini sınıfta sunma zorunda... Bunun sunumunda ayrı bir sıkıntı yaşıyor. Sunumda ne kadar süre ayıracaksınız, sınıf mevcudum benim 45 kişiydi. 45 öğrencinin sunum yaptığını düşünün, sıkıntı. Grup grup yaptığınız zaman nerden baksanız 8-9 grup oluyor. Her grubu dinlemeniz gerekiyor. O da oldukça fazla ders saatini alıyor. Ve her ders için bunu yapmak zorundasınız...” (Ö2, s. 9-10).

Ö8 de bütün öğrencilere çalışmalarını sunma olanağının olmamasından dolayı sınıfta kendini iyi ifade edemeyen öğrencilere bu şansı verdiğini ifade etmektedir. Ö8'in düşünceleri şöyledir: *“...Sınıflar 20 kişi olsa muhteşem olur. Tek tek çalışmalarını çocuklar sunması lazım. Şunları şu kaynaklardan şuradaki büyüğüme giderekten. Herkese bunu yaptırmak mümkün değil. Ne yapıyoruz, çok başarılı çocuklara sunum yaptırmıyoruz da hani diyorsun ki şu çocuğu ben sunumda göreyim diyerekten pasif çocuğu, sınıfta sönük kalan çocuklarda bunu yaptırıyorum ben...”* (Ö8, s. 6).

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri çoğunlukla, verdikleri çalışmaların öğrenciler tarafından süresinde teslim edilmediğini düşünmektedirler. Öğretmenler; öğrencilerin

çalışmayı evde unutması, çocuğun o gün rahatsızlanması, ailesinin gerekli malzemeyi almaması gibi çeşitli nedenlerden dolayı öğrencilerin belirtilen zaman diliminde çalışmayı teslim etmediklerini dile getirmektedirler. Ö1 de bu konuda ailenin büyük payı olduğunu düşünmektedir. Ö1'in görüşleri şöyledir: “...*Projeler zamanında teslim edilmiyor. Bazen o sıkıntıları yaşıyorum. O da aileden kaynaklanıyor. Çocuk diyor öğretmenim annem hala şunu almadı, bunu almadı. İşte şunu yapamadım. Kırtasiye malzemesine ihtiyaç olduğu için onlar tam zamanında yerine gelmiyor...*” (Ö1, s. 10). Ö8 ise çalışmaların zamanında teslim edilmemesi nedeniyle değerlendirmelerinin güvenilirliğinin tehlikeye düştüğünü ifade etmektedir. Ö8 bu düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...*Zaman yetmiyor. Tarih veriyoruz. Şu tarihte gelecek diyoruz. Burada tabi sosyo-kültürel farklılıklar var. Onun çok etkili olduğuna inanıyorum. Hiçbir zaman zamanında gelmiyor. Belli bir zaman dilimini ayırmışsın, bugün de ben proje değerlendirmesi yapacağım. Çocuklara sunum yaptıracağım gibi ama zamanında teslim yok. Ne oluyor bu sefer hızlı değerlendiriyorsun. Çok hızlı değerlendiriyorsun. Buda sağlıklı sonuç vermez diye düşünüyorum...*” (Ö8, s. 5).

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu, alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin yapmış olduğu birçok çalışmanın ve öğretmenlerin bunları değerlendirmede kullandığı birçok dokümanın oluştuğunu dile getirmektedir. Ayrıca öğretmenler bunların muhafaza edilmesinin oldukça sıkıntılı olduğunu ve sınıflarında koyacak yer kalmadığı için öğrencilerin evlerine gönderdiklerini ifade etmektedirler. Ö2 ikili eğitimde bu sıkıntının daha fazla hissedildiğini ve çaresiz kaldığını şu şekilde ifade etmektedir: “...*İkili sınıf kullanıyorsunuz sabahçı-öğlenci şeklinde. Ödev koyabileceğin bir yer yok. Diğer sınıfın öğrencileri var. Kendi dolabından bile diğer evrakların alınıp götürülüyor, karıştırılıyor. Okul içerisinde bina yetersiz, bir ton derslik var. Her öğretmen ödevini koymak istiyor. Arşiv yok, depo yok. ne yapabilirim?...*” (Ö2, s. 11).

Tablo 4.28 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlerin Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
Sebepleri	Sınıfların kalabalıklığı	+	+	+	+	+	+		+	+	8
	Programın yoğunluğu	+	+	+	+	+			+		6
	Öğretmenlerin yetersizliği			+	+	+			+	+	5
	Araç-gereç eksikliği	+		+		+			+		4
	Bina yetersizliği		+	+	+					+	4
	Bıkkınlık yapması			+					+	+	3
	Velinin bilgi eksikliği		+	+							2
	Faydasına olan inanç				+		+				2
Toplam		3	4	7	5	4	2		5	4	34

Görüşme yapılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları problemlerin sebepleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde, genel olarak öğretmenler karşılaştıkları problemlerin sebebi olarak eğitim sistemini ve sunduğu olanakları görmektedirler. Yukarıda verilen sekiz sebepten sadece iki tanesi öğretmenlerin kendisiyle ilgilidir. Oysa öğrencilerimizi de kazandırmak istediğimiz temel düşünme biçimlerinden bir tanesi de başarısızlıklarımızın nedenini önce kendimizde aramamız gerektiği değil midir? Ancak görünen o ki görüşme yapılan öğretmenler karşılaşılan bu problemlerin sebebini öncelikli olarak öğretmen dışındaki nedenlerde aramaktadır. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin geneli alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları problemlerin sebebini sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına bağlamaktadır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu da program yoğunluğu ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki yetersizliklerinin bu sorunlara sebep olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kalabalık sınıflarda uygularken çok zorlandıklarını, isteyen bütün öğrencilerine çalışmalarını sunma imkânı veremediklerinden dolayı da öğrencilerin üzüldüğünü ve morallerinin bozulduğunu ifade etmektedirler. Bu şekilde düşünen Ö1'in görüşleri şu şekildedir: “...kalabalık sınıflarda uygulanamıyor. Uygulanıyor ama çok zor. Öğrencileri küstürebiliyoruz. 34 öğrencinin 34'ünü birden okutmam mümkün değil. Öğrenci mesela ben yaptım öğretmen okutmadı beni. Bir daha ki çalışmada yapmayacağım. Öbür sefer yazmıştım ne kadar güzeldi. İşte öğretmen önemsemedi diyebiliyor...” (Ö1, s. 6). Ö9'da isteyen

bütün öğrencilere çalışmalarını anlatma imkânı veremediğinden ve bu teknikler için sınıf mevcutlarının yirmi öğrencinin altında olması gerektiğinden bahsetmektedir.

Programın yoğun olmasından şikâyetçi olan öğretmenler, yılsonuna programdaki konuları yetiştirmeye çalıştıklarını ve bundan dolayı da uygulaması ve değerlendirmesi çok uzun zaman alan alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yeterince zaman ayıramadıklarını ifade etmektedirler. Bu şekilde düşünen Ö2 düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmektedir:

“...Programdaki konu yükü oldukça fazla. Zaten müfredat kapsamında konuların yetiştirilmesi süre olarak bizi sıkıntıya sokuyor. Bunun haricinde alternatif ölçme ve değerlendirmeye bizden oldukça zaman ayırmamızı istiyor. Dolayısıyla yıllık plan içerisine bir ölçme değerlendirme zamanı koyulmalı. Uzun bir süre ayırıyoruz birde müfredatın oldukça sıkışmasına neden oluyor. Öğretmeni- öğrenciyi sıkıntıya sokmaktadır. Bu noktada sorun sadece öğretmenin isteyip istememesi değil programdaki yükün de fazlalığı bu yöntemlerin kullanılabilirliğini olumsuz manada etkiliyor...” (Ö2, s. 5–6).

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olduğunu düşünmekte ve bunun nedeni olarak da öğretmenlerin konu hakkında bilgi eksikliği içinde oluşunu görmektedirler. Ö4 öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri nasıl kullanacağını ve elde ettiği sonuçları nasıl değerlendireceklerini bilmediklerini düşünmektedir. Ö4 bu görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“...Çoğu nokta da onun ne işe yaradığı, nasıl değerlendirileceği noktasında da bir keşmekeş var. Bunun çok daha net bir şekilde ortaya konması gerekiyor. Yani bir değerlendirme yaptık, bunun sonucunu sadece notla mı değerlendireceğiz yoksa bunun sonucunda bazı noktalarda öğretmenin, öğrencinin, velinin alacağı bazı dersler, sonuçlar var mıdır? Bununla ilgili hangi tedbirler alınmalıdır? Buna uygunda bir çalışma- bilgilendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum...” (Ö4, s. 7).

Ö8 de bir itiraf da bulunarak alternatif ölçme ve değerlendirmeyi müfettişler istediği için yaptığını ve bu konu hakkında eğitim almadığı için bu çalışmaları gerektiği biçimde uygulayamadığını ifade etmektedir. Ö8’in görüşleri şöyledir: *“...Neden sıkıntı çekiliyor, müfettiş tabi. Geldiğinde o ölçme değerlendirmeleri görecekler ya, elimizdeki formları*

görecek. O kadar sağlıksız bir şey yapıyoruz ki. Biz bu konuda gerçekten etkili bir eğitim almadık. Ben ölçme değerlendirme kursuna gittim. Çok önemli olduğunu düşündüğüm için. Bir üniversitenin yine seminerine gittim. Ama uygulanırlığına geldiğinde duruyorsun...” (Ö8, s. 6).

Tablo 4.29 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Problemlerin Çözümlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	f
	Mevcutların azaltılması	+	+	+	+	+			+	+	7
	Araç-gereç eksikliği giderilmeli	+		+	+	+	+		+	+	7
	Öğretmene konu ile ilgili eğitim verilmeli	+	+	+	+	+	+			+	7
	Altyapının tam olması	+	+		+		+			+	5
	Elektronik uygulama		+		+	+	+		+		5
	Ücretsiz çoğaltma imkânı olmalı		+	+		+	+				4
	Öğrencilere seçme şansı verilmeli	+		+	+		+				4
	Tekniklerin yer aldığı kitapçık olmalı	+		+			+				3
Çözüm Önerileri	Programda ölçmeye yer ayrılmalı		+	+	+						3
	Yeniliklerde öğretmenlerin görüşleri alınmalı			+	+		+				3
	Uzman bir kurul performans ve projeleri belirlemeli	+		+	+						3
	Yeni bina yapımı		+							+	2
	Sınav sisteminin değiştirilmesi			+	+						2
	Her derste verilmemeli			+						+	2
	Depo		+								1
	Çalışma odası	+									1
	Lisansüstü eğitim alınmalı									+	1
Toplam		8	8	11	10	5	8	0	3	7	60

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları problemler hakkındaki çözüm önerileri incelendiğinde, öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin sebepleri ile paralel görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları problemlerin sebeplerini genel olarak öğretmen dışındaki nedenlerde aramışlardır. Çözümlerini de öğretmen dışındaki süreçlerde bulmuşlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştığı problemlerin sebepleri içinde en çok vurguladıkları neden sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıydı. Öğretmenler bu soruna basit bir çözüm sunmuşlar ve sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Genel olarak öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmenin tam olarak uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının yirmi öğrenci civarında olması

gerektiğini dile getirmişlerdir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin genelinin sınıf mevcudu otuz öğrencinin üzerindedir. Öğretmenlere göre sınıf mevcutları yirmi civarında olursa bütün öğrencilere çalışmalarını sunma imkânı verilebilir ve her öğrenciyle bire bir ilgilenme ihtimali doğar. Bu şekilde düşünen Ö4'ün görüşleri şöyledir: *“...Bu teknikler sınıf mevcudunun 20-25 arasında olduğu sınıflarda uygulanabilir. Öğretmenin sınıf 60-70 kişi olursa sürecin değerlendirilmesi birebir çalışmalar yapılması, doğru ölçme yapılması ve öğrencilere bunun bildirilmesi oldukça zaman alan bir şey...”* (Ö4, s. 8). Ö9 da aynı düşüncelere sahiptir: *“...Bu teknikler için sınıf mevcutlarının yirminin altında olması gerekiyor. Bizler kırklı sınıflarda eğitim veriyoruz... Çözüm yolları... mevcutlar azaltılmalı...”* (Ö9, s. 6).

Görüşme yapılan öğretmenlerin geneli alternatif ölçme ve değerlendirmenin etkin biçimde uygulanabilmesi için araç-gereç eksikliğinin giderilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ö1, Ö8 ve Ö9 da gerekli olan araç gerecin bakanlık tarafından karşılanması ve çalışmaların sınıf içinde yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö8 bunun gerçekleşmesi halinde çalışmaların öğrenci haricinde yapılmasının engelleneceğini düşünmektedir. Ö8'in görüşleri şöyledir: *“...Malzemeler okulda bulunabilir. Hiç eve göndermeden okulda bunlar yapılabilmeli. Veli katkısını azaltmamız lazım. Veli çocuğa duygusal anlamda destek olmalı. Çocukların davranışlarını geliştirici biçimde destek olmalı. Yani keşke bizle beraber sınıfta yapılabilse hepsi...”* (Ö8, s. 6).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin geneli öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim verilmesi gerektiğini ve bununla hizmet içi eğitim faaliyeti şeklinde gerçekleştirilebileceğini düşünmektedirler. Ayrıca, çoğunlukla öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan problemlerin çözülebilmesi için okullarda alternatif ölçme ve değerlendirme için gerekli alt yapının tamamlanması ve elektronik olarak formların doldurulabilmesi için çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden üçü alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları problemlere farklı bir çözüm önerisi getirmektedir. Bu öneriye göre uzman bir kurulun verilecek olan proje, performans görevi gibi çalışmaları belirlemesi ve öğretmenlere tavsiye etmesidir. Bu şekilde düşünen Ö1, Ö3 ve Ö4'ün görüşleri

incelendiğinde bu öğretmenlerin öğrencilere vermiş oldukları çalışmaların faydaları hakkında şüpheleri olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki yeterlikleri ile ilgili bir durum olabilir. Bu şekilde düşünen Ö1 ayrıca yaptığı çalışmaların sonucuna güvenemediğini ifade etmektedir. Ö1'in görüşleri şöyledir:

“...Araç gereçler eğitim uzmanları tarafından hazırlanabilir. En azından uyguladığımız şeylere güvenim olsun. Bu uzman kişiler tarafından hazırlanmış, faydalı olduğu tespit edilmiş deyip ona güveneyim. Kendim hazırladıklarımda uygulamadan sonra tam istediğim gibi olmadı diye düşünüyorum. İyi olmadı bu, keşke demeyeceğim ölçme değerlendirmelerim olsa. Onları tam anlamıyla uygulasam. Kendi yaptıklarımda önemli ama. Ama en azından bir yol çerçeve olsun da o çerçevenin içini biz dolduralım...” (Ö1, s. 15).

Ö3 de öğretmenler arasında uygulamada bütünlük olmadığından ve her öğretmenin kendine göre öğrencilere çalışma yaptırdığından bahsetmektedir. Uzmanların bunları belirlemesi ile bu sorunların aşılabileceğini düşünmektedir. Ö3 bu düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...Sınırlandırmaların olması lazım. Performans, projenin sınırlarının da çok net çizilmesi lazım. Gerekirse milli eğitim çocukların yapısını çok iyi biliyor. Onunla ilgili bir uzman ekip kursun performans görevlerinde şunlar tavsiye olsun desin. Ölçülmüş, önceden denenmiş, çocuklara faydası olan daha net olur ve herkes aynı şeyi yaptırır. Öğretmenler arasında birlik yok denilebilir. Biri 50 TL'lik bir şey yaptırıyor. Biri 5 TL'lik yaptırıyor. Biri hiç para harcatmadan sınıfta yaptırıyor...” (Ö3, s. 7).

BÖLÜM V: SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde yargı, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Yargı

Araştırmanın bu kısmında, bulgular bölümünde yapılan analizler neticesinde araştırma sorularına verilen ayrıntılı cevaplar özetlenerek verilmiştir. Sıralama önce araştırma soruları daha sonra bulgulara dayanılarak varılan yargılar şeklindedir.

1. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ne düzeydedir?

Araştırmanın birinci sorusuna cevap verebilmek için iki alt soru daha sorulmuştur.

1.1 Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgileri ne düzeydedir?

Birinci alt soru ile ilgili yapılan analizlerin sonucu sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin hakkında en fazla bilgi sahibi olduğu alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri proje ve öz değerlendirme, en az bilgi sahibi oldukları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ise yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleridir.

1.2 Sınıf öğretmenlerinin kullandığı geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir?

İkinci alt soru ile ilgili analizlerin neticesinde sınıfta gözlem yapılan öğretmenlerin kullandığı geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri; yazılı, çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı testlerdir. Bu tekniklerden yazılıyı dokuz öğretmenin yedisi, çoktan seçmeli ile kısa cevaplı testleri ise dokuz öğretmenin tamamı kullanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kullandığı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ise; performans değerlendirme, portfolyo, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem ve kavram haritasıdır. Bu tekniklerden performans değerlendirmeyi dokuz öğretmenin tamamı, portfolyo, proje ve öz değerlendirmeyi altı, akran değerlendirmeyi dört, gözlemi iki, kavram haritasını da bir öğretmen kullanmıştır. Buna göre sınıf

öğretmenlerinin en fazla kullandığı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri performans değerlendirme, portfolyo, proje ve öz değerlendirmedir. Görüşme, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ise sınıfında gözlem yapılan hiçbir öğretmen tarafından kullanılmamıştır.

Gözlem ve görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Sınıflama Kriterlerine” (Tablo 3.16) göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre gözlem ve görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 5.1 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri

Ölçme Araçları	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
AÖDBDT Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	Yetersiz	Yeterli	Yetersiz	Yeterli	Orta düzeyde yeterli	Yetersiz	Yetersiz	Yetersiz	Yetersiz
Tekniklerin Performans Göstergeleri	Yetersiz	Orta düzeyde yeterli	Yetersiz	Yetersiz	Çok yetersiz	Çok yetersiz	Çok yetersiz	Çok yetersiz	Yetersiz
Öğretmen Yeterliklerinin Performans Göstergeleri	Orta düzeyde yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Orta düzeyde yeterli	Yetersiz	Yetersiz	Yetersiz	Orta düzeyde yeterli
Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları	Orta düzeyde yeterli	Orta düzeyde yeterli	Orta düzeyde yeterli	Yetersiz	Orta düzeyde yeterli	Orta düzeyde yeterli	Yeterli	Orta düzeyde yeterli	Orta düzeyde yeterli
Sonuç	Orta düzeyde yeterli	Orta düzeyde yeterli	Yetersiz	Orta düzeyde yeterli	Yetersiz	Yetersiz	Yetersiz	Yetersiz	Yetersiz

Tablo 5.1’e göre Ö1; alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada orta düzeyde yeterli, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz, öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada orta düzeyde yeterli ve öz yeterlik algısı açısından orta düzeyde yeterlidir. Ayrıca Ö1 bütün bu verilerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirmede orta

düzeyde yeterli olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak Ö1'in alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile bunu uygulamaya dönüştürmesi arasında paralellik vardır. Ö1 alternatif ölçme ve değerlendirmede bilgisi kadar uygulama gerçekleştirmiştir.

Ö2; alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yeterli, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada orta düzeyde yeterli, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada orta düzeyde yeterli, öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada yeterli ve öz yeterlik algısı açısından orta düzeyde yeterlidir. Ayrıca Ö2 bütün bu verilerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak Ö2, alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisinin daha azını uygulamaya dönüştürmüştür.

Ö3; alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz, öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada yeterli ve öz yeterlik algısı açısından orta düzeyde yeterlidir. Ayrıca Ö3 bütün bu verilerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak, Ö3'ün alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile bu teknikleri uygulaması arasında paralellik bulunmaktadır. Ö3'ün alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi de uygulamaları da yetersizdir

Ö4; alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yeterli, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada orta düzeyde yeterli, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz, öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada yeterli ve öz yeterlik algısı açısından yetersizdir. Ayrıca Ö4 bütün bu verilerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak Ö4, alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisinin daha azını uygulamaya dönüştürmüştür.

Ö5; alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından orta düzeyde yeterli, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada çok yetersiz,

öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada orta düzeyde yeterli ve öz yeterlik algısı açısından orta düzeyde yeterlidir. Ayrıca Ö5 bütün bu verilerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak Ö5 alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisinin daha azını uygulamaya dönüştürmüştür

Ö6; alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada çok yetersiz, öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz ve öz yeterlik algısı açısından orta düzeyde yeterlidir. Ayrıca Ö6 bütün bu verilerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak Ö6'nın alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile bunu uygulaması arasında paralellik bulunmaktadır. Ö6'nın alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi de uygulamaları da yetersizdir

Ö7; alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada çok yetersiz, öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz ve öz yeterlik algısı açısından yeterlidir. Ayrıca Ö7 bütün bu verilerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak Ö7'nin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile bu teknikleri uygulaması arasında paralellik bulunmaktadır. Ö7'nin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi de uygulamaları da yetersizdir.

Ö8; alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada çok yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada çok yetersiz, öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz ve öz yeterlik algısı açısından orta düzeyde yeterlidir. Ayrıca Ö8 bütün bu verilerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak Ö8'in alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile

bu teknikleri uygulaması arasında paralellik bulunmaktadır. Ö8'in alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi de uygulamaları da yetersizdir.

Ö9; alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi açısından yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada yetersiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans göstergelerini uygulamada yetersiz, öğretmen yeterliklerinin performans göstergelerini uygulamada orta düzeyde yeterli ve öz yeterlik algısı açısından orta düzeyde yeterlidir. Ayrıca Ö9 bütün bu verilerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak Ö9'un alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi ile bu teknikleri uygulaması arasında paralellik bulunmaktadır. Ö9'un alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisi de uygulamaları da yetersizdir.

Yukarıda verilen sonuçlara göre üç öğretmen alternatif ölçme ve değerlendirmede orta düzeyde yeterli (Ö1-Ö2-Ö4) ve altı öğretmen yetersizdir (Ö3-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9). Bu durum gözlem ve görüşme yapılan dokuz sınıf öğretmeninden hiç birinin alternatif ölçme ve değerlendirmede yeterli olmadığını göstermektedir. Ayrıca dokuz öğretmenden altısının yetersiz ve ancak üçünün de orta düzeyde yeterli olması üzerinde durulması gereken önemli bir soruna işaret etmektedir.

2. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri bazı demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın ikinci sorusu ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre varılan yargılar aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine; 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre öğretmenlerin yaşları arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri azalmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerle eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinden mezun olan öğretmenler arasında, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler lehine; sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerle üniversitelerin diğer fakültelerinden mezun olan öğretmenler arasında, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri diğer fakülte ve bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri görev yapılan okul türü (devlet-özel) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre, görev yapılan okul türü değişkeni sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör değildir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri kadro durumu değişkenine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kadrolu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri ücretli öğretmenlere göre daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri kariyer durumu (öğretmen-uzman veya başöğretmen) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre, kariyer durumu değişkeni sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör değildir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 11–20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine; 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre

öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri azalmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri lisansüstü eğitim değişkenine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri lisansüstü eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri hizmet içi eğitim alma değişkenine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın üçüncü sorusu ile ilgili analizlerin sonucunda varılan yargılar aşağıda verilmiştir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin geneli ölçme ve değerlendirme yapmanın önemli, gerekli ve faydalı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin önemli ve gerekli olmasını ölçme ve değerlendirmenin işlevine bağlamaktadır. Sınıf öğretmenleri ölçme ve değerlendirme yapmanın faydaları hakkında dar bir bakış açısına sahiptirler. Çünkü öğretmenler ölçme ve değerlendirme yapmanın sadece öğretmene ve öğrenciye olan faydaları üzerinde durmuşlardır. Çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışında ölçme ve değerlendirmeden elde edilen sonuçlardan birçok kişi ve kurumun faydalanması esastır. Örneğin bu sonuçlardan diğer öğretmenler, okul yönetimi, il ve ilçe yönetimleri, yerel yönetimler vb. kişi ve kurumlar faydalanabilir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme yapma nedenlerini geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmenin ilkelerine göre iki farklı biçimde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapma nedenleri içinde daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin geneli değerlendirme yaparken değer biçmeye yönelik değerlendirmeyi kullanmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapma nedenlerinden bir tanesi

de alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışına uygun olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile öz değerlendirme yapmasıdır.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme yapmanın öğretmene olan faydaları hakkındaki görüşleri öğrenciye olan faydaları hakkındaki görüşlerinden çok daha fazladır. Buna göre öğretmenlerin geneli ölçme ve değerlendirmeyi öğretmenin kendini değerlendirmesi ve öğrencinin eksikliklerini görme ve tamamlama olarak görmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin öğrenciye olan faydaları hakkındaki görüşleri ise öğrencilerin kendi eksik öğrenmelerinin farkına varması ve bunu gidermesidir. Ancak bu görüşü öğretmenlerin yarısından daha azı ifade etmiştir.

4. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın dördüncü sorusu ile ilgili yapılan analizlerin sonucunda varılan yargılar aşağıda verilmiştir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı hakkında ortak bir algısı yoktur ve kavram karmaşası yaşamaktadırlar. Çünkü öğretmenler “alternatif ölçme ve değerlendirmeden ne anlıyorsunuz?” sorusuna bir birinden farklı on bir kavramla cevap vermişlerdir. Bu kavramlar şunlardır; projeler-performanslardır (3 öğretmen), gelenekselin dışındakiler (2 öğretmen), farklı teknikler (2 öğretmen), farklı testler (2 öğretmen), bireysel değerlendirme (1 öğretmen), klasiğin tersi (1 öğretmen), 2005 sonrası programa giren teknikler (1 öğretmen), süreç değerlendirme (1 öğretmen), farklı zeka türlerine hitap eden (1 öğretmen), öğretmenin kendisinin bulduğu teknikler (1 öğretmen), farklı seçenekler (1 öğretmen). Sadece dokuz öğretmenden üçü “projeler-performanslardır” kavramını ortak olarak ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri ölçme ve değerlendirmede olduğu gibi alternatif ölçme ve değerlendirmenin de gerekli ve faydalı olduğunu düşünmektedir. Ancak, öğretmenlerin geneli alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tam olarak uygulanamayacağını düşünmektedir. Bu düşüncelerinin nedenleri arasında genel olarak sınıf mevcutlarının kalabalık olması, programın yoğunluğu ve zamanın yetmemesi bulunmaktadır.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirmenin faydaları hakkında da dar bir bakış açısına sahiptirler. Öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrenciye ve öğretmene faydaları hakkındaki görüşlerine ek olarak veliye olan faydalarını da ifade etmişlerdir. Ancak eğitim sisteminin diğer paydaşlarından yine bahsetmemişlerdir. Sınıf öğretmenleri; alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin öz güvenini arttırdığını, kendilerini tanımalarını sağladığını ve arkadaşları ile kendilerini objektif olarak değerlendirebilmelerini sağladıklarını düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrencileri daha iyi tanıdıklarını, yeteneklerinin farkına vardıklarını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı görüşündedirler.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri geleneksel ölçme ve değerlendirmenin alternatif ölçme ve değerlendirmeye göre daha avantajlı olduğunu düşünmektedirler. Çünkü öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre avantajlarından daha çok dezavantajları hakkında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre en önemli avantajları farklı zekâ türlerine hitap etmesi ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarını sevmesidir. Dezavantajları ise alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması ve değerlendirilmesinin çok vakit alması, öğrenci açısından maddi giderinin çok fazla olması, öğretmenlerin çalışmaları değerlendirirken objektif olamaması, çalışmalarda malzeme sıkıntısı çekilmesi ve çalışmaların veliler tarafından hazırlanmasıdır.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlarken, uygularken ve değerlendirirken problemler yaşamaktadırlar. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlarken en çok öğrenci seviyesine ayarlamada problem yaşamaktadırlar. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında yaşanan problemler; uygulamanın çok zaman alması, formların basımı dağıtımı, bütün öğrencilere sunum yaptıramama ve velilerin çalışmaları yapmasıdır. Değerlendirmede yaşanan problemler ise; değerlendirmenin çok zaman alması, çalışmaların zamanında teslim edilmemesi, öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların saklanması ve öğretmenlerin çalışmaları değerlendirirken objektif olamamasıdır.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları problemlerin sebepleri olarak eğitim sistemini ve sunduğu olanaklarını görmektedirler. Çünkü öğretmenler yaşanan problemler ile ilgili sekiz sebep ifade etmişlerdir. Ancak bu sebeplerden altı tanesi eğitim sistemi ile ilgilidir. Sadece iki sebep öğretmenlerle ilgilidir. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmede yaşanan problemlerin sebepleri olarak sınıfların kalabalık olmasını, programın yoğunluğunu ve öğretmenlerin yetersizliğini görmektedirler.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları problemler hakkındaki çözüm önerileri karşılaştıkları problemlerle paralellik arz etmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm önerileri genel olarak şunlardır; mevcutlar azaltılmalı, araç-gereç eksikliği giderilmeli ve öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim verilmelidir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma soruları çerçevesinde elde edilen sonuçlara yönelik farklı araştırmaların bulgularından da yararlanılarak yapılan değerlendirmelere yer verilmiştir.

5.2.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu, **sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerinin belirlenmesine** yöneliktir. Bu araştırma sorusuna cevap aramak amacıyla iki alt soru daha sorulmuştur. Birinci alt soru, **sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesine** yöneliktir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da bu yargıyı destekleyecek sonuçlar elde edildiği gibi bu durumun sadece sınıf öğretmenlerine has bir durum olmadığını da göstermiştir. Yapılan araştırmalar farklı branştaki öğretmenlerin de alternatif ölçme ve değerlendirme bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Akata (2007) yapmış olduğu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin 2005 programının ön gördüğü alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini fazla karışık bulduklarını tespit etmiştir. Aynı şekilde Arda

da (2009) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini karışık bulduklarını tespit etmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda; ilköğretim matematik öğretmenlerinin (Torçuk, 2008), ortaöğretim matematik öğretmenlerinin (Watt, 2005), İngilizce öğretmenlerinin (Kırık, 2008), fen bilgisi öğretmenlerinin (Çalışkan, 2009; Orhan, 2007), sınıf ve branş öğretmenlerinin (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) ve sınıf öğretmenlerinin (Birgin, 2010; Ersoy, 2008; Gök ve Şahin, 2009; Tabak, 2007) derslerinde daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine daha az yer verdikleri bulunmuştur. Ayrıca Metin ve Birişçi (2011) farklı branştaki ilköğretim öğretmenlerinin, Lentz (1997) ilköğretim öğretmenlerinin, Nash (1993) ve Webb (2001) matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgilerinin yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı şekilde yapılan bazı araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgilerinin eksik olduğu bulunmuştur (Ataman, 2007; Bal, 2009; Çiftçi, 2010; Ünsal, 2013). Bunlara ek olarak Duban ve Küçükyılmaz (2008) ile Birgin ve Gürbüz (2008) yaptıkları araştırmalarda sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan son sınıf öğrencilerinin de alternatif ölçme ve değerlendirme de yeterince bilgi sahibi olmadıklarını tespit etmişlerdir. Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu'na (2005) göre de yeni ilköğretim programının en zayıf yönü, sınıf öğretmenlerinin yeni yaklaşımlara göre öğrenci değerlendirilmesinin nasıl olacağı hakkında bilgilerinin yetersiz oluşudur.

Yukarıda verilen araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; farklı branştaki öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini karışık buldukları, derslerinde genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu yargının sonundan başına doğru gidildiğinde öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini karmaşık bulmalarının ve az kullanmalarının temel sebebinin bu yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları olduğu görülmektedir. Bal (2009), ve Birgin (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bunu doğrulamaktadır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi olamamalarının birçok nedeni bulunmaktadır. Bunların içinde en önemlisi öğretmenlik eğitimi sırasında bu teknikler hakkında bilgi verilmemesidir. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri

Türk eğitim sistemine 2005 yılında ilköğretim programında yapılan değişiklik ile girmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu 'da 2006 yılından itibaren öğretmen eğitimi programlarında yeni ilköğretim programının felsefesi doğrultusunda değişiklikler yaparak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğretmen eğitimi programı içine koymuştur (Çalışkan, 2009). Öğretmenlik eğitimi programının içine bu tekniklerin alınması ile bu tarihten sonra mezun olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterince bilgi sahibi oldukları düşünülebilir. Ancak 2013 yılı itibariyle görev yapan öğretmenlerin büyük kısmının 2006 yılından önce mezun olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun hizmet öncesinde bu yöntem ve teknikler hakkında bilgi edinmeden mezun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgi edinebilecekleri bir sistemde hizmet içi eğitim programlarıdır. MEB yeni ilköğretim programı yürürlüğe girmeden önce bütün sınıf öğretmenlerine yeni ilköğretim programı, programın felsefesi ve öngördüğü ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında hizmet içi eğitim faaliyeti sunmuştur. Ancak bu hizmet içi eğitim faaliyetlerini yürüten personeller de bu konular hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları için öğretmenlere yeterince bilgi verememişlerdir. Sadece düz anlatıma dayalı olan bu tür çalışmaların verimli olmasını beklemek de yanlıştır. Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi'ne (2005) göre yeni ilköğretim programı, öğretmenler ve diğer ilgililer gerekli, nitelikli ve yeterli hizmet içi eğitimden geçirilmeden uygulamaya konulmuştur. (Torçuk (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin yeni programla ve ölçme değerlendirme ile ilgili almış oldukları hizmet içi eğitimi yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca Ersoy'un (2008) ve Çalışkan'ın (2009) yapmış oldukları araştırmalarda sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri özellikle de alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin neler olduğu, nasıl kullanılacağı, faydaları vb. hakkındaki bilgileri kendi imkânları doğrultusunda öğrenmek zorunda kalmışlardır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bunun da çok başarılı olmadığı görülmektedir. Oysa McMillan'ın da (2007) belirttiği üzere ölçme ve değerlendirme yeterliğinde bilgi düzeyi, yeterlik inancı gibi etmenler önemli yer tutmaktadır. Lock ve Munby de (2000)

yaptıkları araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgilerinin bu tekniklerin uygulanmasında çok önemli bir faktör olduğunu bulmuşlardır. Yani öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede yeterli olabilmesi için alternatif ölçme ve değerlendirme bilgisinin de yeterli olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bir etkinliği, yöntemi gerektiği gibi uygulaması için o etkinlik ve yöntem hakkında öncelikli olarak bir bilgi birikimine sahip olması gereklidir. Bilgisi olmayanın uygulamasının da yetersiz olması beklenir.

Araştırmanın birinci sorusunun ikinci alt sorusu **sınıf öğretmenlerinin kullandığı geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin belirlenmesine** yöneliktir. Araştırma sonuçlarına göre sınıfta gözlem yapılan öğretmenlerin kullandığı geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri; yazılı, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerdir. Çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testleri öğretmenlerin tamamı, yazılıyı ise dokuz öğretmenin yedisi kullanmıştır. Yazılı tekniğini kullanmayan iki öğretmenin de üçüncü sınıf öğretmeni olduğu ve bu sınıf düzeyinde yazılı yapılmadığı düşünüldüğünde öğretmenlerin tamamının yazılı tekniğini kullandığı varsayılabilir. Sınıfta gözlem yapılan öğretmenlerin kullandığı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ise; performans değerlendirme (9/9), portfolyo (6/9), proje (6/9), öz değerlendirme (6/9), akran değerlendirme (4/9), gözlem (2/9) ve kavram haritasıdır (1/9). Sınıf öğretmenlerin en fazla kullandığı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri performans değerlendirme, portfolyo, proje ve öz değerlendirmedir. Görüşme, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ise sınıfta gözlem yapılan hiçbir öğretmen tarafından kullanılmamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken istikrarlı, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken istikrarsız oldukları söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin tamamı üç geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniğini de kullanmıştır. Ancak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden performans değerlendirmeyi bütün öğretmenler kullanırken portfolyo, proje ve öz değerlendirmeyi öğretmenlerin geneli kullanmıştır. Bazı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ise ya çok az öğretmen tarafından kullanılmış ya da hiç kullanılmamıştır.

Yapılan diğer araştırmalarda geleneksel ile alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin birlikte kullanılması ve kullanım sıklığı ile ilgili benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre farklı branştaki öğretmenlerin (ilköğretim

matematik, Türkçe, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, İngilizce, sınıf öğretmenliği) geleneksel ile alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini birlikte kullandıkları ancak geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha sık kullandıkları bulunmuştur (Akata, 2007; Algan, 2008; Birgin, 2010; Kırık, 2008; Orhan, 2007; Tabak, 2007; Torçuk, 2008; Yaman, 2011). Sinkule de (1996) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, standartlaştırılmış testler ile alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin birlikte kullanılmasının öğrencilerin öğretim süreçlerini daha doğru ölçeceklerini düşündüklerini tespit etmiştir. Ancak bazı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin derslerinde kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, kullanıma sıklığı açısından farklılık göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre; Algan (2008) sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans görevlerini, Akata (2007) Türkçe öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini, Okur (2008) sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde proje, performans değerlendirme, portfolyo ve kavram haritalarını sıklıkla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Ersoy'un (2008) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenleri, fen ve teknoloji dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en az yapılandırılmış gridi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Orhan (2007) tarafından yapılan araştırmada 6. sınıf fen ve teknoloji öğretmenlerinin en çok poster en az da tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullandıkları bulunmuştur. Araştırma sonuçları yapılan araştırmada elde edilen sonuçları destekleyici niteliktedir. Ancak Bal (2009) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin beşinci sınıf matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en sık gözlem ve görüşmeyi kullandıklarını en az ise proje çalışması, tutum ölçeği, performans görevi, grup ve akran değerlendirmeyi kullandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin sıklıkla görüşme tekniğini kullandıklarını, hiç kullanmadıkları teknikler arasında ise ilk sırada öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik tekniklerin geldiğini bulmuşlardır. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanım sıklığı ile ilgili olarak bu iki araştırmada farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeni, bu iki araştırmada da bu sonuçların öğretmenlerle yapılan anketlerden elde edilmiş olmasından kaynaklanabilir. Çünkü öğretmenler ankete cevap verirken o an düşündüklerini ve zihinlerinden geçeni yazmış olabilirler. Ancak yapılan bu araştırmada elde edilen bu sonuçlar sınıf içi gözlemlerden

oluşturulmuştur ve gözlem süresince öğretmen hangi tekniği uygulanmışsa kayıt altına alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ile alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanmalarının temel sebebi İKY'nin (MEB, 2012b) bunu zorunlu tutmasıdır. Bu yönetmeliğin 33. maddesine göre öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin genel esasları ile derslerin öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımlarını dikkate alarak öğrencilere sınav uygulaması ve proje ve öğrenci performansını belirlemeye yönelik çalışmaları yaptırmak durumundadırlar. Ayrıca aynı yönetmeliğin 35. maddesinde, öğrencilerin bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel veya grup çalışması olarak en az bir proje hazırlaması gerektiği ve öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenler yaptıkları bütün iş ve işlemlerde kanun, tüzük, yönetmelik vb. gibi resmi kurallara uymak zorundadırlar. Bunlara uymayan öğretmenler hakkında soruşturma açılır ve disiplin cezası verilebilir. İlköğretim kurumlarında da iş ve işlemler de İKY'ye göre yürütülmektedir. Bu yönetmelikte alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan proje ve performans görevlerinden bahsedilmesi ve bunların uygulanmasının zorunlu tutulması bu tekniklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklığını arttırmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre öğretmenlerin hakkında en fazla bilgi sahibi oldukları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri proje ve öz değerlendirme, en az bilgi sahibi oldukları ise yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleridir. Araştırma sonuçlarına göre de sınıfında gözlem yapılan öğretmenler genelde proje ve öz değerlendirme tekniklerini kullanmıştır. Hiçbir öğretmen ise yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerini kullanmamıştır. Ayrıca, genel olarak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri ile bu teknikleri uygulamaları arasında paralellik vardır. Çünkü öğretmenlerin bilgi düzeyleri azaldıkça uygulamaları da azalmaktadır. Buna göre öğretmenler hakkında bilgi sahibi oldukları teknikleri daha çok, hakkında bilgi sahibi olmadıkları teknikleri ise daha az veya hiç kullanmamaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre gözlem ve görüşme yapılan hiçbir öğretmen alternatif ölçme ve değerlendirmede yeterli bulunmamıştır. Araştırmanın ilk sorusunun birinci alt sorusunda elde edilen sonuçlara yönelik yapılan tartışmada, sınıf

ve branş öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin yetersiz olduğuna yapılan diğer araştırmaların ışığında değinilmişti. Yukarıda verilen bu tartışma araştırmadan elde edilen, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz bulunması sonucunu destekleyecek yöndedir. Çünkü ilk olarak sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamaları yetersiz bulunmuştur. Daha sonra ise alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Önceden de bahsedildiği üzere bir uygulamanın, etkinliğin gerektiği gibi yapılabilmesi için o uygulama ve etkinlik hakkında teorik bir bilgi birikimine sahip olunması gereklidir. Örneğin yapılandırılmış gridin veya tanılayıcı dallanmış ağacın adını ilk defa duyan öğretmenlerin bu teknikleri sınıflarında uygulamalarını beklemek hem de istenilen biçimde uygulanmalarını beklemek doğru değildir. Öğretmenlerin bu teknikleri kurallarına uygun olarak uygulayabilmesi ve bu bağlamda yeterli sayılabilmesi için hem alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında teorik bilgiye hem de bunları uygulama tecrübesine sahip olmaları gereklidir. Yapılan diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu sonucu destekleyecek yöndedir. Kilmen, Kösterilioğlu ve Kösterilioğlu (2007) ve Evin Gencel ve Özbaşı (2013) tarafından yapılan araştırmalarda, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmede kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Çalışkan'ın (2009) yapmış olduğu araştırmada da fen ve teknoloji öğretmenleri ile öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede kendilerini yeterli görmediklerini göstermektedir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) yaptıkları araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin kendilerini hiç yeterli görmedikleri tekniklerin başında, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirdikleri tekniklerin geldiğini tespit etmişlerdir. Güneş (2007) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının çok yüksek olmadığını, Gök ve Şahin (2009) de sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmede kendilerini yeterli görmediklerini belirlemişlerdir. Lentz de (1997) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanlarının önerilerinin çoğunluğunu yerine getirmediklerini tespit etmiştir. Bu araştırmalar genelde öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini temel alan araştırmalardır. Böyle olmasına rağmen

öğretmenler ve öğretmen adayları alternatif ölçme ve değerlendirmede kendilerini yeterli görmemektedir. Yani bu araştırmada elde edilen fiili sonuçlar ile diğer araştırmalarda elde edilen öğretmenler ile öğretmen adaylarının yeterlik algıları birbirini desteklemektedir. Bu bağlamda öğretmenler ve öğretmen adayları alternatif ölçme ve değerlendirmede yeterli olmadıklarının farkındadırlar. Ayrıca üzerinde tartışılması gereken bir durumda, Kilmen, Kösterilioğlu ve Kösterilioğlu (2007) ve Evin Gencel ve Özbaşı (2013) tarafında yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlardır. Çünkü iki araştırmada da öğretmen adaylarının kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirmede yeterli görmemeleridir. Evin Gencel ve Özbaşı'nı yaptığı araştırmanın da 2013 yılında gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eğitim sistemimize girmesinin üzerinden sekiz yıl geçtiği ve halen hizmet öncesi eğitimde verilen alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitimlerin yetersiz olduğu görülmektedir.

Ayrıca üzerinde tartışılması gereken bir durumda incelenen bazı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirmede de yeterli olmamalarıdır. Arık (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede yanlış kavramlama yaptıklarını tespit etmiştir. Karaca (2003) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan son sınıf öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmede yetersiz olduklarını tespit etmiştir. Adıyaman (2005) yaptığı araştırmada 4. 6. ve 8. sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede tam olarak bilgi sahibi olmadıklarını ve ölçme araçlarını doğru hazırlayıp uygulamada problem çektiklerini belirlemiştir. Çakan (2004) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin genelinin ölçme ve değerlendirmede kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde şu yargılara ulaşılmaktadır:

1. Öğretmen yetiştirme sisteminde ve özellikle ölçme ve değerlendirme alanında ciddi eksiklikler bulunmaktadır.
2. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak yeterli bir eğitim almamaktadır.
3. Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetleri de öğretmenlerin yeniliklere uyum sağlaması noktasında yetersizdir.

5.2.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci sorusu, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin bazı demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, görev yapılan okul türü, kadro durumu, kariyer durumu, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yöneliktir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bulgular, genç öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Genç öğretmenlerin lisans eğitimini yeni tamamladıkları düşünüldüğünde böyle bir sonucun çıkması oldukça doğaldır. Çünkü üniversiteden yeni mezun olan öğretmenlerin kuramsal bilgileri eski mezunlara göre daha tazedir. Ayrıca ülkemizde, öğretmen adayları arasından devlet okullarında görev yapacak öğretmenleri seçebilmek amacıyla uygulanan Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) ölçme ve değerlendirme alanından da sorular sorulmaktadır. Öğretmenler hem lisans eğitimlerinde hem de bu sınava hazırlanırken ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgiler edinmektedirler. Evin Gencel ve Özbaşı (2013) yaptıkları araştırmada, KPSS'ye hazırlanan eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin alternatif ölçme ve değerlendirmede kendilerini daha yeterli algıladıklarını görmüşlerdir. Ayrıca yeni mezun olan öğretmenlerin yenilikleri kabullenmesi ve uyum sağlaması daha kolay gerçekleşmektedir. Bryant (2001) yaptığı araştırmada genç öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeyi daha anlamlı bulduklarını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bulgular bayan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalarda bu bulguya karşılık farklı sonuçlar elde edilmiştir. Zorbaz (2005) yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Maral'ın (2009) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlikleri cinsiyet değişkeni

açısından farklılık göstermemektedir. Evin Gencel ve Özbaşı (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Nazlıççek ve Akarsu (2008) ve Kaplan (2007) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Adıyaman da (2005) 4. 6. ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Bu araştırmalara karşılık Okur (2008) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması hakkındaki görüşlerinin bayan öğretmenlerin lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Ataman (2007) yapmış olduğu araştırmada bayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede daha başarılı olduğunu, Mertler de (1998) bayan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha çok kullandıklarını tespit etmiştir. Yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin sebebi araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının farklılıklarından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bulgular, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin diğer fakülte ve bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer araştırma sonuçları da bu bulguyu destekleyecek şekildedir. Adıyaman (2005) ve Güneş (2007) yaptıkları araştırmalarda eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre ölçme ve değerlendirmede daha yeterli olduklarını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Kalender (2006) sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin içinde sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının ölçme ve değerlendirmede daha az problem yaşadıklarını belirlemiştir. Birgin de (2010) yaptığı araştırmada eğitim fakültesi mezunlarının alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını daha sık gerçekleştirdiklerini bulmuştur. Zhang ve Bury-Stock (2003), ölçme ve değerlendirme eğitimi alanların hem ölçme ve değerlendirmede hem de alternatif ölçme ve değerlendirmede kendilerini daha yeterli gördüklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmalar ölçme ve değerlendirme ve özelde alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde ve uygulamalarında eğitim fakültesinin ilgili bölümünden mezun olmanın önemini göstermektedir. Eğitim fakültelerine yerleşen adaylar en başta öğretmen olmak

amacıyla bu fakültelere kayıt yaptırmaktadırlar ve mezun olduklarında öğretmen olacaklarını bilmektedirler. Eğitimleri boyunca buna yönelik dersler alacaklar ve öğretmenlik mesleğini benimsemeye çalışacaklardır. Zaten eğitim fakültelerinin kuruluş amacı da öğretmen yetiştirmektir. Ancak diğer fakülte mezunları bunların hepsinden yoksun olarak mezun olmakta ve bu eksiklerini mezuniyet sonrası tamamlamaya çalışmaktadır. Araştırmalar bu eksikliklerin çok da kapatılamadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri görev yapılan okul türü (devlet-özel) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak araştırma bulgularına göre özel okulda görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyi ortalamaları devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Diğer araştırmalarda elde edilen sonuçlarda bu bulguyu destekleyecek yöndedir. Bu araştırmalarda; özel okullarda görev yapan 4. 6. ve 8. sınıf Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha başarılı oldukları (Adıyaman, 2005), özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha başarılı oldukları (Ataman, 2007) ve de özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ölçme ve değerlendirmede kendilerini daha yeterli gördükleri (Güneş, 2007) tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri kadro durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bulgular kadrolu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin ücretli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu beklenen yöndedir ve diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çünkü ücretli olarak görev yapan öğretmenlerin görevlendirilmesinde sadece lisans eğitimi almış olmaları yeterli sayılmaktadır. Bazı durumlarda meslek yüksekokulu mezunları da ücretli öğretmen olarak görevlendirilebilmektedir. Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran (2012) araştırmalarında, ücretli öğretmenlik uygulamasının öğretmenlik bilgi ve becerisine sahip olmayan kişilerin öğretmenlik yapmasına olanak tanıdığını tespit etmişlerdir. Ayrıca yapılan araştırmalarda ücretli öğretmenlik uygulamasının, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki algısını olumsuz etkilediği (Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran, 2012), niteliğini ve verimini düşürdüğü (Ekinci, 2010; Soydan, 2012), öğretmenlerin ücretli, vekil vb. farklı kadrolarda çalışmayı çatışma durumu olarak

algıladıkları (Zembat, 2012) tespit edilmiştir. Ünal, Yavuz ve Küçükler (2011) Konya ilinin eğitim sorunlarını değerlendirdikleri araştırmalarında, ilköğretim müfettişlerinin yılsonu raporlarında, ücretli öğretmen görevlendirilmesinin eğitimin niteliği açısından sorun oluşturduğunu ve bu uygulamadan vazgeçilmesi gerektiğini rapor ettiklerini tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri kariyer durumu (öğretmen-uzman veya başöğretmen) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı Resmi Gazete 'de yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'ne (MEB, 2005c) göre öğretmenlik kariyer basamakları adaylık döneminden sonraki öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olarak belirtilmiştir. Uzman ve başöğretmenlerin belirlenmesinde kıdem, sicil, alanında lisansüstü eğitim yapma, yapılan sınavda başarılı olma, hizmet içi eğitimler vb. kriterler bulunmaktadır. Uzman öğretmenlik için adaylık dâhil sekiz yıl, başöğretmenlik için on yedi yıl görev yapma şartı bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, öğretmenlikte kariyer basamaklarını getiren düzenlemenin amacıyla çok örtüşmemektedir. Çünkü kariyer basamaklarında yükselen öğretmenlerin diğer öğretmenlere örnek olacak bilgilere ve uygulamalara sahip olması beklenmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Demir ve Karadeniz (2010) sistemin süreklilik arz etmemesi ve plansız yürütülmesi nedeniyle beklenen faydayı sağlamayacağını düşünmektedirler. Gündoğdu ve Kızıltaş (2008) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin; sistemin öğretmenlerce tam olarak anlaşılmadığını, sistemin daha nesnel kriterlere sahip olması gerektiğini, yapılan sınavın kendi alanındaki uzmanlıkları ölçmekten uzak olduğunu ve sistemin tek somut getirisinin maddi anlamda iyileştirme sağlaması olduğunu düşündüklerini tespit etmişlerdir. Şirin, Erdoğan ve Mülazımoğlu (2010) da yaptıkları araştırmada benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır; beden eğitimi öğretmenleri kariyer basamakları sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip değildir, sınavın içeriği ve değerlendirme unsurları öğretmenlerin performansın değerlendirmeye uygun değildir, uzman ve başöğretmenlik sınavı öğretmen performansını değerlendirmek için güvenilir-geçerli ve kullanılabilir bir araç değildir. Özcan ve Kaya (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, kariyer basamaklarında yükselme

sisteminin öğretmen kalitesini arttırmayacağını ve öğretmen kalitesi adına gerekli olmadığını düşündüklerini belirlemişlerdir. Nartgün ve Ural da (2007) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin; kariyer basamaklarında yükselme sisteminin öğretmenlerin saygınlık, tanınma ve başarılı olma açısından sosyal statüsünü yükseltmesi, mesleki gelişimine imkân sağlaması, öğretme sürecinin kalitenin artması ve öğretmenlerin yetenek ve becerilerini kullanma fırsatı sağlaması gibi konularda olumsuz düşündüklerini tespit etmişlerdir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin, kariyer basamaklarında yükselme sistemi hakkındaki olumsuz düşüncelerini doğrular niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bulgular mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalarda bu bulguya karşılık farklı bulgular elde edilmiştir. Zorbaz (2005) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde, Kaplan (2007) ve Nazlıççek ve Akarsu (2008) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında mesleki kıdemin herhangi bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Ersoy (2008) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası mesleki kıdem sahip öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha çok kullandıklarını bulmuştur. Genç (2008) 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl arası mesleki kıdem sahip öğretmenlere göre kendilerini ölçme ve değerlendirmede daha yeterli gördüklerini bulmuştur. Güneş 'de (2007) aynı şekilde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini ölçme ve değerlendirmede daha yeterli gördüklerini belirlemiştir. Bu araştırmalara karşılık yapılan araştırma ile aynı sonuçlara ulaşan araştırmalarda mevcuttur. Birgin (2010) 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ve Mertler (1998) mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha çok kullandıklarını, Ataman da (2007) mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Aynı şekilde, Adıyaman (2005) mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgilerinin mesleki kıdemi fazla olanlara göre

daha yüksek olduğunu, Peker ve Gülle de (2011) mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin azaldığını bulmuşlardır.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri lisansüstü eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bulgular, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda böyle bir bulgunun elde edilmesi oldukça anlamlıdır. Lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini kapsamaktadır. Yüksek lisans eğitiminin amacını bilimsel araştırma yönteminin öğretilmesi oluşturmaktadır. Doktora eğitiminde ise yeni bir yöntem geliştirme ve bilime yenilik getirme amaçlanmaktadır. Bu eğitimi alan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin diğer öğretmenlere göre yüksek çıkması olması gereken bir durumdur. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler bilimsel araştırma yöntemini öğrenmiş olmalarından dolayı bir problemle karşılaştıklarında o problemi nasıl çözebilecekleri hakkında çözüm yolları üretebilirler. Çözumsuzlük karşısında yeni bir yol gösterebilirler. Ayrıca lisansüstü eğitim sırasında eğitimle ilgili yapılan araştırmalar takip edileceği için bu öğretmenler yeniliklerden ve gelişmelerden haberdar olacak ve yeniliklere daha kolay uyum sağlayabileceklerdir. Bu nedenlerden dolayı lisansüstü eğitim alan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri bu eğitimi almayan öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bulgular, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer araştırma sonuçları da bu sonucu destekleyecek yöndedir. Birgin (2010), Çalışkan (2009), Ersoy (2008) ve Nazlıçiçek ve Akarsu (2008) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu tespit etmişlerdir. Zhang ve Bury-Stock (2003) yaptıkları araştırmada hizmet içi eğitimin önemli olduğunu ifade ederken, hizmet içi eğitim alanların performans değerlendirmeyi daha çok kullandıklarını tespit etmişlerdir. Schmidt ve Brosnan (1996) hizmet içi eğitimin öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarını teşvik edeceğini ifade etmektedir. Maral (2009) ölçme ve değerlendirmede hizmet içi

eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre kendilerini daha yeterli gördüklerini; Plake, Impara ve Fager de (1993) hizmet içi eğitim alanların ölçme ve değerlendirme bilgisinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Şenel de (2008) alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili hazırlanan hizmet içi eğitim kursunun, kursa katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve beceri gelişimine katkıda bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmadan ve diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar beklenildiği gibidir. Çünkü öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime katılmaları öğretmenlerin o konudaki ilgilerini arttıracak ve bilgilerini yenileme imkânı verecektir.

5.2.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın üçüncü sorusu, **sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine** yöneliktir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre görüşme yapılan öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin önemli, gerekli ve faydalı olduğunu düşünmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu beklenildiği şekildedir ve önemlidir. Çünkü ölçme ve değerlendirme çalışmalarını yürütecek olan öğretmenlerin yaptığı faaliyetlerin önemine, gerekliliğine ve faydasına inanması gerekmektedir. Bunlara inanmayan öğretmenlerin bu faaliyetleri istenildiği biçimde yerine getirmesi mümkün değildir. Diğer araştırmalarda elde edilen sonuçlar da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi önemli bulduklarını göstermektedir (Mamur, 2009; Candur, 2007; Kaplan, 2007). Öğretmenler eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme yapmanın öğretmene ve öğrenciye faydaları olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin öğretmene olan faydalarını; öğretmenin kendini değerlendirmesi, öğrencilerin eksikliklerini görme ve tamamlama olarak ifade etmektedirler. Öğrenciye olan faydalarını ise öğrencilerin eksik öğrenmelerinin farkına varması ve bunları tamamlaması şeklinde ifade etmektedirler. Araştırmanın bu bulguları ile Cansız Aktaş'ın (2008) yapmış olduğu araştırmanın bulguları örtüşmekte ve öğretmenlerin hala geleneksel ölçme ve değerlendirmeye yönelik bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Öncelikli olarak ölçme ve değerlendirme yapmanın faydaları sadece öğretmen ve veli ile sınırlandırılmaz. Ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen verilerden öğretmen ve öğrenci kadar okul yönetimi, öğrenci

velileri, okul rehber öğretmeni, zümre öğretmenleri, şube öğretmenleri, il-ilçe milli eğitim müdürlükleri, belediyeler de faydalanmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapma nedenleri içinde daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı bulunmaktadır. Buna göre görüşme yapılan öğretmenlerin geneli değer biçmeye yönelik değerlendirmeyi kullanmaktadır. Diğer araştırmalarda araştırmanın bu bulgusuna destek olacak sonuçlar elde edilmiştir. Birgin (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerin sonuca önem veren geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışından tam olarak kurtulamadıklarını ve eski alışkanlıklarını devam ettirdiklerini tespit etmiştir. Cansız Aktaş da (2008) öğretmenlerin daha çok öğrencilerin düzeyini belirlemek için ölçme ve değerlendirme yaptığını tespit etmiş ve böyle bir yaklaşımın da geleneksel ölçme ve değerlendirmeye daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Aslında 2005 programında ön görülen ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerden beklenen ürünün yanında sürecin de değerlendirilmesidir. Ancak yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere öğretmenler hala ürün değerlendirmesine ağırlık vermektedirler.

5.2.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü sorusu, **sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine** yöneliktir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre görüşme yapılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili ortak bir algısı yoktur ve öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı ile ilgili kavram karmaşası yaşamaktadırlar. Bu sonuç beklenen bir durum değildir. Çünkü 2005 yılından bu zamana yürürlükte olan ilköğretim programının ön gördüğü alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı ile ilgili olarak öğretmenlerin ortak bir algı geliştirmeleri beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda bu bulguya destek olacak yöndedir. Mamur (2009) araştırmasında öğretmenlerin uyguladığı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmenden öğretmene değiştiğini ve sistemli bir biçimde uygulanamadığını tespit etmiştir. Lentz de (1997) öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede fikir ayrılıklarının bulunduğunu belirlemiştir. Ayrıca Akata (2007) ve Arda (2009) yaptıkları araştırmalarda alternatif ölçme ve değerlendirmeyi öğretmenlerin karışık bulduklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin sistemli bir biçimde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulayamamasının ve öğretmenden

öğretmene uygulanan tekniklerin değişmesinin ve öğretmenlerin bu teknikleri karışık bulmalarının nedeni öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme kavramını tam olarak zihinlerinde yapılandıramamalarıdır. Burada üzerinde durulması gereken nokta öğretmenlerin 2005 yılından bu zamana kadar bu yapılandırmayı yapmaması veya yapamamasıdır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede yaşadığı kavram karmaşası, öğretmenlerin alternatif ölçme bilgi ve yeterlik düzeylerinin yetersiz olması öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmenin tam olarak uygulanamayacağını düşünmelerine neden olmaktadır. Diğer araştırma bulguları da bu yöndedir. Cansız Aktaş (2008) öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliği ile ilgili düşüncelerinin “uygulanamaz” üzerinde yoğunlaştığını belirlemiştir. Bal da (2009) araştırmaya katılan öğretmenlerin genelinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini gerektiği gibi uygulayamadıklarını düşündüklerini tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre görüşme yapılan öğretmenler; alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin öz güvenini arttırdığını, kendilerini tanımalarını sağladığını ve arkadaşları ile kendilerini objektif olarak değerlendirebilmelerini sağladıklarını düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrencileri daha iyi tanıdıklarını, yeteneklerinin farkına vardıklarını ve alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını düşünmektedirler. Diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar da alternatif ölçme ve değerlendirmenin birçok faydasının bulunduğu yönündedir. Zimbicki (2007) yaptığı araştırmada alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin öz yeterlik algılarını ve motivasyonlarını arttırdığını bulmuştur. King, Schroeder ve Chawaszewski (2001) yaptıkları araştırmada, otantik görevlerin verildiği özel eğitim öğrencilerinin performanslarının otantik görev verilmeyenlere göre daha çok arttığını bulmuşlardır. Engel, Pulley ve Rybinski'nin (2003) yaptıkları araştırmada alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin öz güvenin arttırdığını ve bireysel öğrenmelerini geliştirdiğini bulmuşlardır. Larson da (2005) portfolyo toplama sürecinin öğrencilerin daha detaylı olarak performanslarının izlenmesini sağladığını tespit etmiştir. Ataman da (2007) alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin derse ilgilerinin ve başarılarının arttığını, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve öğretmenlerin öğrencileri her yönüyle değerlendirebildiklerini tespit etmiştir. Mamur da (2009)

alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden portfolyonun öğrencilerin kendilerini tanımlarını sağladığını, öğrenme sürecini desteklediğini ve kapsamlı ve derinlemesine değerlendirme imkânı sağladığını bulmuştur. Yapılan araştırmada da öğretmenlerin bu yöndeki görüşleri diğer araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Yapılan bütün bu araştırmalar da elde edilen sonuçlar alternatif ölçme ve değerlendirmenin birçok faydası olduğunu bilimsel olarak ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre görüşme yapılan öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre en önemli avantajının farklı zekâ türlerine hitap etmesi ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarını sevmesi olduğunu düşünmektedirler. Yapılan diğer araştırmalarda da araştırmadan elde edilen bu sonuca destek olacak yönde sonuçlar elde edilmiştir. Mamur (2009) yaptığı araştırmada öğrencilerin portfolyoya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve portfolyoların içinde farklı türde performans gerektiren çalışmalar bulunması gerektiğini belirlemiştir. Cansız Aktaş (2008) ve Orhan da (2007) yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirmenin objektif ve çok yönlü değerlendirme imkânı sunduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Koh ve Luke (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrencilerine verdiği otantik görevlerin onların öğrenme ve performanslarını olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Engel, Pulley ve Rybinski (2003), alternatif ölçme ve değerlendirme odaklı etkinlik kullanımının öğrencilerin konuları hatırlama tutumlarına yardımcı olduğunu ve onların bireysel öğrenmelerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Bell ve Bell (2003) çoklu zekâ teorisi ile sınıftaki öğretimin birleştirilmesinin öğrencilerin öğrenme performanslarını arttıracaklarını düşünmektedirler. Bunun gerçekleşmesi için de portfolyoların, projelerin, kompozisyonların kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre görüşme yapılan öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre dezavantajlarını; alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması ve değerlendirilmesinin çok vakit alması, öğrenci açısından maddi giderinin çok fazla olması, öğretmenlerin çalışmaları değerlendirirken objektif olamaması, çalışmalarda malzeme sıkıntısı çekilmesi ve çalışmaların veliler tarafından hazırlanması şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları problemler; teknikleri öğrenci seviyesine ayarlama, uygulamanın çok zaman alması, formların basımı

dağıtımını, bütün öğrencilere sunum yaptıramama, velilerin çalışmaları yapması, değerlendirmenin çok zaman alması, çalışmaların zamanında teslim edilmemesi, öğrenciler tarafından yapılan çalışmaların saklanması ve öğretmenlerin çalışmaları değerlendirirken objektif olamamasıdır. Burada dikkati çeken nokta öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları problemler ile alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre dezavantajlarının benzer olmasıdır. Bunun nedeni öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri aynı zamanda dezavantaj olarak ifade etmesidir. Çünkü öğretmenler geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken bu tip problemler ile karşılaşmamaktadırlar. Örneğin uygulanan çoktan seçmeli bir testin hem uygulanması hem de değerlendirilmesi çok kısa zamanda yapılabilir. Oysa bir portfolyonun, proje çalışmasının değerlendirilmesi haftalar boyu sürebiliyor. Bundan dolayı da öğretmenler bu durumları hem dezavantaj hem de karşılaşılan problemler olarak ifade etmişlerdir. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Craig ve McCormig (2002) araştırmalarında, alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılan sınıflarda öğretmenlerin değerlendirme için sınıflardaki çalışma ve planlamaya büyük zaman harcadıklarını belirlemişlerdir. Mamur (2009), portfolyo değerlendirme sürecinde yaşanan güçlüklerin; öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre daha fazla zaman ayırmak zorunda kalması, objektif olmaması, materyal ve ortam kullanımına dair güçlükler ve öğrenci seviyelerinin farklılığı olduğunu belirlemiştir. Cansız Aktaş (2008) öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmenin dezavantajları hakkındaki görüşlerini; alt yapı sorunları, zaman yetersizliği, maddi giderinin fazla olması, öğretmenlerin yetersiz olması ve öğretmenin yükünü arttırması şeklinde özetlemiştir. Bal'ın (2009) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştığı sorunlar; çalışmaların veliler tarafından yapılması, ödevlerin internetten olduğu gibi alınması, öğrencilerin görevleri zamanında getirmemesi, çalışmalar için zaman yetersizliği, öğretmenlerin bilgi eksikliği, karışık olması, okulun fiziki şartlarının yetersiz olması, öğrencilere sunum yaptıramama şeklinde özetlenebilir. Orhan'ın (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştığı en sık problemin kırtasiye işlerinin ve değerlendirmenin çok zaman alması olduğu tespit edilmiştir. Birgin de (2010) öğretmenlerin yaşadığı sıkıntıları; zaman yetersizliği, öğretmenlerin alternatif ölçme ve

değerlendirmede bilgi eksikliği içinde olması, çalışmaların puanlanması ve saklanması ve çalışmaların öğrenci haricinde yapılması şeklinde özetlemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre görüşme yapılan öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirmede yaşanan problemlerin sebepleri olarak sınıfların kalabalık olmasını, programın yoğunluğunu ve öğretmenlerin yetersizliğini görmektedirler. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bell ve Bell (2003) yaptıkları araştırmada, öğrenci başarısının artırılması için alternatif ölçme ve değerlendirmelerin uygulandığı çözüm stratejilerinden bazılarının zaman sınırlaması, sınıf büyüklüğü ve öğrencilerin farklı tecrübe düzeyleri nedeniyle başarısız olduğunu tespit etmişlerdir. Watt (2005) araştırmasında, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmama nedenlerinin zaman yetersizliği ve öğretmenlerin planlama yapamamalarından kaynaklandığını tespit etmiştir. Birgin (2010) yaptığı araştırmada alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan öz ve akran değerlendirmenin çok sık kullanılmamasının nedenleri olarak; öğretmenlerin bilgi eksikliği, zaman yetersizliği ve öğrenci sayısının ve değerlendirme formlarının fazla olması olduğunu tespit etmiştir. Cansız Aktaş (2008) ve Orhan (2007) kalabalık sınıfların, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini tam olarak uygulamalarını engellediğini tespit etmişlerdir. Ünsal da (2013) araç-gereç eksikliğinden, tekniklerin çok zaman alması ve öğretmenlerin bazı teknikleri bilmemesinden dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanamadığını belirlemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre görüşme yapılan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm önerileri şunlardır; sınıf mevcutları azaltılmalı, araç-gereç eksikliği giderilmeli ve öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim verilmelidir. Burada dikkati çeken nokta; öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları problemler, sebepleri ve bunlara yönelik getirdikleri çözüm önerilerinin birbirine paralel ve tutarlı olmasıdır. Örneğin karşılaşılan problemlerden bir tanesi tekniklerin uygulanmasının çok zaman almasıdır. Bu problemin sebebi ise sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, öğretmenlerin yetersizliğidir. Öğretmenlerin önerdikleri çözüm ise sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim verilmesidir. Bu durum öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin ve çözümlerinin farkında olduklarını göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Culbertson ve Wenfan

(2003) küçük sınıfların, ilçe destekli eğitimin, plan için yeterli zaman ayırmanın, yapılan uygulamaların, işbirliği ve yansıma yapmanın öğretmenlerin alternatif değerlendirme uygulamalarına ve bilgilerine olumlu katkısının olduğunu göstermiştir. Bal da (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere getirdikleri çözüm önerilerini birlikte değerlendirmiştir. Öğretmenler, zaman yetersizliğine çözüm olarak sınıf mevcutlarının azaltılmasını, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmedeki bilgi eksikliğine çözüm olarak öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilmesini, araç-gereç eksikliğine çözüm olarak da bunların tamamlanmasını önermişlerdir. Birgin de (2010) öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere çözüm olarak; öğretmenlere uzman desteği sağlanması, öğretmenlerin bilgi ve yeterlik bakımından daha donanımlı hale getirilmesi ve okulların fiziki alt yapılarının uygun hale getirilmesi gerektiğini öne sürmüştür.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma soruları kapsamında elde edilen sonuçlar dikkate alınarak “Uygulayıcılara Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” olmak üzere öneriler iki alt başlıkta ele alınarak sunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirmede hem bilgi hem de uygulama açısından yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin bu eksikliklerini gidermek amacıyla MEB tarafından hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri iki aşamalı olarak planlanmalıdır. Birinci aşama teorik bilgi verme şeklinde yapılmalıdır. Bu aşama uzaktan öğretim yoluyla verilebilir. Böylece çok fazla öğretmenin bu imkândan faydalanması sağlanır. İkinci aşama ise teorik olarak öğrenilen bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi şeklinde planlanmalıdır. Bu aşamada üniversitelerde görev yapan ve ölçme ve değerlendirmede uzman olan öğretim üyelerinden faydalanılmalıdır.
2. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde sınıf öğretmenlerinin en az bilgi sahibi oldukları ve yine aynı şekilde en az kullandıkları alternatif ölçme ve

değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerinin üzerinde daha çok durulmalıdır.

3. Düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yaşı ve kıdemi fazla, sınıf öğretmenliği bölümü dışından atanan öğretmenlere öncelik tanınmalıdır. Çünkü bu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha düşüktür.
4. Ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri daha düşüktür. MEB mümkün olduğunca ücretli öğretmen görevlendirmesi yerine kadrolu öğretmen ataması yapmalıdır. Ayrıca ücretli öğretmen görevlendirilmesi yapılacak ise görev alacak öğretmenlerin mutlaka alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir eğitimden geçirilmesi gereklidir.
5. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri almayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenler lisansüstü eğitim yapmaları için desteklenmelidir.
6. Öğretmenlerin daha çok değer biçmeye yönelik değerlendirmeyi kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlik eğitimi sırasında diğer değerlendirme türlerine de ağırlık verilmelidir.
7. Okullarda ölçme ve değerlendirme birimleri kurulmalıdır. Bu birimler okullardaki ölçme ve değerlendirme vizyonunu oluşturmalı ve öğretmenlere ölçme ve değerlendirme çalışmalarında rehberlik etmelidirler.
8. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından düzenlenecek eğitim faaliyetleri kapsamında öğretmenlere, alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı ve alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre avantajları hakkında bilgiler verilmelidir.
9. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlarken, uygularken ve değerlendirirken birçok sorun yaşamaktadırlar. Bu sorunların çözümü noktasında okulların fiziksel alt yapıları yeterli hale getirilmeli, sınıf mevcutları azaltılmalı, kullanılan malzemeler ücretsiz sağlanmalı, çalışma odaları olmalı, çalışmaların saklanacağı odalar olmalı, formlar hazır olarak verilmelidir.

10. Velilerin öğrenciler yerine çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Bunu önlemek amacıyla okullarda, velilere alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarının amacını ve öğrencilere faydalarını anlatan seminerler düzenlenmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma sınıf öğretmenleri ile ilgili olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarda diğer branşlardaki öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri incelenebilir.
2. Araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Diğer araştırmalarda öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri incelenebilir.
3. Bu araştırma İstanbul İli Anadolu Yakası'nda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın ülke geneline uygulanması ile tüm Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri belirlenebilir.
4. Bu araştırma 2005 ilköğretim programının sekizinci yılında gerçekleştirilmiştir. İlerleyen yıllarda yapılacak benzer araştırmalar ile tespit edilen durumun hangi yönde değiştiği belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Ekinci, A. (2005). Yapılandırmacı felsefe ve yeni müfredat programına etkileri. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* (s.1-6). Denizli: Pamukkale Üniversitesi
- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme* (4. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4,6 ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akata, A. (2007). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma (Tekirdağ ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçamete, A. G. (2005). *Açılış konuşması: Öğretmen yetiştirmede kalite sorunlar çalıştay (s:8).* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı
- Akyıldız, H. (1994). *Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar.* İzmir: Neşa Ofset,
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alıcı, A. (2010). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s.127–168) (2. baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Arda, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arık, R. S. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataman, M. (2007). *Benzeşen ve ayrışan yönleriyle 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarında (4–5. sınıflar) ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atılğan, H. (2009). Değerlendirme ve Not Verme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s.349-395) (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın.
- Aytar, A. (2007). *Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin öğrenme öğretme-sürecinde ölçme ve değerlendirme tekniklerine ait görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ÇOMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2009). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayrak, R. (2007). *Ölçme ve değerlendirmenin öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2012). *Otantik öğrenme* (2. baskı). (Ed. Bahri Ata). Ankara: Pegem Akademi
- Bell, A. ve Bell, M. (2003). *Developing authentic assessment methods form a multiple intelligences perspective*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 479391).
- Birgin, O. (2010). *4-5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 163-179.
- Bryant, D. D. (2001). *The perceptions of secondary mathematics teachers in christian schools on the effectiveness of alternative assessment on academic achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Universtiy of Memphis.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturma yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Candur, F. (2007). *Öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretimi, kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemi hakkındaki düşüncelerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cansız Aktaş, M. (2008). *Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Craig, C. L. ve McCormick, E. P. (2002). *Improving student learning through authentic assessment*. Unpublished Master Theses. Saint Xavier University, Chicago (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 468053).
- Culbertson, L. D. ve Wenfan, Y. (2003). *Alternative assessment: Primary grade literacy teachers' attitudes and practices* (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 479794).
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, (2), 99-114
- Çalışkan, İ. (2009). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanma becerileri ile fen ve teknoloji öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımlarla ilgili görüşleri hakkında durum belirleme çalışması Ankara ili ve Hacettepe üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çepni, S. (2009). Performansların Değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (s. 233-292) (2. baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (3), 934-951. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m9.pdf> adresinden 24.11.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Dalgıç, G., Doyran, F. ve Vatanartiran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 39-54.
- Demir, S. B. ve Karadeniz, Y. (2010). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. (1-11)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Demircioğlu, G. (2009). Geçerlik ve Güvenirlik. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (89-122) (2. baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Doğan, N. (2009a). Yazılı Yoklamalar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s.145-168) (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Doğan, N. (2009b). Sözlü Yoklamalar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s.169-188) (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Doğan, N. (2009c). Çoktan Seçmeli Testler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s.223-268) (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784
- Durmuş, S. (2001). Matematik Eğitiminde Oluşturmacı Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 91-107.
- Durmuş, S. ve Bahar, M. (2005). 2004 öğretim programlarında ölçme değerlendirme yaklaşımı: ilköğretim matematik, fen ve teknoloji dersleri örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi S.B.E. Dergisi*, 1(10).
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (2), 734-748.
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf) adresinden 16.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Engel, M., Pulley, R. ve Rybinski, A. (2003). *Authentic assessment: It really Works. Master's Action Project, Saint Xavier University and Skylight* (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 479959).
- Enger, S. K. ve Yager, R. E. (1998). *The Iowa assessment handbook*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 424286).
- EPÖ Profesörler Kurulu (2005). *Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf> adresinden 16.04.2013 tarihinde indirilmiştir.

- Erdogan, Y. ve Sagan, B. (2002), Oluşturmacılık yaklaşımının kare, dikdörtgen ve üçgenin çevrelerinin hesaplanmasında kullanımı, *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Ersoy, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme* (7. Baskı). Ankara: Meteksan.
- Evin Gencel, İ. ve Özbaşı, D. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*. 12 (1), 190-201. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say1/v12s1m14.pdf> adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Frey, B. B. ve Schmitt, V. L. (2007). Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics*, 18 (3), 402-423.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33, 135-145
- Gelen, İ., Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programı ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476
- Genç, N. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gooding, K. (1994). *Teaching to the test: The influence of alternative modes of assessment on teachers' instructional strategies* (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 371034).
- Gök, B. ve Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153) 127-143.
- Gündoğdu, K. ve Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 363-388
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M.B. ve Kıyıcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1, 85-92

- Jonassen, D.H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34 (4), 34-37.
- Kalender, A. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni matematik programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kan, A. (2009). Ölçmenin Temel Kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s.1-22) (4. baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaplan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerinin önem ve uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme değerlendirme metotlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2013). 2004 ilköğretim programının “ölçme-değerlendirme” boyutu ile ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12 (1), 87-108. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say1/v12s1m7.pdf> adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Kırık, M.Y. (2008). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, M. ve Kösterelioğlu İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 129-140
- King, M. B, Schroeder, J. ve Chawaszczewski, D. (2001). *Authentic assessment and student performance in inclusive schools* (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 467479).
- Koh, K. ve Luke, A. (2009). Authentic and conventional assessment in Singapore schools: An empirical study of teacher assignments and student work. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 16 (3), 291-318.

- Larson, A. M. (2005). *Traditional and authentic assessments in mathematics instruction with first-grade students: Three case studies*. University of South Dakota). *ProQuest Dissertations and Theses*, , 88-88 p. <http://search.proquest.com/docview/305386015?accountid=12251>. (305386015). adresinden 16.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Neuman Lentz, D. L. (1997). *The assessment, grading and reporting practices of selected elementary school teachers and principals*. The University of Texas at Austin). *ProQuest Dissertations and Theses*, , 524-524 p. <http://search.proquest.com/docview/304375083?accountid=12251>. (304375083). adresinden 14.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Lock, C. ve Munby, H. (2000). Changing assessment practices in the classroom: A study of one teacher's challenge. *The Alberta Journal of Educational Research*, 16 (3), 267-279
- Mamur, N. (2009). *Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitsel gelişim dosyasının (portfolyo) rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maral, D. Y. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- McGowin, C. W. (1996). *The effectiveness of training inservice teachers on performance items assessing using a holistic rupric*. Unpublshed Doctoral Dissertation. The University of Central Florida.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: principles and practice for effective standart-based instruction* (Fourth edition). Boston: Pearson Education.
- Metin, M. ve Birişçi, S. (2011). Farklı branşlardaki ilköğretim öğretmenlerinin alternatif durum belirleme hakkındaki düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 141-154
- Mertler, C. A. (1998). Classroom assessment practices of Ohio teachers. *Annual meeting of the mid-western educational research association (1-20)*. Illinois, Chicago. <http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/510/522780/forms/mertler2.pdf> adresinden 16.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (second edition). Thousand Oaks: Sage Puplications.
- MEB (2004a). *Tebliğler Dergisi*, 65 (2563).
- MEB (2004b). Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, (2567). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25664_0.html adresinden 07.03.2013 tarihinde indirilmiştir.

- MEB (2005a). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2005b). İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık
- MEB (2005c). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25905_0.html adresinden 17.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2008). Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel Ve Özel Alan Yeterlikleri Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2011). Eğitim kurumları müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı/müdürlük seçme sınavı başvuru kılavuzu. http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Klavuz/2011/EgitimKurm_MudurYrdSe.pdf adresinden 07.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2012a). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=4&Submit=Liste> adresinden 22.07.2012 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2012b). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 06.08.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, A. M. ve Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16 (2/3), 119-133.
- Nartgün, Ş. S. ve Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 129-149
- Nash, L. E. (1993). *What they know vs. what they show: An investigation of teachers' practices and perceptions regarding student assessment*. Georgia State University). ProQuest Dissertations and Theses, , 234-234 p. <http://search.proquest.com/docview/304059633?accountid=12251>. (304059633) adresinden 16.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Nazlıççek, N. ve Akarsu, F. (2008). Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 18-29.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özan, M. B. ve Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 97-112.
- Özbek, Ö. Y. (2010). Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (43-89) (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Peker, M. ve Güle, M. (2011). Matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik öğretim programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri ve bu ölçme araçlarını kullanma sıklıkları. *İlköğretim Online*, 10 (2), 703-716. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say2/v10s2m24.pdf> adresinden 14.02.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Peng, J. F. (2009). *Peer assessment of oral presentation in an EFL context*. Indiana University). *ProQuest Dissertations and Theses*, , 206. p. <http://search.proquest.com/docview/304902644?accountid=12251>. (304902644). adresinden 14.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Pınarbaşı, D. (2007). *4. ve 5. sınıflarda eski ve yeni öğretim programına göre okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya ünitelerine ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Plake, S. B., Impara, J. C. ve Fager, J. J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12 (4), 10-12.
- Punch, K. F. (2011). Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz) (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Salmon, S. J. (1997). *Alternative math assessment: Teachers making sense of assessment in their classrooms*. State University of New York at Buffalo). *ProQuest Dissertations and Theses*, , 54-54 p. <http://search.proquest.com/docview/304385790?accountid=12251>. (304385790). adresinden 17.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Schmidt, M. E. ve Brosnan, P. A. (1996). Mathematics assessment: Practices and reporting methods. *School Science and Mathematics*. 96 (1), 17-20.

- Semerci, Ç. (2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (2-15). Ankara: Pegem A Akademi.
- Sinkule, J. L. (1996). *A study of standardized tests and alternatives for elementary schools*. Unpublished Masters Theses. Salem-Teikyo University.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*(10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 1-13.
- Şenel, T. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şirin, E. F., Erdoğan, M. ve Mülazımoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 57-68
- Tabak, R. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji ders programının öğrenme – öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- TDK(2012).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.50ee773a33b525.35055725. adresinden 05.09.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Torçuk, F. Ç. (2008). *2006-2007 eğitim öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programının “ölçme ve değerlendirme” boyutunun uygulanma düzeyinin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Turnbull, W. F. (2006). The influences of teacher knowledge and authentic formative assessment on student learning in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 16, 53–77.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (7. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: akran değerlendirme ve öz değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ünal, A., Yavuz, M. ve Küçükler, E. (2011). İlköğretim müfettişlerinin öğretim yılı sonu raporlarına göre Konya ili eğitim sorunlarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 247-276.
- Ünsal, H. (2013). Yeni öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(3), 635-658. <http://ilkogretim-online.org.tr/upcoming.html> adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Watt, H. M. G. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*. 58, 21-44
- Webb, D. C. (2001). *Instructionally embedded assessment practices of two middle grades mathematics teachers*. The University of Wisconsin - Madison). *ProQuest Dissertations and Theses*, , 214-214 p. <http://search.proquest.com/docview/250071932?accountid=12251>. (250071932). adresinden 23.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları. *İlköğretim Online*, 10 (1), 244-256. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say1/v10s1m20.pdf> adresinden 04.03.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Yaşar, M. (2010a). Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1-8) (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, M. (2010b). Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9-41) (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2009). Ölçme-Değerlendirmede Testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (s. 154-231) (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 203-215.
- 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 motivation and self-efficacy*. Walden University). *ProQuest Dissertations and Theses*, , 276-276 p.
<http://search.proquest.com/docview/304761711?accountid=12251>.
(304761711). adresinden 20.02.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Zorbaz, K.Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek 1a

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-044-/49323
Konu : Anket (Mehmet ÖZENÇ)

05./04/2012

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 01/02/2012 tarihli ve 120024009 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 04/04/2012 tarih ve 48137 sayılı onayı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği doktora öğrencisi Mehmet ÖZENÇ'in "Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerinin İncelenmesi" konulu tezine dair Anket çalışmasını, İlimiz Kadıköy, Maltepe, Kartal, Sultanbeyli, Sancaktepe İlçelerinde bulunan araştırma önerisinde Ekli listede adı geçen Resmi- Özel İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulama yapmak isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

TARİH : 20 Nisan 2012
SAYI : 120080054

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-48137
Konu : Anket (Mehmet ÖZENÇ)

04.04/2012

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 01/02/2012 tarihli ve 120024009 sayılı yazısı
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616/2012/13 Sayılı Genelgesi.
c) Milli Eğitim Komisyonunun 28.03.2012 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sınıf öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Mehmet ÖZENÇ'in "Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yeterliliklerinin incelenmesi" konulu tezine dair, Anket çalışmasını İlimiz, Kadıköy, Maltepe, Kartal, Sultanbeyli, Sancaktepe, İlçelerinde bulunan araştırma önerisinde Ekli listede adı geçen Resmi- Özel İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik, kişisel bilgi formu, Alternatif ölçme - değerlendirme bilgi düzeyi testi, sınıf içi gözlem formu uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Doktora programı öğrencisi Mehmet ÖZENÇ'in söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Harun KAYA
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

03.04/2012

Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle İlgili İçerik

1. Portfolyo, öğrencilerin kendileri tarafından belirlenen bir ya da birkaç alandaki çalışmalarının en başarılı olanlarının seçilip konulduğu ve bireysel gelişimlerinin takip edilebildiği dosyalardır.
2. Portfolyoların temel amacı öğrencilerin bireysel gelişimlerinin öğretmen, veli ve öğrencinin kendisi tarafından sürekli olarak takip edilmesidir.
3. Portfolyo ile değerlendirmenin dezavantajları arasında değerlendirilmesinin zaman alması, değerlendirmede objektif değerlendirme (geçerliği-güvenirliği test edilmiş) araçlarına ihtiyaç duyulması, yapılan çalışmaların saklanması yer almaktadır.
4. Performans değerlendirme, öğrencilerin belirlenen kazanımları kazanmaları için alanla ilgili bir görev verip süreç içinde gerçekleştirdikleri çalışmaların ve süreç sonunda ortaya konan ürünün değerlendirilmesidir.
5. Performans değerlendirmede üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini yansıtan bir ürünün ortaya konulması beklenir.
6. Performansları değerlendirirken birçok veri toplama aracından yararlanılması gerekmektedir.
7. Proje, öğrencilerin bireysel ya da grup halinde öğretmen gözetiminde ve rehberliğinde belirlenen bir konuda araştırma-inceleme yapma, bir probleme çözüm üretme, yeni bilgilere ulaşma gibi çalışmaları ifade etmektedir.
8. Projeler ile bilimsel süreç ve becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, grup içinde rol almaya istekli olma, kişisel yetenek ve ilgilerinin farkına varılması, özgüven ve motivasyonun artması sağlanır.
9. Projelerin objektif değerlendirilebilmesi için puanlama standartlarının ve ayrıntılı yönergelerin hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.
10. Bireyin belli bir konuda kendi kendini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Akran değerlendirme ise öğrencilerin arkadaşlarının hazırlamış oldukları bir ödevi, projeyi, raporu, çalışmayı değerlendirmesidir.

11. Öz değerlendirme ile öğrenciler kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak kendilerini daha iyi tanıma fırsatı yakalarlar. Akran değerlendirme ile de eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanabilir.
12. Öz değerlendirme ile akran değerlendirmenin en büyük dezavantajı yanlılık problemidir. Bunun ortadan kaldırılması için değerlendirme kriterlerinin açık bir biçimde ortaya konması gereklidir.
13. Gözlem, öğrencilerin sınıf içinde veya dışında yaptıkları çalışmaların kontrol edilmesi-izlenmesidir.
14. Gözlemler ile öğrencilerin çalışmalara katılım düzeyleri ve tepkileri, isteklilikleri, arkadaşları ile olan ilişkileri, çalışmayı tamamlayıp tamamlamadıkları tespit edilip gerekli tedbirler alınabilir.
15. Gözlemden etkili biçimde faydalanılması için neyin, ne zaman gözleneceğinin belirlenmesi ve gözlem sonuçlarının vakit kaybetmeden kaydedilmesi gereklidir. Ayrıca kalabalık sınıflarda her öğrencinin gözlenmesi vakit alabilir.
16. Görüşme, öğretmenin öğrencilerinin bir konu hakkındaki düşüncelerini derinlemesine incelemesine ve konuları nasıl anladıklarını belirlemesine yardımcı olan bir ölçme-değerlendirme yöntemidir.
17. Görüşme ile öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri derinlemesine incelenebilir.
18. Görüşme tekniği çok sık kullanılmamakla beraber önceden yapılan iyi bir hazırlıkla etkin bir biçimde kullanılabilir. Sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda bütün öğrencilerle görüşme yapmak oldukça zordur.
19. Kavram haritaları, kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösteren grafiksel araçlardır.
20. Kavram haritaları bir konunun öğretiminde, kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada, değerlendirme yapmada, öğrenme sürecini kontrol etmede, öğrencilerini kavramları nasıl algıladığının belirlenmesinde kullanılır.

21. Öğrencilerin kavram haritalarını etkin biçimde kullanabilmeleri için önceden bununla ilgili bir eğitim almış olmaları gereklidir. Kalabalık sınıflarda uygulanması çok zaman alır. Kavram haritalarını değerlendirebilmesi için puanlama sistemi hazırlanması gereklidir.
22. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, birbiri ile bağlantılı doğru-yanlış tipindeki soruların birbirinin devamı şeklinde ifade edilmesidir.
23. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğiyle öğrencilerin öğrenme şemaları, yanlış öğrenmeleri, kavramlar arasındaki eksik ve hatalı ilişkilendirmeleri, yanlış öğrenme stratejileri ortaya çıkarılabilir.
24. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde, birbiri ile bağlantılı doğru-yanlış sorularının hazırlanması güçtür. Şans başarısı çoktan seçmeli testlere göre daha düşük olmasına rağmen öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmemektedir.
25. Yapılandırılmış grid, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre 6 veya 16 kutucuktan oluşan ve her kutucuğa sayı, kelime, tanım, resim vb.nin yazıldığı bir tablodur. Her kutucuğa bir sorunun cevabı olacak şekilde kelime, resim vb. yazılır. Sorulan bir sorunun cevabı birden fazla kutucukta bulunabilir. Öğrencilerden sorulan soruların cevabını kutucukların içinden bulmaları ve istenildiği takdirde anlamlı biçimde kutucuk numaralarını sıralamaları istenir.
26. Yapılandırılmış grid tekniğinde öğrencilerin her seçtiği doğru kutucuk için puan almasından dolayı kısmi bilgilerinde puanlandırılmasına olanak sağlar. Çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgiler sorulmaz.
27. Yapılandırılmış grid’de başlangıçta soru hazırlamak zordur ve şans başarısı vardır. Üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde kullanılmaz.
28. Alternatif ölçme-değerlendirme geleneksel ölçme ve değerlendirme dışındaki bütün teknikleri kapsamaktadır.
29. Alternatif ölçme ve değerlendirme de süreç önemlidir. Soruların tek bir cevabı yoktur. Performansa dayalı ve otantik bir ölçme ve değerlendirme söz konusudur. Çoklu yöntemlerle sürekli ölçüm yapılır. Öğrenilen bilgilerin

uygulamaya dönüştürülmesi istenir. Öğrenmenin bireyselliğine vurgu yapılır. Geleneksel tekniklere göre daha öznelir.

Bilgi Düzeyi Testi Soruları	İçerik Maddeleri	Yeterlik Alanı-Performans Göstergeleri
1. Aşağıdakilerden hangisi portfolyo hazırlanmasının avantajlarından birisidir? a) Öğrencinin iş başında öğrenmesi b) Daha objektif değerlendirme sağlaması c) Sınıf içinde öğrencinin performansını belirleme d) Araştırma yapma bilinci kazandırma e) Velilerin öğrencinin gelişimi ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlama.	Md. 2	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
2. Öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimini incelemek amacıyla geliştirilen ürün dosyalarının değerlendirilmesine “Portfolyo Değerlendirme” adı verilir. Buna göre, portfolyo değerlendirme sürecinde öğrencilerden aşağıdakilerin hangisini yapmaları beklenmez? a) Yaptığı çalışmalarla ilgili dosya hazırlamaları b) Dersle ilgili beklentilerini anlatan bir değerlendirme raporu hazırlamaları c) Öz değerlendirme formunu doldurmaları d) Akran değerlendirme formunu doldurmaları e) Dersteki konularla ilgili sorular yazmaları	Md. 1	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
3. Bir öğretmen, öğrencilerinin öğretim süreci boyunca gelişimlerini görmek ve değerlendirmeye katılımlarını sağlamak istiyorsa uygulayabileceği en uygun ölçme ve değerlendirme tekniği aşağıdakilerden hangisidir? a) Öz değerlendirme b) Akran değerlendirme c) Portfolyo değerlendirme d) Kavram haritası e) Bağlı değerlendirme	Md. 1-2	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
4. Öğrencilerinin sadece ne öğrendiğini değil aynı zamanda nasıl öğrendiklerini tespit etmek isteyen bir öğretmenin kullanacağı sınav türü aşağıdakilerden hangisi olmalıdır? a) Performans testi b) Yazılı yoklama c) Portfolyo d) Ödev e) Sözlü	Md. 1	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
5. Portfolyo bilgi basamağı düzeyindeki davranışları ölçme de uygun bir tekniktir. (D-Y)	Md. 3	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5

6. Öğretmenler, öğrencilerin portfolyolarını sınıf içindeki durumlarına göre değerlendirmelidir. (D-Y)	Md. 3	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1- D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
7. Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmaları öğretmenler belirler. (D-Y)	Md. 1	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1- D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
8. Portfolyo ile analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki davranışlar ölçülebilir. (D-Y)	Md. 3	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1- D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
9. Bir öğretmen, öğretim sürecinde öz ve akran değerlendirmeyi çok sık kullanıyorsa bunun ilk nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir? a) İş yükünü hafifletmek istemesi b) Objektif değerlendirme yapmak istemesi c) Değerlendirme sonunda verilen kararların daha geçerli olmasına çalışması d) Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenmesini planlaması e) Değerlendirmenin kısa sürmesini istemesi	Md. 11	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1- D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
10. I. Akran değerlendirme, öğrencinin arkadaşlarının da değerlendirmeye katılması nedeniyle katılımcı bir değerlendirmedir. II. Akran değerlendirme öğrencilerin değerlendirme düzeyindeki davranışları kazanmalarına yardımcı olur. III. Akran değerlendirme çoktan seçmeli testlere göre daha objektiftir. Akran değerlendirme tekniği ile ilgili olarak yukarıda verilen ifadelerden hangisi/hangileri doğrudur? a) Yalnız I b) I-II c) Yalnız II d) II-III e) I-II-III	Md. 12	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1- D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5

11. Aşağıdakilerden hangisi öz değerlendirme için söylenemez? a) Öz değerlendirmenin önemi öğrenciler tarafından anlaşılmazsa tanılayıcı ve ölçme amaçlı kullanılması beklenen faydayı vermez. b) Başlangıçta öz değerlendirme öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılırlara sebep olabilir. c) Öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarını kendi kendilerine değerlendirdikleri değerlendirme türüne öz değerlendirme denir. d) Öz değerlendirmenin temel sorunu değerlendirme yanlılığıdır. e) Öz değerlendirme uygulaması zor ve zaman alıcı bir değerlendirme tekniğidir.	Md. 10- 12	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
12. Öz değerlendirme bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışların değerlendirilmesinde uygun bir değerlendirme tekniğidir. (D-Y)	Md. 11	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
13. Öğrenciler akran değerlendirme yaparken kendi güçlü ve zayıf yönlerinin de farkına varırlar. (D-Y)	Md. 11	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
14. Öğrencilerin bireysel gelişimini görmek isteyen bir öğretmenin kullanacağı en uygun değerlendirme tekniği öz değerlendirmedir. (D-Y)	Md. 10	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
15. Öz değerlendirme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. (D-Y)	Md. 11	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
16. Öz değerlendirme ile akran değerlendirme tekniklerini kullanan bir öğretmenin değerlendirme kriterlerini belirlemesi ve öğrencilere açıklaması gereklidir. (D-Y)	Md. 12	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
17. Öz değerlendirme ile elde edilen veriler objektiftir. (D-Y)	Md. 12	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5

18. Aşağıdakilerden hangisinde performans değerlendirmesi yapmak daha uygundur? a) Bir konu hakkında araştırma yapma b) Okunan metindeki anlamı bilinmeyen kelimelerin altını çizme c) Sınıf içinde bir deney gerçekleştirme d) Verilen bir olayın nedenlerini açıklama e) Testte sorulan soruları cevaplama	Md. 4	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
19. Aşağıdakilerden hangisi performans dayalı ölçme ve değerlendirmelerin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre üstün özelliklerinden biridir? a) Öğrencilerin gerçek hayata uygun işler yapması b) Puanlamanın daha güvenilir olması c) Uygulamanın daha az zaman alması d) Velilerin öğrencilere yardım etmesi e) Öğrencilerin seviyesine uygun olması	Md. 4-5	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
20. Farklı yoğunluğa sahip sıvıların cisimlere uyguladığı kaldırma kuvvetini karşılaştır ve sonuçları yorumlar.” Fen ve teknoloji dersine ait bu kazanımın ne ölçüde edinildiğini tespit etmek isteyen bir öğretmen aşağıdaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinden hangisini uygulamalıdır? a) Proje b) Tanılayıcı dallanmış ağaç c) Kavram haritası d) Kısa cevaplı test e) Performans değerlendirme	Md. 4-5	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
21. Aşağıdakilerden hangisi performans değerlendirme için söylenemez? a) Performans değerlendirme için öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün oluşturmaları gereklidir. b) Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ve ölçülüp değerlendirilmesini sağlar. c) Öğrencilerin yıl boyunca ki ilerlemelerinin görülmesini sağlar. d) Bu görevler arasında model oluşturma, bir deney düzeneği kurma, resim yapma gibi faaliyetler vardır.	Md. 4-5	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
22. Performans görevleri gerçek hayatta karşılaşılan problemler ve çözüm yolları dikkate alınarak tasarlanmalıdır. (D-Y)	Md. 5	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5

23. Performans değerlendirmede öğrenciler çalışmalarını evde hazırlar ve öğretmene sunar. (D-Y)	Md. 4	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
24. Öğrencilerin performansları değerlendirilirken objektif değerlendirme araçlarından mutlaka faydalanılmalıdır. (D-Y)	Md. 6	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
25. Performans değerlendirmede öğrencilerin çalışmalarını mutlaka sınıf içinde gerçekleştirmeleri gereklidir. (D-Y)	Md. 4	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
26. Proje çalışmaları için verilen bilgilerden yanlış olanı hangisidir? a) Proje, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir. b) Proje seçiminde öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. c) Projelerin değerlendirme kriterleri projelerin tesliminden önce öğrencilere sunulmalıdır. d) Projeleri hazırlarken bireysel çalışmak esastır. e) Proje konuları belirlenirken öğrencilerinde görüşleri alınmalıdır.	Md. 7-8-9	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
27.I. Bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerin kazandırılması açısından önemlidir. II. Öğrenciler bireysel ya da grup halinde proje çalışmalarında yer alabilirler. III. Projelerin değerlendirilmesinde puanlama ölçekleri kullanılabilir. IV. Proje konularını öğretmen belirler. Proje çalışmaları ile ilgili olarak yukarıdaki ifadelerden hangisi-hangileri doğrudur? a) Yalnız I b) I-III c) Yalnız IV d) I-II-IV e) I-II-III	Md. 7-8-9	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
28.Projelerin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçları projelerin sunumundan sonra hazırlanmalıdır. (D-Y)	Md.9	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
29. Bitirilen projeler, öğretmen ve sınıftaki öğrenciler dışındaki diğer gruplarla da paylaşılmalıdır. (D-Y)		D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-

		D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
30. Grup halinde hazırlanacak projelerde konu belirlendikten sonra öğretmen gruba müdahale etmemelidir. (D-Y)	Md.7	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1- D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
31. Projeler ile öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. (D-Y)	Md.8	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1- D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
32. Projeler ile geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre daha objektif değerlendirme yapılır. (D-Y)	Md. 29	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1- D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
33. Projelerin uzun süreli olması değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır. (D-Y)	Md.9-29	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1- D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
34. Aşağıdaki ifadelerden hangisi gözlem tekniği için söylenemez? a) Gözlem tekniği uygulanması ve değerlendirilmesi kolay bir tekniktir. b) Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin doğal ortamları içinde bulunmasıdır. c) Gözlemler, katılımlı ve katılımsız olarak ikiye ayrılır. d) Gözlemle elde edilen veriler en kısa sürede kaydedilmelidir. e) Gözlenen veriler yorumlanmadan kaydedilmelidir.	Md 13-15	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1- D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
35. Gözlem yapacak öğretmenin ilk olarak gözlem sonuçlarını kaydedeceği ölçme aracını belirlemesi gereklidir.(D-Y)	Md. 15	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1- D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5

36. Katılımlı gözlemde öğretmen, gözlemek istediği koşulların içinde kendisinde yer alır. (D-Y)		D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
37. Gözlem, öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmede uygun bir teknik değildir. (D-Y)	Md. 14	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
38. Öğrencilerin bir konu hakkındaki düşüncelerini derinlemesine incelemek isteyen bir öğretmenin uygulayacağı teknik görüşme tekniğidir. (D-Y)	Md. 16	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
39. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan Görüşme tekniği ile ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır? a) Görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç farklı biçimde gerçekleştirilir. b) Yapılandırılmış görüşmelerde görüşmenin yapıldığı her öğrenciye aynı sorular sorulur. c) Görüşme tekniği zaman ve emek açısından diğer tekniklere göre daha maliyetlidir. d) Görüşmeyi yapan kişinin önceden belirlenen soruların yanında ek sorular sorabilmesi görüşmenin avantajlarından biridir. e) Görüşme yapmadan önce çok fazla hazırlık yapmaya gerek yoktur.	Md. 18	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
40. Görüşme tekniği hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi zor ve zaman alıcı bir tekniktir. (D-Y)	Md. 18	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
41. Öğrencilerin bir konu hakkındaki düşüncelerini derinlemesine incelemek isteyen bir öğretmenin uygulayacağı teknik görüşme tekniğidir. (D-Y)	Md. 17	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5

42. Görüşme sırasında öncelikli olarak temel kavramları tanımları üzerinde konuşulmalıdır. (D-Y)		D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
43. Aşağıdakilerden hangisi TDA tekniğinin sınırlılıklarından biri değildir? a) Birbiri ile bağlantılı doğru-yanlış soruları hazırlamak zordur. b) Şans başarısı yüksektir. c) Daha çok bilgi basamağı olmak üzere alt düzey davranışların öğretimi ve değerlendirilmesinde kullanılır. d) Ölçme sonuçlarının güvenilirliği sınırlıdır. e) Değerlendirme amacından çok öğretim amacına hizmet eder.	Md. 24	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
44. TDA tekniği; birbiri ile ilişkili doğru- yanlış sorularının, birbirlerinin devamı niteliğinde sorulmasıdır. (D-Y)	Md.22	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
45. TDA ile öğrenmedeki yanlış ilişkilendirmeler ile yanlış ve eksik öğrenilen davranışlar ortaya çıkarılır. (D-Y)	Md. 23	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
46. TDA tekniğinde şans başarısı çoktan seçmeli testlere göre daha yüksektir. (D-Y)	Md. 24	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
47. TDA ile öğrencilerin öğrenme şemaları ve kavramlar arası eksik ve hatalı ilişkilendirmeleri ortaya çıkarılır. (D-Y)	Md. 23	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
48. TDA'nın hazırlanması ve değerlendirilmesi oldukça kolaydır. (D-Y)	Md. 24	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5

49. Aşağıdakilerden hangisi Yapılandırılmış Grid için doğru değildir? a) Kutucuklara kelime, resim, formül, tanım gibi çok çeşitli şeyler konulabilir. b) Bu teknikte de çoktan seçmeli testler gibi doğru olmayan bilgiler sorulur. c) Soru hazırlamak başlangıçta zordur. d) Soruların cevapları kutucuklarda yer aldığı için şans başarısı söz konusudur. e) Kısmi bilgilerinde puanlanmasına olanak sağlar.	Md. 25-26-27	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
50. YG özellikle sentez ve değerlendirme basamağı davranışlarının ölçülmesinde kullanılır. (D-Y)	Md. 27	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
51. Kısa sürede uygulanabilir bir yöntem değildir. (D-Y)		D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
52. YG öğrencilerin gelişim düzeylerine bağlı olarak 6-16 kutucuktan oluşan bir tablo şeklinde hazırlanır. (D-Y)	Md. 25	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
53. YG üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde kullanılabilir. (D-Y)	Md. 27	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
54. I. Kavram haritaları için puanlama ölçekleri kullanılabilir. II. Kavram haritalarının hazırlanması kolaydır. III. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirilmeden önce onların kavram haritaları hakkında yeterli deneyime sahip olmaları gereklidir. IV. Öğrenciler ilk denemelerinde iyi bir kavram haritası çizemeyebilir. Onları desteklemek gerekir. Yukarıdaki ifadelerden hangisi-hangileri kavram haritaları için söylenebilir. a) Yalnız I b) Yalnız II c) I-II d) I-II-III-IV e) Yalnız III	Md. 27	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5

55. Kavram haritaları her ders için uygundur. (D-Y)	Md. 19-20	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
56. Kavram haritaları hazırlanırken hiyerarşiye dikkat edilir. (D-Y)		D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
57. Kavram haritalarını değerlendirmek için puanlama sistemi hazırlanması gerekmez. (D-Y)	Md. 21	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
58. Kavram haritalarını öğrenciler hemen kullanmaya başlayabilir. (D-Y)	Md. 21	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
59. Geleneksel ölçme ve değerlendirme dışında kalan tekniklere alternatif teknikler denir. (D-Y)	Md. 28	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
60. Alternatif tekniklerde sonuç önemlidir. (D-Y)	Md. 29	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5
61. Alternatif tekniklerde öğrenilen bilginin uygulamaya dönüştürülmesine önem verilir. (D-Y)	Md. 29	D: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Alt Yeterlik D1, D2, D3, D4 Performans Göstergeleri D1.1-D1.5 D2.1-D2.6 D3.1-D3.8 D4.1-D4.5

Değerli meslektaşım, yapılacak olan bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri incelenecektir. Test iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel veriler sorulmakta ikinci bölümde ise alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bir takım bilgiler sorulmaktadır. Sizden istenen doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneğin üzerine X işareti koymanızdır. Doğru-Yanlış testinde ise doğru olduğunu düşündüğünüz ifadenin başına D, yanlış olduğunu düşündüğünüz ifadenin başına Y harfini yazmanızdır. Bu testten elde edilecek veriler toplu bir biçimde değerlendirilecek, bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Lütfen cevaplanmayan soru bırakmayınız. Vakit ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mehmet ÖZENÇ

Marmara Ün. Eğt. Bil. Enst. Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız:

(1) 21-30

(2) 31-40

(3) 41 ve üzeri

2. Cinsiyetiniz:

(1) Kadın

(2) Erkek

3. Mezun olduğunuz okul:

(1) Sınıf Öğretmenliği

(2) Eğitim Fak. Diğer Bölümler

(3) Diğer Fakülteler

4. Görev yaptığınız okul türü:

(1) Devlet

(2) Özel

5. Kadro durumunuz:

(1) Kadrolu

(2) Ücretli

6. Kariyer durumunuz:

(1) Öğretmen

(2) Uzman veya başöğretmen

7. Mesleki kıdeminiz:

1) 1-10 yıl

(2) 11-20 yıl

(3) 21 yıl ve üzeri

8. Lisansüstü eğitim alma durumunuz:

(1) Evet

(2) Hayır

9. Daha önce alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılma durumunuz:

(1) Evet

(2) Hayır

ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLGİ DÜZEYİ TESTİ

1. Bir öğretmen, öğrencilerinin öğretim süreci boyunca gelişimlerini görmek ve değerlendirmeye katılımlarını sağlamak istiyorsa uygulayabileceği en uygun ölçme ve değerlendirme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Öz değerlendirme
- b) Akran değerlendirme
- c) Portfolyo değerlendirme
- d) Kavram haritası
- e) Bağıl değerlendirme

2. Bir öğretmen, öğretim sürecinde öz ve akran değerlendirmeyi çok sık kullanıyorsa bunun ilk nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) İş yükünü hafifletmek istemesi
- b) Objektif değerlendirme yapmak istemesi
- c) Değerlendirme sonunda verilen kararların daha geçerli olmasına çalışması
- d) Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenmesini planlaması
- e) Değerlendirmenin kısa sürmesini istemesi

3. “Farklı yoğunluğa sahip sıvıların cisimlere uyguladığı kaldırma kuvvetini karşılaştırır ve sonuçları yorumlar.” Fen ve teknoloji dersine ait bu kazanımın ne ölçüde edinildiğini tespit etmek isteyen bir öğretmen aşağıdaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinden hangisini uygulamalıdır?

- a) Proje
- b) Tanılayıcı dallanmış ağaç
- c) Kavram haritası
- d) Kısa cevaplı test
- e) Performans değerlendirme

4. I. Bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerin kazandırılması açısından önemlidir.

II. Öğrenciler bireysel ya da grup halinde proje çalışmalarında yer alabilirler.

III. Projelerin değerlendirilmesinde puanlama ölçekleri kullanılabilir.

IV. Proje konularını öğretmen belirler.

Proje çalışmaları ile ilgili olarak yukarıdaki ifadelerden hangisi-hangileri doğrudur?

- a) Yalnız I b) I-III c) Yalnız IV d) I-II-IV e) I-II-III

5. Aşağıdaki ifadelerden hangisi gözlem tekniği için söylenemez?

- a) Gözlem tekniği uygulanması ve değerlendirilmesi kolay bir tekniktir.
- b) Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin doğal ortamları içinde bulunmasıdır.
- c) Gözlemler, katılımlı ve katılımsız gözlem olmak üzere ikiye ayrılır.
- d) Gözlemle elde edilen veriler en kısa sürede kaydedilmelidir.
- e) Gözlenen veriler yorumlanmadan kaydedilmelidir.

6. Öğrencilerin bir konu hakkındaki düşüncelerini derinlemesine incelemek isteyen bir öğretmenin kullanabileceği en uygun ölçme ve değerlendirme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Proje çalışması
- b) Performans görevi
- c) Yazılı sınav
- d) Portfolyo değerlendirmesi
- e) Görüşme

7. Aşağıdakilerden hangisi Tanılayıcı Dallanmış Ağaç tekniğinin sınırlılıklarından biri değildir?

- a) Birbiri ile bağlantılı doğru-yanlış soruları hazırlamak zordur.
- b) Şans başarısı yüksektir.
- c) Daha çok, Bloom'un taksonomisine göre bilgi basamağı olmak üzere alt düzey davranışların öğretimi ve değerlendirilmesinde kullanılır.
- d) Ölçme sonuçlarının güvenilirliği sınırlıdır.
- e) Değerlendirme amacından çok öğretim amacına hizmet eder.

8. Aşağıdakilerden hangisi Yapılandırılmış Grid için doğru değildir?

- a) Kutucuklara kelime, resim, formül, tanım gibi çok çeşitli şeyler konulabilir.
- b) Bu teknikte de çoktan seçmeli testler gibi doğru olmayan bilgiler sorulur.
- c) Soru hazırlamak başlangıçta zordur.
- d) Soruların cevapları kutucuklarda yer aldığı için şans başarısı söz konusudur.
- e) Kısmi bilgilerinde puanlanmasına olanak sağlar.

9. I. Kavram haritaları her ders için uygundur.

II. Kavram haritalarının hazırlanması kolaydır.

III. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirilmeden önce onların kavram haritaları hakkında yeterli deneyime sahip olmaları gereklidir.

IV. Öğrenciler ilk denemelerinde iyi bir kavram haritası çizemeyebilir. Onları desteklemek gerekir.

Yukarıdaki ifadelerden hangisi-hangileri kavram haritaları için söylenebilir.

- a) Yalnız I
- b) Yalnız II
- c) I-III-IV
- d) I-II-III
- e) I-II-III-IV

Sizin için doğru olan ifadenin başına D harfini, yanlış olan ifadenin başına Y harfini yazınız.

() 10. Öğretmenler, öğrencilerin portfolyolarını sınıf içindeki performanslarına göre değerlendirmelidir.

() 11. Grup halinde hazırlanacak projelerde konu belirlendikten sonra öğretmen gruba müdahale etmemelidir.

() 12. Katılımlı gözlemde öğretmen, gözlemek istediği koşulların içinde kendisinde yer alır.

() 13. Yapılandırılmış görüşmelerde görüşmenin yapıldığı her öğrenciye farklı sorular sorulur.

() 14. Yapılandırılmış Grid, Bloom'un taksonomisine göre sentez ve değerlendirme basamağı davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilir.

() 15. Kavram haritaları hazırlanırken hiyerarşiye dikkat edilmelidir.

() 16. Öğrencilerin bireysel gelişimini görmek isteyen bir öğretmenin kullanacağı en uygun değerlendirme tekniği öz değerlendirmedir.

() 17. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç'ın hazırlanması ve değerlendirilmesi oldukça kolaydır.

() 18. Yapılandırılmış Grid çok kısa zamanda öğrencilere uygulanabilen bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir.

() 19. Kavram haritalarını değerlendirmek için puanlama sistemi hazırlanması gerekmez.

Ek 4

Sınıf İçi Gözlem Formu

Okulun Adı:			Tarih:	
Sınıfı:	Öğrenci Mevcudu:		Ders:	
	Gözlendi	Gözlenmedi	Açıklamalar	
Sınıf İçi Uygulamalar (Teknikler)	+	--		
Portfolyo				
Portfolyo hakkında bilgi verme-tanıtma				
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama				
Geri bildirimde bulunma				
Performans Değerlendirme				
Perfformans değerlendirme hakkında bilgi verme-tanıtma				
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama				
Geri bildirimde bulunma				
Proje				
Proje hakkında bilgi verme-tanıtma				
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama				
Geri bildirimde bulunma				
Öz değerlendirme				
Öz değerlendirme hakkında bilgi verme-tanıtma				
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama				
Geri bildirimde bulunma				
Akran değerlendirme				
Akran değerlendirme hakkında bilgi verme-tanıtma				
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama				
Geri bildirimde bulunma				
Gözlem				
Gözlem hakkında bilgi verme-tanıtma				
Gözlem formu hazırlama				
Geri bildirimde bulunma				
Görüşme				
Görüşme hakkında bilgi verme				
Görüşme formu hazırlama				
Geri bildirimde bulunma				
Yapılandırılmış Grid				
YG hakkında bilgi verme-tanıtma				
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama				
Geri bildirimde bulunma				
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç				

TDA hakkında bilgi verme-tanıtma			
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama			
Geri bildirimde bulunma			
Kavram Haritası			
Kavram Haritası hakkında bilgi verme-tanıtma			
Değerlendirme kriterlerinin açıklanması ve dereceli puanlama anahtarı hazırlama			
Geri bildirimde bulunma			
Sınıf İçi Uygulamalar (Öğretmen Yeterlikleri)			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme	+	--	
1. Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.			
2. Amaca uygun ölçme araçlarını belirler.			
3. Ölçme araçlarını çeşitlendirir.			
4. Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler.			
5. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapar.			
Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme	+	--	
1. Ölçme aracını geliştirir.			
2. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test eder.			
3. Ölçme aracını uygular.			
4. Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder (proje, ödev, vb.)			
5. Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanır.			
6. Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli ölçer.			
Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama	+	--	
1. Veri analizinde uygun istatistik tekniğini seçer ve uygular.			
2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.			
3. Ölçme sonuçlarını tablo grafik türü görsel biçimlere dönüştürür.			
4. Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar.			
5. Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir.			
6. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını			

ödüllendirir.			
7. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar.			
8. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.			
Sonuçlara Göre Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözden Geçirme	+	--	
1. Hedefleri yeniden gözden geçirir.			
2. Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.			
3. Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.			
4. Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir.			
5. Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirir.			

Kullanılan Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri:

Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba, benim ismim Mehmet Özenç. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda doktora yapmaktayım. Doktora tezimin konusunu sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bundan dolayı sizin görüş ve önerilerinizi almak istiyorum.

Görüşme süresince vereceğiniz cevapların tamamı bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak ve başka hiçbir kurum veya kişi tarafından kullanılmayacaktır. Sizin için bir sakıncası yoksa veri kaybının önüne geçmek ve zamanı verimli kullanmak adına görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 40 dakika sürecektir. Görüşmemize başlamadan önce soracağınız bir soru varsa cevaplayabilirim. Görüşlerinizi paylaştığınız ve zamanınızı ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

Kişisel Bilgiler

1. Yaşınız:
2. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
3. En son mezun olduğunuz okul?
4. Lisansüstü eğitim alma durumunuz:

Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Sorular

1. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - a. Niçin ölçme ve değerlendirme yaparız?
2. Derslerinizde kullandığınız ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir?
3. Alternatif ölçme ve değerlendirmeden ne anlıyorsunuz?
 - a. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleriniz ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
4. 2005 ilköğretim programı öğrenci başarısının değerlendirilmesinde geleneksel tekniklerin yanında alternatif tekniklerinde kullanılmasını istiyor. Bununla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5. Alternatif ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre avantajları ve dezavantajları sizce nelerdir?
6. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili olarak ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz?
 - a. Bu problemlerin sebepleri neler olabilir?
 - b. Bu problemlerin çözüm yolları neler olabilir?

**GÜZİN DİNÇKÖK İLKÖĞRETİM
OKULU**

**TÜRKÇE DERSİ
PERFORMANS ÖDEVİ**

**ADI : İLKNUR
SOYADI : GÜNAYDIN
SINIFI : 5-C
NO : 1781**

Büyümüş de Küçülmüş

Davranışları ve sözleri yosunu gerektiginden üstün olan, büyüklere benzeyen, küçük, cesur, cesareti çocuk

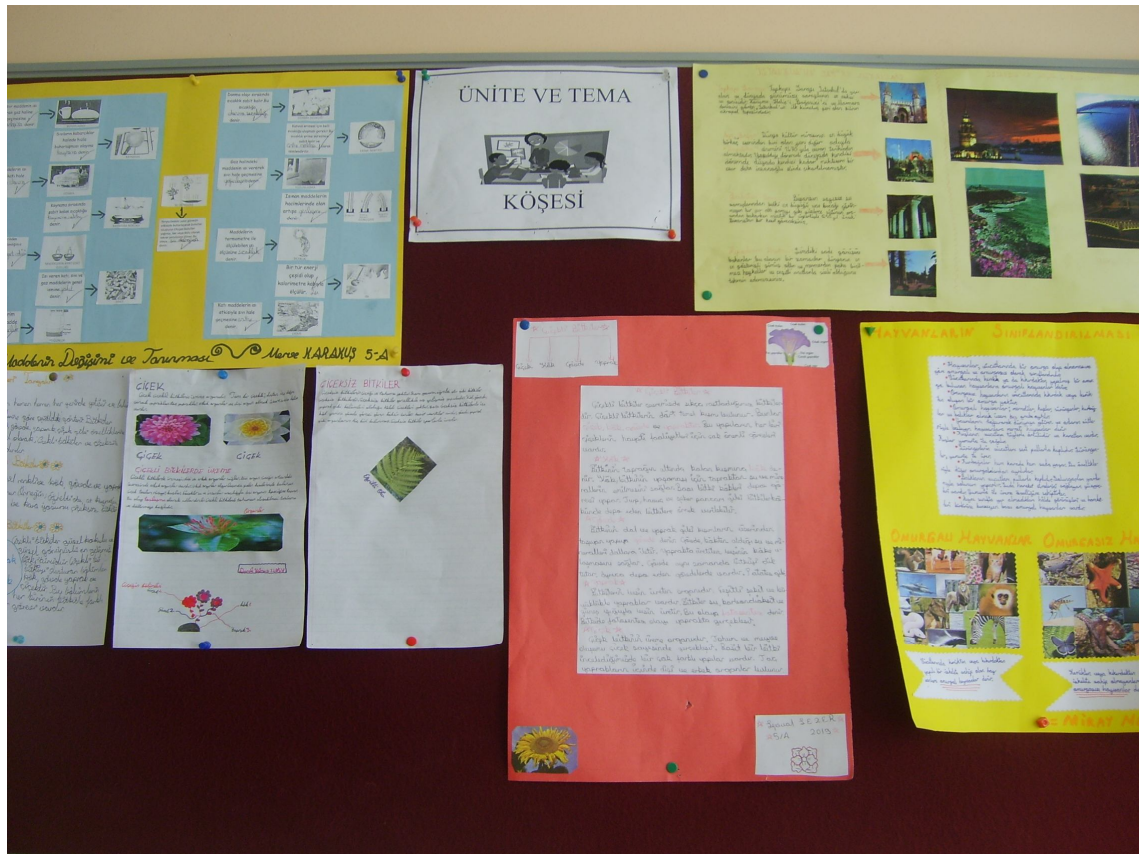




Geçilmez

ÇANAKKALE GEÇİLMİZ





Ek 7 Görüşmelerden Elde Edilen Tema-Kategori-Alt Kategori-Kod-Alt Kod Listesi

A1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

A1.1. Algılar

- A1.1.1. Önemli
- A1.1.2. Gerekli
- A1.1.3. Faydalı
- A1.1.4. İlk sırada
- A1.1.5. Gerektiği gibi uygulanmıyor
- A1.1.6. Merkezde

A1.2. Ölçme ve Değerlendirme Yapma Nedenleri

A1.2.1. Geleneksel

- A1.2.1.1. Kazanım değerlendirme
- A1.2.1.2. Öğrencinin eksiklerini görme
- A1.2.1.3. Yapılan eğitimi değerlendirme
- A1.2.1.4. Not verme
- A1.2.1.5. Değerlendirmeyi somutlaştırma
- A1.2.1.6. Planlı eğitim

A1.2.2. Alternatif

- A1.2.2.1. Öğretmenin öz değerlendirmesi
- A1.2.2.2. Süreci değerlendirme
- A1.2.2.3. Öğrenciyi tanıma

A1.3. Ölçme ve Değerlendirme Yapmanın Faydaları

A1.3.1. Öğrenciye

- A1.3.1.1. Eksik öğrenmelerinin farkına varma
- A1.3.1.2. Eksik öğrenmelerini giderme

A1.3.2. Öğretmene

- A1.3.2.1. Öğrencilerin eksikliklerini görme
- A1.3.2.2. Öğrencilerin eksikliklerini tamamlama
- A1.3.2.3. Öğretmenin kendini değerlendirmesi
- A1.3.2.4. Çocuktaki gelişimi görme
- A1.3.2.5. Başarısını görme
- A1.3.2.6. Çocukların ilgi ve yeteneklerini görme

A2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

A2.1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Kavramı

- A2.1.1. Projeler-performanslar
- A2.1.2. Gelenekselin dışındakiler
- A2.1.3. Farklı teknikler
- A2.1.4. Farklı testler
- A2.1.5. Bireysel değerlendirme (birebir)
- A2.1.6. Klasığın tersi
- A2.1.7. 2005 sonrası programa giren teknikler
- A2.1.8. Süreç değerlendirme
- A2.1.9. Çoklu zekâya hitap eden
- A2.1.10. Öğretmenin kendisinin bulduğu teknikler
- A2.1.11. Farklı seçenekler

A2.1.1. Gerekliliği

- A2.1.1.1. Gerekli
- A2.1.1.2. Gerekli yönleri de var gereksiz yönleri de

- A2.1.2 Uygulanırlığı
 - A2.1.2.1 Kısmen uygulanabilir
 - A2.1.2.2 Uygulanabilir
- A2.1.3 Faydalılığı
 - A2.1.3.1 Faydalı
 - A2.1.3.2 Her öğrenciye faydalı değil
- A2.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Faydaları
 - A2.2.1 Öğrenciye faydaları
 - A2.2.1.1 Öz güven
 - A2.2.1.2 Arkadaşlarını değerlendirebilme
 - A2.2.1.3 Kendini değerlendirme
 - A2.2.1.4 Ürün oluşturma
 - A2.2.1.5 İletişimin artması
 - A2.2.1.6 Sosyalleşme
 - A2.2.1.7 Kendini ifade etme
 - A2.2.1.8 Sunum yapmayı öğrenme
 - A2.2.1.9 Yaratıcılık
 - A2.2.1.10 Eksikliğini tamamlama(bilgi edinme)
 - A2.2.1.11 Başarının artması
 - A2.2.1.12 Paylaşım
 - A2.2.1.13 Hitabetin gelişmesi
 - A2.2.1.14 El becerisi
 - A2.2.1.15 Düzeni öğrenme
 - A2.2.1.16 Sorumluluk almayı öğrenme
 - A2.2.1.17 Üst düzey öğrenme
 - A2.2.1.17.1 Kendini tanıma
 - A2.2.1.17.2 Araştırma
 - A2.2.1.17.3 Problem çözme
 - A2.2.1.17.4 Eleştirel düşünme
 - A2.2.1.17.5 Ayrıntılı düşünme
 - A2.2.1.17.6 Bilimsel yöntem
 - A2.2.2 Öğretmene faydaları
 - A2.2.2.1 Öğrenciyi daha iyi tanıma
 - A2.2.2.2 Motive etme
 - A2.2.2.3 Yeteneklerinin farkına varma
 - A2.2.2.4 Yönlendirme
 - A2.2.2.5 Somut değerlendirme sağlama
 - A2.2.2.6 Öğretmeni geliştirme
 - A2.2.2.7 Ailenin eğitime katılımını sağlama
 - A2.2.2.8 Öğrencinin gelişimini görme
 - A2.2.2.9 Öğretmen öğrenci iletişimini arttırma
 - A2.2.2.10 Öğretmen daha az yorulur
 - A2.2.2.11 Aile öğretmen iletişimini arttırma
 - A2.2.3 Veliye Faydaları
 - A2.2.3.1 Çocuğunu tanıma
 - A2.2.3.2 İletişimin artması
 - A2.2.3.3 Gelişimini görme
- A2.3 Avantajları
 - A2.3.1 Farklı zekâ türlerine hitap etme
 - A2.3.2 Çocuğun sevmesi

- A2.3.3 Süreci değerlendirme
- A2.3.4 Üst düzey öğrenmeyi sağlama
- A2.3.5 Motivasyon sağlama
- A2.3.6 Yapararak yaşayarak öğrenme
- A2.3.7 Somut değerlendirme
- A2.3.8 Objektif değerlendirme
- A2.3.9 Ailenin eğitimi
- A2.4 Dezavantajları
 - A2.4.1 Çok zaman alması
 - A2.4.1.1 Uygulama
 - A2.4.1.2 Değerlendirme
 - A2.4.2 Maddi giderinin çok olması
 - A2.4.2.1 Öğrenci
 - A2.4.2.2 Öğretmen
 - A2.4.3 İnternetin olumsuz etkisi
 - A2.4.3.1 İnternet çıktısı getirme
 - A2.4.3.2 Uygunsuz sitelere erişim
 - A2.4.3.3 Zaman kaybetme
 - A2.4.4 Objektif olamama
 - A2.4.5 Malzeme sıkıntısı
 - A2.4.6 Velilerin hazırlaması
 - A2.4.7 Kâğıt israfı
 - A2.4.8 Okul dışı zaman alması
 - A2.4.9 Kaynaklara ulaşamama
 - A2.4.10 Öğretmene angaryası çok
 - A2.4.11 Zamanında çalışmayı teslim etmeme
 - A2.4.12 Seviye farkının ortaya çıkması
 - A2.4.13 Hızlı şekilde değerlendirme yapılması
 - A2.4.14 Öğrenciler arası husumet
 - A2.4.15 Aşırı güven
- A2.5 Problemler
 - A2.5.1 Hazırlarken
 - A2.5.1.1 Seviyeye ayarlama
 - A2.5.1.2 Kaynak bulamama
 - A2.5.1.3 Ölçütleri belirlemede
 - A2.5.1.4 Yerel(çevre) şartlara uyarlama
 - A2.5.1.5 Çeşitlendirme
 - A2.5.1.6 Sosyo-ekonomik duruma uyarlama
 - A2.5.1.7 Hazır formları uyarlama
 - A2.5.1.8 Kazanım ile tekniği bağdaştırma
 - A2.5.2 Uygularken
 - A2.5.2.1 Uygulamanın çok zaman alması
 - A2.5.2.2 Formların basımı ve dağıtımı
 - A2.5.2.3 Herkese sunum yaptırma
 - A2.5.2.4 Velilerin hazırlaması
 - A2.5.3 Değerlendirirken
 - A2.5.3.1 Değerlendirmenin çok zaman alması
 - A2.5.3.2 Zamanında getirmeme
 - A2.5.3.3 Çalışmaların saklanması
 - A2.5.3.4 Objektif olamama

A2.5.3.5 Öğretmen veli tartışması(maddi)

A2.6 Sebepleri

- A2.6.1 Sınıfların kalabalıklığı
- A2.6.2 Programın yoğunluğu
- A2.6.3 Öğretmenlerin yetersizliği
- A2.6.4 Araç-gereç eksikliği
- A2.6.5 Bina yetersizliği
- A2.6.6 Velinin bilgi eksikliği
- A2.6.7 Faydasına olan inanç
- A2.6.7 Bıkkınlık yapması

A2.7 Çözüm Önerileri

- A2.7.1 Mevcutların azaltılması
- A2.7.2 Araç-gereç eksikliği giderilmeli
- A2.7.3 Öğretmene konu ile ilgili eğitim verilmeli
- A2.7.4 Altyapının tam olması
- A2.7.5 Elektronik uygulama
- A2.7.6 Ücretsiz çoğaltma imkânı olmalı
- A2.7.7 Öğrencilere seçme şansı verilmeli
- A2.7.8 Tekniklerin yer aldığı kitapçık olmalı
- A2.7.9 Programda ölçmeye yer ayrılmalı
- A2.7.10 Yeniliklerde öğretmenlerin görüşleri alınmalı
- A2.7.11 Uzman bir kurul yapılacak çalışmaları belirlemeli
- A2.7.12 Yeni bina yapımı
- A2.7.13 Sınav sisteminin değiştirilmesi
- A2.7.14 Her derste verilmemeli
- A2.7.15 Depo
- A2.7.16 Çalışma odası
- A2.7.17 Lisansüstü eğitim alınmalı