

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ
BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS

Süleyman YILDIZ

İstanbul, 2011

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ
BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS

Süleyman YILDIZ

Danışman: Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

İstanbul, 2011

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı

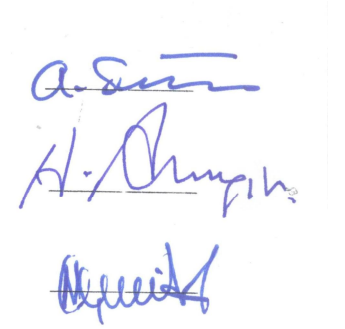
Süleyman YILDIZ tarafından hazırlanan İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ başlıklı bu çalışma, [Savunma Sınavı Tarihi 24/03/2011] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Doç.Dr. Ahmet ŞİRİN

Üye: Doç.Dr.Hamza AKENGİN

Üye:Yard.Doç.Dr. Nurhayat ÇELEBİ



ÖNSÖZ

Hızla değişen dünyada, tüm alanlarda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de önemli değişiklikler ve gelişmeler meydana gelmektedir. Türk milli eğitim sisteminde de gelişmelere uymak ve çocuklarımızı daha iyi yetiştirmek amaçlı 2004 yılında birçok disiplinde öğretim programları geliştirilmiş, pilot çalışmaları yapılmış ve uygulanmaya geçirilmiştir. Yeniden yapılandırılan bu programların yapılandırmacı, inşa edici kuram temelli ve öğrenci merkezli olduğu görülmektedir. Bu programların uygulanmaya konulmasıyla birlikte öğretim ortamlarında kullanılan yöntem ve tekniklerde de pek çok değişiklik meydana gelmiştir. Bu değişikliklerin beklide en önemlisi ölçme-değerlendirme boyutundadır. Yeni ilköğretim programları geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından daha çok alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını istemektedir. Eğitim-öğretim sistemimizin yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmesiyle, ölçme ve değerlendirme alanına yeni teknikler eklenmiştir. Çoktan seçmeli maddeler, yazılı-sözlü yoklamalar v.b. geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra, öğrenci ürün dosyası, proje, performans değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testleri, öz, akran ve grup değerlendirme v.b. alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ilave edilmiştir.

Uygulamaya konulan yeni yaklaşımların başarıya ulaşmasında ölçme ve değerlendirme boyutunun önemini çok abartmış olduğum içindir ki bu çalışmamda, yeni ilköğretim programının “ölçme ve değerlendirme” boyutunun algılanma ve uygulanma düzeyini incelemeye karar verdim. Bulguların sisteme geri bildirim olarak girmesi ve buna dayalı olarak program geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına nesnel veri sağlaması düşünüldüğünden araştırmanın yararlı olacağı varsayılmaktadır.

Bu çalışmanın yürütülmesinde yardım ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN’ e, çalışmalarım esnasında moral ve işe sarılmam hususunda her zaman yanımda olan ve güzel kızım Sena’ nın tüm yükünü üstlenen sevgili eşim Beyza YILDIZ’ a teşekkürler...

Süleyman YILDIZ

ÖZET

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Bu araştırmada ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili branş öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Ölçme değerlendirme yaklaşımlarını, benimsenme ve uygulanma düzeylerini öğretmenlerin, cinsiyet, meslekteki kıdem, öğrenim durumları, mezun oldukları okul, sınıf mevcutları, öğretmenlik branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma; Giriş, İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç ve Öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakası'nda bulunan 13 ilçede, 52 okulda 523 branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin analizi için yüzde, frekans, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc Tukey testi, kullanılmış olup, sonuçların anlamlılığı $p \leq 0.05$ düzeyinde test edilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayarda istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin kıdem, öğrenim durumları ve okul türleri ile yeni ilköğretim programlarındaki alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerin genelde olumlu tutum geliştirdikleri, ancak uygulama düzeyinin artması için hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları tespiti yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Program, Ölçme değerlendirme, Branş öğretmeni, Yaklaşım

ABSTRACT

BRANCH TEACHERS' THOUGHTS ABOUT THE EVALATION AND MEASUREMENT APPROACHES IN THE PRIMARY EDUCATION CURRICULUM

In this research the level of branch teachers' adoption and practice of the alternative measurement and evaluation approaches in new primary education curriculum have been examined. It was determined whether Measurement and evaluation approaches and the level of adoption and practice make difference or not according to sexes, seniorities, education levels, graduated schools and branches.

Research consists of five main chapters and these are prelude, related literature, method, findings, result and suggestions. The stage of working consists of 523 branch teachers from 52 schools in 13 districts located in Anatolian side of İstanbul in 2010-2011 Academic Year. In the work personal information form aimed at gathering demographic variables has been developed by the researcher.

Frequency and one way variance (ANOVA) Post-Hoc Tukey test has been used for analysis of data and significance of results was done at the level of $p \leq 0.05$. Gathered informations has been solved and interpreted on the computer.

As a result of analysis significant differences was found between the alternative measurement and evaluation approaches in new primary education curriculum and teachers' seniority, education levels and school types.

Keywords: curriculum, measurement and evaluation, branch teacher, approach

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem	5
1.2.Amaç	8
1.3.Önem	10
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11
1.7. Kısaltmalar	13

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	14
2.1.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	14
2.1.2.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	18
2.2. Yeni İlköğretim Programları.....	26
2.2.1. Yeni Programa Duyulan İhtiyaç.....	26
2.3. Yeni Programın Kuramsal Temelleri.....	28
2.3.1.Davranışçılıktan Oluşturmacılığa.....	28
2.3.2.Oluşturmacılık.....	29
2.3.2.1. Oluşturmacı Yaklaşımın Kategorileri.....	30
2.3.2.2. Oluşturmacılık Yaklaşımına Göre Öğretmen.....	30
2.3.2.3. Oluşturmacılık Yaklaşımına Göre Öğrenci.....	31
2.3.3. Öğretim Programlarının Temelleri.....	32
2.3.3.1. Toplumsal Temelleri.....	32
2.3.3.2. Bireysel Temelleri.....	33
2.3.3.3. Ekonomik Temelleri.....	34
2.3.3.4. Tarihsel Ve Kültürel Temelleri.....	34
2.3.4. Yeni Öğretim Programının Vizyonu.....	34
2.3.5. Öğretim Programlarının İçeriği.....	35
2.4. Niçin Ölçme ve Değerlendirme.....	35
2.4.1. Yeni Programlarda Ölçme Değerlendirme.....	38
2.4.1.1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları.....	38
2.4.1.2. Programın Değerlendirme Yaklaşımı.....	39
2.4.1.3. Geleneksel ve Yeni Değerlendirme Yaklaşımların Özellikleri	40
2.5.Yeni Programlarda Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının	
Özellikleri.....	42
2.6. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri.....	43

2.6.1. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo).....	43
2.6.1.1. Öğrenci Ürün Dosyasının Amacı Nedir?.....	46
2.6.1.2. Öğrenci Ürün Dosyası Neler Bulunmalıdır?.....	46
2.6.1.3. Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Nedir? ..	47
2.6.1.4. Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğrencinin Rolü Nedir? ..	47
2.6.1.5. Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Velinin Rolü Nedir?..	48
2.6.1.6.Öğrenci Ürün Dosyası Hazırlama Sürecinde Öğretmenin Yapacakları.....	48
2.6.1.7. Öğrenci Ürün Dosyasının İçeriği.....	48
2.6.1.8. Öğrenci Ürün Dosyasının Yararları.....	49
2.6.1.9. Öğrenci Ürün Dosyasının Sınırlılıkları.....	50
2.7. Kavram Haritası.....	51
2.7.1. Yararları.....	53
2.7.2. Sınırlılıkları.....	54
2.8. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	55
2.8.1.Yararları.....	56
2.8.2. Sınırlılıkları.....	56
2.9. Yapılandırılmış Grid	57
2.9.1.Yapılandırılmış Gridin Faydaları.....	60
2.9.2. Sınırlılıkları.....	60
2.10. Akran Değerlendirme.....	60
2.10.1. Akran Değerlendirmenin Faydaları.....	62
2.10.2. Sınırlılıkları.....	62
2.11. Kelime İlişkilendirme Testleri.....	63
2.11.1. Kelime İlişkilendirme Testlerinin Yararları.....	64
2.11.2. Sınırlılıkları.....	64
2.12. Performans Değerlendirme (Performans Görevleri).....	65
2.12.1.Yapılacak Değerlendirmenin Performansa Dayalı Değerlendirme Olabilmesi İçin.....	67
2.12.2. Performans Değerlendirme Aşamaları.....	68
2.12.3. Performans Değerlendirmenin Yararları.....	69
2.12.4. Sınırlılıkları.....	70
2.13. Proje Görevleri.....	70
2.13.1. Olumlu Yanları;	72
2.14. Öz Değerlendirme.....	72
2.15. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	74
2.15.1. Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanmanın Nedenleri.....	75
2.15.2. Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Aşamaları	76
2.16. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	76

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	78
3.2. Evren ve Örneklem	78
3.3. Verilerin Toplanması	79
3.4. Verilerin Analizi.....	80

BÖLÜM IV BULGULAR ve YORUM

4.1. Grubun Genel Yapısı ve Demografik Özellikler İle İlgili Bulgular.....	81
4.2. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Değişkenine Göre Bulgular	82
4.3. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Analiz Sonuçları.....	101
4.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme- Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Analiz Sonuçları.....	110
4.5. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Analiz Sonuçları.....	118

BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	125
5.2. Öneriler.....	137
KAYNAKÇA	139
EKLER.....	147
Ek-1. Anket.....	148
Ek-2. Dosyası Çalışma Takvimi (Örnek).....	158
Ek-3. Öğrenci Ürün Dosyası Örnek Sayfaları.....	162
Ek-4. Kavram Haritası.....	167
Ek-5. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Örneği.....	171
Ek-6. Yapılandırılmış Grid Örneği.....	173
Ek-7. Akran Değerlendirme Formu.....	176
Ek-8. Proje Örneği.....	178
Ek-9. Dereceli Puanlama Anahtarı.....	180
Ek-10. Örnek Proje.....	182
Ek-11. Öz Değerlendirme Formu.....	185
Ek-12. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı.....	186
Ek-13. Örnek Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	188

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Grubun Genel Yapısı ve Demografik Özellikler İle İlgili Bulgular	81
Tablo 2. Öğretmenlerin Herhangi Bir Kurs, Seminer Veya Tanıtıma Katıldınız mı? İfadesi İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	82
Tablo 3. Derse Girmeden Önce Ne Gibi Bir Hazırlık Yapıyorsunuz Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	83
Tablo 4. Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri İle Klasik Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Karşılaştırdığınızda Hangisi Daha Yararlıdır Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	83
Tablo 5. Öğrenci Başarısını Ölçme Ve Değerlendirmede Sizce Aşağıdakilerden Hangisi Daha Önemlidir Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo 6. Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Geleneksel Ölçme Değerlendirme Araçlarına Göre Üstün Yönleri Sizce Hangileridir Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	85
Tablo 7. Alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre zayıf yönleri sizce hangileridir Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	86
Tablo 8. Yeni ölçme değerlendirme araçlarını uygularken aşağıdaki sorunlardan hangileriyle karşılaşıyorsunuz Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	87
Tablo 9. Ölçme Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Görüşleri İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri	88
Tablo 10. Alternatif Ölçme Tekniklerini Ne Sıklıkla Kullandıkları Görüşleri İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	95
Tablo 11. Bir Teknik Olarak Kullandıysanız Öğrenci Ürün Dosyalarını, Proje Ve Performans Görevlerini Değerlendirme Görüşleri İçin Frekans Ve Yüzde	

Değerleri.....	97
Tablo 12. Geleneksel Ölçme Tekniklerini Ne Sıklıkla Kullandıkları Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	99
Tablo 13. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Konusundaki Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Tablo 14. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	105
Tablo 15. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tek Bir Yöntem Kullanılmalıdır” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	105
Tablo 16. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Alternatif Yöntemler Mutlaka Kullanılmalıdır” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	106
Tablo 17. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	106
Tablo 18. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Verilmelidir” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	107

Tablo 19. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay Ve Uygulanabilmelidir.” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	107
Tablo 20. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebildim.” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	108
Tablo 21. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağladı.” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	109
Tablo 22. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Bir Önceki Öğretim Yılına Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinde Artış Oldu.” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	109
Tablo 23. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Konusundaki Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	110
Tablo 24. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı Ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	114

Tablo 25. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	114
Tablo 26. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramadı” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	115
Tablo 27. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	115
Tablo 28. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Değerlendirme Çok Zaman Almakta” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	116
Tablo 29. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramadı” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	117
Tablo 30. Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118
Tablo 31. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım” İfadesi Puan Ortalamaları	

İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	121
Tablo 32. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	121
Tablo 33. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay Ve Uygulanabilir” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	122
Tablo 34. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebildim” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	122
Tablo 35. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	123
Tablo 36. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Bir Önceki Öğretim Yılına Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinde Artış Oldu” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	123
Tablo 37. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Değerlendirme Çok Zaman Almakta” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları.....	124

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çok hızlı dönmeye devam eden dünyamızda eğitim alanındaki gelişmeler de aynı hızda ilerlemektedir. Eğitimin insanoğlunun varoluşundan beri gerçekleşen ve gerçekleştirilen bir süreç olduğu hepimiz tarafından bilinmektedir. Geçtiğimiz yüzyılda var olan eğitim anlayışına göre, yetişecek bireylerin dört işlem, okuma ve yazma becerilerinin üst düzeyde olması, eğitim açısından yeterli sayılmıştır. Ancak 20. yüzyılın sonlarına doğru değişim gösteren, kendini yenileyen eğitim sistemine göre, sadece bu becerileri kazanmış bireylerin, çağın artan taleplerine uyum sağlamakta zorluk çektiği ve çağı yakalama adına yeterli olmadığı görülmüştür (Bahar, 2001). Dünyada ve ülkemizde sürekli artış gösteren bilgiye ulaşma çabaları yadsınamayacak derecede fazladır. Her ülke bir diğerinin önüne geçebilmek için çeşitli alanlarda yatırım yapmakta, ancak bu yatırımların en büyük payı eğitim alanına verilmektedir. Yıldırım'a göre (2006), eğitim bir ülkenin ekonomik, sosyal, siyasi alanlarda ileriye dönük uzun hedeflerinin belirlenmesinde temel bir yapıtaşı niteliğindedir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi o ülkede verilen eğitimin kalitesini göstermektedir.

Geçmişten günümüze kadar meydana gelen gelişim ve değişimlerle uzmanlar tarafından eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Eğitim, yaygın bir biçimde insanın kişiliğini besleme süreci ve insan sermayesine yapılan yatırım olarak kabul edilmektedir. Eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim, “bireyi, istendik nitelikte kültürlenme süreci” dir (Senemoğlu, 2005).

Bireyin istendik nitelikte kültürlenmesi ya da davranış oluşturma ve geliştirmesi şeklinde tanımlanan eğitim kavramı kendi yaşantısı ve çevresinde doğal bir şekilde meydana gelebileceği gibi okullarda sistemli ve belirli bir program dâhilinde de gerçekleştirilmektedir. Eğitimin belirli bir yaş grubundaki bireylere milli eğitimin amaçlarına göre hazırlanmış eğitim programlarıyla okul çatısı altında verilen türüne

“formal eğitim”, okul dışında belirli bir program dâhilinde olmayan ve tesadüflere dayalı şekline ise “informal eğitim” denmektedir (Kıncal, 1999). Bilgideki artış bilgi teknolojisi sayesinde günlük yaşamda da kullanılır hale gelmiş, üretime de yansiyarak ekonomik bir değer halini almış ve alınıp satılan bir meta haline gelmiştir. Bilgi teknolojisinin kullanımı ile bilginin işlenme hızı, kullanılabilirliği artmış, bilginin kullanım alanları çeşitlenmiştir. Toplumlardaki hareketlilik, hızlı değişme, bilimselliğin önemini daha da artırmıştır. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlanması ve bilgi toplumu olabilmenin en önemli şartı da çağa ayak uyduran bir eğitim yapısıdır (Özyürek, 1981).

Günümüz toplumu bilgiyi temele alan, ana sermaye olarak bilgiyi gören; bilgi toplumdur. Günümüzde tek tek bilgiye sahip bireyler değil bu bilgiler arasındaki ilişkileri görebilen, bilgiyi örgütleyerek yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgiyi başkalarının hizmetine sunabilen bireyler istenmektedir. Dahası bireylerde bu özelliklere sahip olarak toplumda üretken bir yaşam sürdürmeyi istemektedirler. Çünkü bu özelliklere sahip olmayan bireyler toplumda istedikleri yerlere gelememektedirler. Bilgi toplumunda gelişmişlik, bireyin ürettikleri ile belli olduğundan araştırmayan, bilgiye ulaşmasını ve bilgiyi kullanmasını bilmeyen bireyler gelişmiş bir kişi olarak görülmemektedir. Ayrıca bilgi toplumundaki bireyler; analiz, sentez, araştırıcılık, objektiflik, pratik ve yaratıcı düşünce, problem çözme ve karar verme, gerektiğinde grup çalışması yapabilme, etkili konuşma, etkili sunum gibi bazı özelliklere sahip olmalıdır. Bu durumda bilgi toplumu ise; her türlü bilgiyi üreten, bilgi ağlarına bağlanan, hazır bilgiye erişen, eriştiği bilgiyi de kolaylıkla yayabilen ve bu bilgileri her sektörde kullanabilen toplum olarak tanımlanmaktadır (Erkan, 2006).

Hem gelişen dünyaya uyum sağlamak, hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılamak adına eğitim sistemimizde değişiklik yapılmıştır. Davranışçı ve bilişsel yaklaşımları esas alan eğitim sisteminin yerine, yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Konu merkezli anlayıştan çok öğrenci merkezli anlayış ön plânda tutulmuştur.

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamaya ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi çeşitli kaynaklardan edinebilir. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmakla eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgiyle karşılaştığında, dünyayı tanımlamada önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks 1993 Akt: Bağdatlı 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda kişiden bağımsız bilginin olmayacağı kişinin bilgilerini ancak kendisinin oluşturabileceği savunulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenen kişi deneyimlerini adlandırmaya çalışırken bilgi oluşur (Driscoll, 1994 Akt: Kılıç, 2006).

Geliştirilen yeni program, yaratıcı, hızlı düşünme ve hızlı karar verme becerisine sahip, problem çözmeye, sorunlara alternatif çözümler üretmeye çalışan, toplumda fiziksel ve zihinsel olarak aktif olan bireylerin yetişmesine olanak sağlamayı amaçlamaktadır. Buna dayanarak programın temel öğeleri olan, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme durumları da başlı başına bir değişim içerisine girmiştir. Programın hedefler kısmında yer alan “davranış” ifadesinin yerine “yapılandırmacılık yaklaşımı” esas alınarak bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde ‘kazanımlar’ ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca bireysel farklılıklar göz önünde tutularak, öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin anlamlandırarak, kazanımlara ulaşması amaçlanmıştır.

Programın içerik kısmında yapılan değişikliklerle öğrencilere, bilgi yüklemesi yerine onların bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve elde edilen bilgileri etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarını, gerçek hayata bu bilgileri nasıl aktaracaklarını öğreten bir düzenleme yapılmıştır.

Bu uyum sağlama sürecinde eğitim programı öğrencinin bilgiye ulaşmasını, öğrenmeyi öğrenmesini sağlayan ve edindiği bilgileri sosyal yaşamında uygulayabilme fırsatı tanıyan yapılandırmacı yaklaşımın temellerine göre düzenlenmiş olup bu yaklaşım doğrultusunda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımını da uygulamaya geçirmiştir.

Ölçme-değerlendirme basamağında ürüne bağlı değerlendirmenin yerini sürece bağlı değerlendirme almıştır. Geçmiş dönemlerdeki eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirme denildiğinde, ezbere dayalı, üst düzey becerileri göz önünde tutmayan, tutum, değer ve yargıları tam anlamıyla değerlendiremeyen, daha çok öğrencinin sınav anında verdiği cevaplara dayanan sonuca yönelik bir ölçme değerlendirmenin olduğu görülmektedir. Oysa yeni sistemde öğrencinin bilgiyi, kendisinin anlamlandırarak inşa etmesi ve buna uygun olarak da sadece sonuca yönelik değil, süreç içinde de değerlendirmesi ön plana alınmıştır. Böylece öğrencinin sınav kaygısının en az düzeye indirilmesi düşünülmüştür.

Başarının da belirlenmesi eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu, hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığının belirlenmesi ile mümkün olmaktadır (Turgut, 1992). Bu yüzden eğitimle ölçme-değerlendirme arasında güçlü bir ilişki vardır. Eğitim programının işleyişine ilişkin yeterli ve uygun dönüt elde etmek, gerekli düzeltmelere yer vermek için ölçme ve değerlendirme yapmak zorunludur (Erdemir, 2007). Aynı şekilde, Eğri' ye (2006) göre ölçme ve değerlendirme, eğitim öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitimde, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerde beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği ölçme değerlendirme yoluyla belirlenmektedir.

Başka bir deyişle, ölçme ve değerlendirme eğitim öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunları belirleme ve düzeltme olanağı sağlamaktadır. Ölçme ve değerlendirme yapılırken öğrencilerin, okuduklarını anlama, kritik etme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma, grafik ya da tablo halinde verilen bilgilerden sonuç çıkarma, gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilme, araştırma yapma, öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurma gibi becerileri göz önünde bulundurulmalıdır (Mamaç, Ünsal, Yavuz, 2005).

Sınıftaki öğretimin iyi yürütülebilmesi için öğrenci başarılarının ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Bu durumda en önemli kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler ölçme değerlendirme kurallarına bağlı kalarak, öğrencileri değerlendirmek zorundadırlar. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını yerinde, kuralına uygun olarak objektif ve güvenilir bir şekilde kullanabilmeleri için, ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir (Erdemir, 2007).

Öğretmenlerin, yeni programın amacına ulaşabilmesi için, şimdiye kadar kullandıkları geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının (kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli testler) yanı sıra performansa dayalı, (performans görevi, proje ödevi, öğrenci ürün dosyası, vb.) ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca bu değerlendirme yaklaşımı farklı derecelendirme ölçeklerinden (rubric), kontrol listelerinden ve farklı değerlendirme formlarından (grup değerlendirmesi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, vb.) yararlanmayı gerektirmektedir (Öztürk, 2007). Bu çalışmada ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerinin yeni programlardaki alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini algılama ve uygulama durumlarının ne olduğu üzerinde çalışılmıştır.

1.1.Problem

Eğitim alanındaki gelişmeleri dikkate alan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2004 yılında ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde yeni öğretim programlarını uygulamaya koyarak eğitim sistemimizde değişim sürecini başlatmıştır. Yeni öğretim programları yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zekâ kuramı, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenci merkezli eğitim anlayışlarını temel alması nedeniyle davranışçı öğrenme kuramlarının hâkim olduğu eski öğretim programlarına göre amaç, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme boyutları bakımından birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Özellikle yeni öğretim programlarıyla MEB; ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğrenme sürecine dayalı değerlendirme anlayışını, performans ve proje değerlendirme yaklaşımını, öz ve akran değerlendirmeyi ve

portfolyo gibi alternatif değerlendirme yöntemlerini ön plana çıkarmıştır. Bunların yanı sıra yeni ilköğretim programında lme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin eksikliklerinin saptanmasına ve giderilmesine yönelik yapılmasına vurgu yapılmıştır.

Eğitim bilimlerini oluşturan en önemli halkalardan biri de “lme ve değerlendirmedir”. Bir eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi veren en önemli gösterge ğrenci davranışlarıdır. Eğitim sürecinde lme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde ğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu hatta istenmeyen davranışların olup olmadığı belirlenebilir. Bu nedenle lme ve değerlendirme eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesidir (Kutlu, ., 2002).

Öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan lme ve değerlendirme, öğrencilerin başarılarını ve eksikliklerini belirlemek, ğretim yöntemlerinin etkililiğini anlamak ve programın kuvvetli ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır (MEB, 2004).

Nitelikli eğitimin en önemli özelliklerinden birinin sağlıklı lme ve değerlendirme olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalara göre, özellikle eğitim sürecinde uygulanan geleneksel lme yöntemlerinin öğrenciye rehberlik edememekte olduğunu ve sınavın ğreticiliğini de zedelediğini belirtilmektedir. lmlenin göreceli oluşu nedeniyle öğrencilerin nesnel olarak değerlendirilmemesi ve notlarının abartılması tehlikesi bulunmaktadır. Okul ağına giren çocukların günlerinin büyük bir kısmını okulda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla geçirmekte olduğu gerçeği düşünüldüğünde, okulda çocuğun kendini tanınması ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlamak için çocuklara model olmanın ve onlara eğitimin her alanında rehberlik yapmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, çocukların yetenekli olduğu alanlarda onlara çalışma olanakları sağlamanın ve bu yolla çocuklara başarıyı tattırmanın, kişilik gelişimlerine büyük katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Sel, 1985 ve Atak, 2004). Bu düşüncelere paralel olarak Mill Eğitimin amaçları doğrultusunda istenilen davranışları öğrencilere kazandıracak olan kişilerin öğretmenler olduğu belirtilmektedir (Kasap, 1999).

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır ve sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca her önemli noktada yer alır. Sürece de ağırlık vermesi nedeniyle eski yaklaşıma göre daha çok ve çeşitli ölçme araç veya yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Geleneksel olarak kullanılan kağıt-kalem testleri ile birlikte, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarını izleyerek, süreç içindeki performansını gözleyerek, ilgisini ve tutumunu ölçerek ve öğrenciyi de değerlendirme sürecine katarak ölçme ve değerlendirmeyi geniş bir açıdan ele alıp öğrenci performansını her yönüyle değerlendirebilmek mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin alışık olması nedeniyle bunlardan daha çok geleneksel nitelikte olanlar tercih edilmekte olabilir; ancak diğerleri ile ilgili uygun araçlar geliştirilip, uygun zamanda kullanılması sağlanarak bunların da yaygınlaştırılması mümkün olabilir. Ülkemizdeki öğrencilerin istendik hedeflere ulaşma düzeyleri, yapılan çeşitli ulusal ve uluslararası araştırmalar ile belirlenmeye çalışılmaktadır. Ulusal düzeyde yapılan öğrenci başarısını belirlemeye yönelik araştırma sonuçları (MEB-OBBS, 2005 ve MEB-OBBS,2007) ve uluslararası düzeyde yapılan PISA, TIMMS ve PIRLS projeleri öğrenme çıktılarının yetersiz olduğunu göstermektedir (MEB- PISA, 2005).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerini kurallara uygun olarak objektif ve güvenilir bir şekilde yapabilmeleri için ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitimi almış olmaları ve aldıkları bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları iki şekilde mümkündür. Birincisi mezun oldukları yüksek öğretim kurumundaki eğitimleri sırasında ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim almaları. İkincisi öğretmenlik mesleklerini yaparken Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenleyeceği hizmet içi eğitim kurslarına katılarak almaları yoluyla gerçekleşebilir.

İlköğretim okulları branş öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programlarının sunduğu alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda yeterli bilgiye sahip olma ve benimseme düzeyleri, bu bilgiyi öğrencilerin başarılarını ölçüp değerlendirirken etkin bir şekilde kullanıp kullanamadıkları konusu üzerinde durulması gereken önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İşte bu araştırmanın temel problemini de bu sorun oluşturmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi; “ Yeni İlköğretim Programlarındaki Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları İle ilgili Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir?” şeklindedir.

1.2. Amaç

Yeni İlköğretim programları ile öğretmenin ölçme ve değerlendirme anlayışı da değişmektedir. Öğretmen, yalnızca öğrencilerin davranışlarına ya da ürüne bağlı olarak değerlendirme yapmak yerine, öğrencinin öğretim sürecinin başından sonuna kadar gösterdiği gelişim düzeyini, kendini ne kadar geliştirebildiğini, kişisel ve sosyal davranışları ne ölçüde kazandığını ve problem çözme, akıl yürütme, eleştirel, analitik, bilimsel, yaratıcı, sorgulayıcı düşünme gibi becerileri ne düzeyde kazandığını belirlemeye yönelik bir yol izlemesi gerekmektedir.

Klasik ölçme-değerlendirmede; daha çok hatırlamaya dayalı, tek doğru cevap üzerine temellendirilmiş, öğretim sürecinin sonunda yapılan, bilgilerin birbirinden bağımsız olarak ölçüldüğü, yazılı sınavlara dayalı olarak yapılan ve pek fazla geri bildirimin verilmediği bir anlayış varken, yapılandırmacı ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmen ölçme ve değerlendirmeyi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve neyi bildiklerini belirlemek, sahip oldukları becerileri günlük yaşamda kullanabilmelerine katkıda bulunan bir araç olarak kullanmak durumundadır.

Öğretmenlerin yeni programlarda belirtilen ölçme değerlendirme araçlarını özellikle alternatif değerlendirme araçlarını doğru ve etkili biçimde kullanmalarında yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları şarttır. Bu yeterliklerden ve deneyimden yoksun olan bir öğretmenin öğrencilerinin derslerdeki gerçek öğrenme durumlarını belirlemede sorunlar yaşaması ve başarısız olması da aşîkârdır. Bu bakımdan, programları uygulama sürecinde oldukça bilgi, beceri ve deneyim gerektiren yeni

ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını kullanması gereken öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunların neler olduğunun bilinmesi ve buna göre gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim kademesinin en önemli aktörlerinden biri olan branş öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları sorunları belirlemek ve buna ilişkin öneriler getirmek amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1-Branş öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları görüşleri nelerdir?
- 2-İlköğretim okullarında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri branş öğretmenlerince ne sıklıkla kullanılmaktadır?
- 3- Branş öğretmenleri bir ölçme değerlendirme tekniği olarak kullandıkları öğrenci ürün dosyaları, proje ve performans ödevleri nasıl değerlendirmektedir
- 4-Branş öğretmenleri geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini hangi sıklıkla kullanmaktadırlar?
- 5- Ankete katılan öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine, öğrenim durumları, mezun oldukları fakülteye göre alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Önem

1. Bu çalışma, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına alternatif olarak günümüzdeki yaygın olarak kabul edilen, bilişsel ve yapısalcı öğrenme teorilerine dayalı olan bireysel gelişim dosyası uygulamasının bir değerlendirme aracının eğitim sistemimizde uygulamaya konulması, uygulama sırasında karşılaşılan problemlerin tespit edilmesi, uygulama sonuçlarının alınması daha sonra yapılacak çalışmalara rehber olması bakımından oldukça önemlidir. Üstelik alternatif yaklaşımların, öğretmenlerin geleneksel öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarını değiştirmede önemli bir role sahip olduğu göz önüne alındığında bunun sistem içinde uygulanabilirliğinin araştırılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır.
2. Öğretmen adaylarının yeni ilköğretim programını ve bu programın öngördüğü ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkili bir şekilde uygulayabilecek donanımla yetiştirilmelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda geleceğin bireylerinin yetiştirilmesinde ve yeni programın uygulanmasında aktif rol alacak olan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki tutum ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi önemli bir ihtiyaçtır.
3. Branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi, öğretmen adayı yetiştiren kurumların da varsa eksikliklerini görmeleri açısından önem taşımaktadır

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmanın örnekleme, evreni temsil etmektedir.
2. Öğretmenler alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından haberdardır.
3. Araştırma kapsamında soru yöneltilen öğretmenlerin, sorulara samimi ve doğru cevaplar verecekleri varsayılmıştır.
4. Araştırmada, benzer araştırmalardan da yararlanılacaktır.
5. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilir olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası İlçelerinden resmi ilköğretim okullarındaki branş öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları veri toplama aracı olarak kullanılan ankette yer alan sorular ve öğretmenlerle yapılan görüşme formunda yer alan sorulardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma “Alternatif ölçme değerlendirme” yaklaşımına dair bulgular ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ölçme: Bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığının, sahiplerse sahip oluş derecesinin belirlenerek sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Günlük hayatımızda sıkça kullandığımız ölçme kavramının birçok araştırmacı tarafından tanımlandığını biliyoruz. Bu tanımlar; Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde (2005) “En, boy, hacim, süre gibi nicelikleri kendi cinsinden seçilmiş bir birimle karşılaştırıp kaç birim geldiğini belirtmek” olarak tanımlanırken Ölçme, niteliklerin nicelleştirilmesi bir betimleme (tanımlama) işlemidir (Tekin, 1996); Tan (2005), ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri (büyüklük, küçüklük gibi) koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması; Tekindal (2002), gözlenecek bir nitelik ve bu niteliğe belli kurallara göre sayılar verilmesi; Kan (2007), bir büyüklüğün gözlenip aynı cinsten bir birimle gösterilmesi olarak tanımlanmışlardır.

Bu tanımlarda ölçmenin ortak paydasının; gözlenen bir özelliğin kendi cinsinden bir birimle karşılaştırılarak değer biçilmesi olduğu görülmektedir. Ölçme, öğretmen için gözlem işidir. Öğrencinin, öğrenmesi gereken davranışı öğrenip öğrenmediğini ortaya çıkaran işlemdir.

Değerlendirme: Bir yargılama işlemidir ve ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır (Tekin, 1996; Turgut, 1997). Değerlendirme; bir

kurumun, bir sistemin hedeflere ulaşip ulaşmadığı; bir birey ya da grubun süreç içindeki gelişim seyrinin ne olduğu; aynı süreç içinde çeşitli gruplar arasındaki farklılıkların olup olmadığı, varsa hangi açılardan olduğu gibi irdelemelerin geniş kapsamı (Erkus 2006); öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediğini tespit etme yolu (Güleryüz 2008); öğrencilerin maruz kaldığı öğretimin anlaşılması, çıkarım yapılması sonucunda içerik, bilgi ve beceri anlamında ortaya konan örnek veri (Badders 2008); “öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir” şeklinde tanımlanabilir.

Çoğu araştırmacı ölçme ve değerlendirmeyi aynı kavramlar olarak kullansalar da değerlendirme ölçmenin ötesinde bir kavramdır. Değerlendirmenin alternatif metotları içinde öğrencilerin geçerlikleri, kavramları ve prensipleri bir arada toplayabilmesi, öğrenme süreci sırasında bir şeyler üretmesi ve problemleri çözebilmesi mümkündür (Scott, 2000).

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme: Öğrenci başarısının sayısal bir değer olarak ifade edilmesine ve öğrencilerin alt düzeydeki becerilerini ölçmeye odaklanan değerlendirmedir (Law ve Eckes, 1995).

Alternatif ölçme değerlendirme: Tek bir doğru cevabi olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Alternatif değerlendirme yaklaşımları, değerlendirmenin bir dizi test maddesine verilen yanıttan daha geniş bir anlam taşıdığı ve farklı boyutlarda ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle ortaya çıkmış bir kavramdır. Alternatif değerlendirme, sadece öğrencilere not vermek değil, öğrencilerin ilerleme aşamalarını ve tamamlamaları gereken eksiklikleri gösteren veya görmelerini sağlayan bir süreçtir (Eren, 2005).

Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre daha gerçekçi ve öğrenci merkezlidir. Ürün kadar sürecin de değerlendirmesini dikkate alan alternatif değerlendirmelerde

öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir

Algı: Duyusal bilginin yorumlanması ya da anlamlandırılması işlemidir. Bir uyarının anlamlandırılabilmesi için öncelikle bireyin, o uyarana ilgili bilgilerinin olması gerekir. Eğer birey karşılaştığı uyarana ilişkin hiçbir bilgiye sahip değilse, uyarıcıya anlam vermesi olanaksızdır. Algı büyük ölçüde geçmiş yaşantılara dayalıdır (Ulusoy, 2007).

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEBTTKB: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

OKS: Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “yeni ilköğretim programları” ve “günümüz ilköğretim programlarında ölçme değerlendirme önemi” ile ilgili kuramsal bilgilerle birlikte bu konularda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Viechnicki ve arkadaşlarının (1993) ulaştığı sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci dosyası oluşturma süreçlerinin genel düzenleyici becerilerini güçlendirdiğini, yeni bakış açısı kazandıklarını, kendilerini daha fazla motive olmuş hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci dosyalarının testlerden daha fazla ağırlığı olduğunu söylemişlerdir.

Nitko (1995) ve Gallagher (2000) da yaptıkları çalışmalarda da sürekli değerlendirme yönteminin, öğrenci düşüncelerine karşı daha duyarlılığı artırdığı, öğretmen ve öğrenci iletişiminin kalitesini yükselttiği, davranış sorunlarını azaltarak sınıf atmosferini değiştirdiği, öğrencilerin aktif olarak katılımını sağladığı, öğrenci başarısını artırdığı ve öğrencilerin bilime karşı ilgilerini olumlu yönde etkilediği rapor edilmektedir (Akt; Yalçın, 2003).

Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) 143 ilk ve ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmada bu öğretmenlerin yaptıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu saptamışlardır (Akt; Çakan, 2004).

Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996)'ın bulgularının aksine, Daniel ve King (1998) 95 ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmen ile yaptıkları araştırmada bu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında yeterince kapsamlı bir bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. İlk ve ortaöğretimde görevli öğretmenler bu konularda sahip oldukları bilgi ve beceri açısından karşılaştırıldıklarında aralarında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Çalışmada ayrıca Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996)'ın bulgularını destekler sonuçlar da elde edilmiştir. Buna göre öğretmenler kıdemleri ve okuttukları sınıf düzeyi açısından incelendiklerinde de aralarında anlamlı bir farkı olmadığı saptanmıştır (Akt; Çakan, 2004).

Bolte (1997), yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgilerinin bağlantılılığını değerlendirmek için kavram haritası ve klasik sınavın kullanımını, öğrencilerin kavram haritası, yazılı imtihan ve final sınavlarında almış oldukları notlar arasındaki korelasyonu, kavram haritası ve yazılı sınav uygulamaları sonucunda öğrencilerin neler kazandığını belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak, kavram haritası ve klasik sınavın birlikte kullanımının matematik dersi bilgilerini değerlendirme ve öğretme yöntemi olarak güvenilir bir materyal olduğunu tespit etmiştir (Akt; Kabaca, 2003).

Mathison (1998) okul sisteminde çok sıkı bir şekilde yapılan değerlendirmenin, çok fazla önemsenmeden yapılan değerlendirmelere oranla, değerlendirmenin etkisi üzerinde fark yaratıp yaratmadığını belirlemek için üç okuldaki yönetici ve öğretmenlerle görüşme yapmıştır. Seçilen birinci okulda minimum düzeyde değerlendirme yapıldığı için test sonuçlarının kullanımı kayda değer değildir. İkinci okul orta güçtedir. Seçilen ikinci okul daha fazla değerlendirme yaptığı için değerlendirme sonuçları öğrenci yerleştirme ve programı dolaylı olarak değerlendirme gibi amaçlarla kullanılmıştır. Seçilen üçüncü okulda çok etkili değerlendirme programları kullanılmış, elde edilen test sonuçları program değerlendirme, üst düzeye yükselme, öğretmen ve yöneticileri değerlendirme ve fon belirleme gibi önemli sonuçlar için kullanılmıştır. Mathison' a göre sonuç olarak değerlendirmenin etkisi yüksektir. Değerlendirmenin program ve öğretim üzerinde önemli bir etkisi vardır (Akt; Karakuş, 2006).

Schowalter (1999), öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde geleneksel yöntemle karşı alternatif değerlendirmenin kullanılabilirliğini ve kabul edilebilirliğini araştırdığı çalışmada, çalışma grubunda bulunan öğrencilere özel eğitime ihtiyacı olan çocukların aileleri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenleri kullanılabilir ve kabul edilebilir olmak üzere üç çeşit değerlendirme şekli (geleneksel, alternatif, yarı geleneksel yarı alternatif) belirlemişlerdir. Buna göre alternatif raporların geleneksel raporlara göre belirli şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aldridge, Fraser ve Tylor (2000) yaptıkları araştırmada fen bilgisi derslerinde yapılandırmacı yaklaşımının Avustralya ve Tayvan'da kullanım derecelerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada her iki ülkeden dört sınıf her sınıftan üç öğrenci ve sekiz öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda Tayvan'da etkinliklerin daha fazla öğretmen merkezli olduğu, Avustralya' da ise etkinliklerin daha fazla öğrenci merkezli olduğu sonucuna varmıştır.

Neukom (2000) ilkokul 5. ve 6. sınıf öğrencileri için bir alternatif değerlendirme olarak rubrik değerlendirmesini kullanmanın etkisini gözlemlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencileri rubriğin oluşumuna ve uygulamasına katmıştır. Öğrencilerle rubrik kullanımının sınıf öğretmenleri için program gelişimi üzerinde bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Nicol (2000), kimya dersine ışık tutması amacıyla öğrencilerin kavram bağlantısı kurabilme yetileri üzerine yaptığı araştırmasında kavram haritaları kullanarak değerlendirme yapmanın etkilerini araştırmıştır. Sonuç olarak kavram haritalarının kullanıldığı öğrenciler ile kullanılmayan öğrenciler arasında kavram haritası kullanılanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bryant ve Timmins (2000), yaptıkları çalışmada, Hong Kong okullarında probleme dayalı öğrenme stratejisi üzerinde çalıştı. Araştırmanın sonucuna göre probleme dayalı öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesinde portfolyoların kullanımı eğitimin kalitesini arttırmıştır.

Newman, Bryk ve Nagaoka (2001), çalışmayı 3 yıl boyunca Chicago şehrinde 3, 6 ve 8. sınıfta okumakta olan 400'ü aşkın öğrenci ile yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilere matematik ve yazı çalışmalarında otantik görevler verildiğinde uygulanan standart testlerde daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Corcoran, Dershimer ve Tichenor (2004), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açılarını basamak basamak irdelenmiştir. Alternatif değerlendirme tekniklerine kullanan öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerinin daha fazla arttığı ve alternatif teknikleri kullanmada daha hevesli olduğu belirtilmiştir.

Stiggins (2004), çalışmasında okullarda yeni bir misyon oluşturulması için alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öneminden bahsetmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının, kazanımları gerçekleştirmede daha etkili olduğunu ifade etmektedir

Pratt (2005) çalışmasında North Island Distance Education School (NIDES)' da ilköğretim düzeyindeki güncel ölçme ve değerlendirme uygulamalarını tanımlama ve bu uygulamaları British Columbia Ministry of Education (BCME)' un ölçme ve değerlendirme alanında en iyi kabul ettiği uygulamalarla karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada NIDES' te yürütülen otantik ölçme ve değerlendirme stratejilerine odaklanılmıştır. Çalışmadaki yaklaşım araştırma temelli eylem ve niteliksel düzenlemedir (Akt; Karakuş, 2006).

Prouty (2006), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan çalışma sorularının etkin olarak kullanımı konusunda araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çalışma soruları kullanıldığında konuyu daha iyi anladıklarını ve bağlantıları daha net kurdukları ifade edilmektedir.

Stiggins (2007), çalışmasında, öğrencilerin hangi alanda daha başarılı oldukları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri aracılığıyla ortaya çıkacaktır demektedir.

Janisch, Liu ve Akrofi (2007), araştırmada sınıf içinde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmanın etkin ve zayıf yönleri üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken çevre şartlarını göz önüne almaları, esnek olmaları ve ortama uygun hale getirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Wang ve Liao (2008), teknolojik ve mesleki eğitimde öğrencilerin portfolyo değerlendirme hakkındaki memnuniyetleri araştırmıştır. Çalışmanın amacı, portfolyo değerlendirme ile değerlendirilen öğrencilerle, geleneksel değerlendirme teknikleriyle değerlendirilen öğrencilerin memnuniyeti hakkında görüş sahibi olmaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre portfolyo değerlendirme tekniklerini kullanan öğrencilerin, geleneksel test teknikleri ile değerlendirilen öğrencilerden daha fazla memnun oldukları ortaya çıkmıştır.

McCaronnell (2009), “Rubrics And Self-Assessment Project” adlı çalışması; öğretisel rubric ve rubric kaynaklı öz değerlendirmelerin 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin yazma becerilerini ve iyi yazmanın özelliklerini anlamaları üzerine yapılmıştır. Genel olarak öğrencilerin yazmalarına katkısı olduğu görölmüş.

2.1.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Taymaz (1974) “Ortaöğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” adlı araştırması sonucunda; ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, yazılı ve sözlü yoklamaları çok sık olarak kullandıkları, objektif testleri çok az kullandıkları, öğretmenlerin objektif testler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmının ölçme değerlendirme konusunda hiç eğitim almadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Gümüş (1981) “Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katkısı” adlı araştırmasında Yüksek Öğretim programlarında alınan ölçme değerlendirme dersinin, öğrenci çalışmalarının ve

davranışlarının ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması sırasında etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Yüksek öğrenimleri sırasında ölçme ve değerlendirme dersi alanların, yüksek öğrenimlerinde ölçme ve değerlendirme dersi almayanlara göre ölçme değerlendirme işlemlerini, kurallara daha uygun bir şekilde yaptıkları yönünde dönüt almıştır. Meslekteki kıdem yılı arttıkça öğretmenler arasındaki ölçme değerlendirme uygulamalarındaki farklılık azalmakla beraber tamamen bitmemiştir.

Topal (1999) “İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme – Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı araştırmasında; Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin, amacına uygun kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı, başarı dışındaki faktörlerin ölçme değerlendirmeye katılabileceğini belirtmekle, ölçme değerlendirme tekniklerini, amacına uygun kullanmadıkları yönünde güçlü ipuçları vermişlerdir.

Aydın (2001) “Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma” adlı araştırmasında; bitirilen fakültenin ölçme ve değerlendirme yeterliği üzerinde temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakülte mezunu olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme yeterliliği boyutunda, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehinde anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Pilten (2001) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: öğretmen olmak için mezun oldukları okullarda ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgiler alamamaktadır. Ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Yetersizliklerden kaynaklanan ölçme ve değerlendirme problemleri bulunduğunu belirtmektedirler.

Ulutaş (2003) “Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması” adlı araştırmasında; öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ölçme değerlendirme hakkında bildiklerini uygulayamadıkları, test sonuçlarını çözümleme ve yorumlamada zorluk yaşadıklarını, ölçme değerlendirme konusunda okulda ve mesleğe başladıktan sonra hizmet içi eğitim olarak eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çakan (2004) “Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlköğretim ve Ortaöğretim” adlı araştırmasında; öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini ölçme değerlendirme alanında yetersiz algıladıklarını göstermiştir. Bu eksik veya yetersizliklerinin hizmet içi eğitimle giderilebileceği belirtilmiştir. İlköğretim kademesinde görevli öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere göre ölçme değerlendirme uygulamaları yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Yıldız ve Uyanık (2004); beraber gerçekleştirdikleri çalışmada, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin matematik eğitime olumsuz etkilerini araştırmışlardır. Bu araştırmalarının sonucunda da ölçme ve değerlendirme tekniklerinde yeni bir bakış açısı ve yeni bir yaklaşım modelinin ortaya çıkmasının zorunluluğunu tespit etmişlerdir.

Zorbaz (2005), “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmasında; Öğretmenler, ölçme değerlendirmeyi not verme amacıyla yaptıklarını ve yapılan yazılı sınavda, verilen metinle ilgili 4, dilbilgisi ile ilgili 5 veya 6, kompozisyondan 1 soru sorduklarını belirtmişlerdir.

Yanpar (2006) “İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımları Konusundaki Görüşleri” adlı araştırmasının amacı, ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirme konusundaki görüşlerini belirlemektir.

Öğretmen adaylarının alternatif değerlendirmeyi kavram olarak doğru anladıkları, geleneksel değerlendirme ile karşılaştırarak üstün ve zayıf yönlerini belirttikleri ve kendilerinin alternatif değerlendirmeden zevk aldıkları söylenebilir.

Parmaksız ve Yanpar (2006) “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği” isimli araştırmasında; öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasına olumlu baktıkları görülmüştür.

Yıldırım (2006) “İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler” adlı araştırmasında; öğretmenlerin en çok uzun cevap gerektiren sınavları tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunları; öğrencinin not konusundaki bilinçsiz tutumu, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencinin konuyu bildiği halde ifade edememesi, gereksiz yorumların yapılması, öğrencilerin ezber eğitimi alması, bir dönemde fazla sınav yapılmasından dolayı soru kalitesinin düşük olması ve bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi olarak belirtilmiştir.

Yıldırım (2006) ; “İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır Ve Elazığ İli Örneği)” konulu yüksek lisans tez çalışmasında; ölçme aracı olarak uzun cevap gerektiren soruların daha fazla kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır, ölçme araçlarının öğrenci başarısını kısmen ölçtüğü sonucu ortaya çıkmıştır, sınav başarısını en fazla olumsuz etkileyen faktörün heyecan ve kaygı olduğu sonucuna varılmıştır.

Erdal (2007), “2005 Matematik İlköğretim Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)” adlı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, matematik dersinde bu yöntemleri kullanmadıkları ve kaynak yetersizliğinde dolayı ölçme araçlarının derste kullanım tercihlerini sınırlandırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak, katılımcılar matematik programındaki yeni ölçme ve değerlendirme

araçları hakkında yeterli eğitim almadıklarını ve kaynak yetersizliğinden dolayı bu ölçme araçlarının derste kullanım tercihlerini sınırlandırdıklarını söylemektedirler.

Erdemir (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması(Kahramanmaraş Örneği)” adlı çalışmasında branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirleyebilmeyi ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri almadıkları ve yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilikleri” adlı araştırmasında; Araştırma bulgularına dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin tüm ölçek ve alt boyutlar bazında ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yeterince sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Birgin (2007), “Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı araştırmasında; Portfolyo değerlendirme yönteminin mevcut eğitim sistemimizde geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerine göre daha detaylı bilgi sunduğu, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi artırdığı ortaya çıkmıştır.

Tabak (2007); “İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme-Öğretme Ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi(Muğla İli Örneği)” araştırmasında; alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yeni programda daha çok kullanıldığını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, malzeme eksikliği, hizmet içi eğitimin yetersizliği ve değerlendirme çalışmalarının fazla zaman alması gibi sorunlarının olduğu görülmüştür.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), “Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmada; Öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Görüşme ve mülakatları sık kullandıklarını, öz değerlendirme yöntemini hiç kullanmadıklarını tespit etmişlerdir. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık olması ve zaman yetersizliği gelmektedir.

Erdal (2007)’nin; “2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” konulu yüksek lisans tez çalışmada; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sırasını belirlemek ve bu ölçme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeyini incelemiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının matematik programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Güneş (2007), “ Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri” adlı tez çalışmada; öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirilmesinin; bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılmasının orta düzeyin üstünde fakat yeterli olmadığının, geri bildirim sağlamada ise az yeterli olduğunu saptamıştır.

Açar (2007), “Öğrencilerin Kuvvet Konusundaki Başarılarının Kavram Haritası İle Ölçülmesi” adlı çalışmada; Araştırma sonunda öğretmen adaylarının kavramlar arası ilişkileri açıklayan bağlantı oklarından ve önermelerden, haberdar olmadıkları, uygulamalar arasında bireysel yapılandırmalarını ortaya koymalarda güçlük çektikleri, temel kavramla alt kavram arasında ilişki kurmakta güçlük çektikleri görülmektedir.

Düzün (2008), “5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada; öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili eğitim almadıkları ve kendilerini bu alanda yetersiz hissettiklerini, alternatif ve geleneksel değerlendirme yöntemlerini bir arada

kullandıkları ve geleneksel değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilgili ise; zaman yetersizliği, çevre ve okul olanaklarının yetersizliği, öğrenci algılarında yaşanan sorunlar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği gibi alt yapının hazırlanmasından kaynaklı sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Duban ve Küçükyılmaz (2008), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında; öğretmenin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanma konusundaki bilgi yetersizliği, yeni tekniklere karşı olumsuz tutumu ve uygulama zorluğu olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrenciler açısından yaşanan sorunlar ise; öğrenci olanaklarının yetersizliği, kendilerine verilen yönergeleri anlamaması, yeterince rehberlik hizmeti alamaması ve bilgi yetersizliği olarak belirlemişlerdir.

Algan (2008), “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısında İncelenmesi” adlı çalışmada; öğretmenlerin çoğunun 2005 sosyal bilgiler programı ve onun ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili yeterli eğitim almadıkları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bakış açısının alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla değiştiği, 2005 sosyal bilgiler programının uygulanması ile birlikte çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı maddeler, performans ödevlerini kullandıkları ve öğretmenlerin geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarını harmanlayarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasını olumlu bulduklarını ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması sonucunda öğrencilerin dersle ilgili tutumlarında olumlu değişiklikler gördüklerini buna karşın öğrencilerin akademik başarısında olumlu yönde herhangi bir değişikliğin olmadığını belirtmişlerdir.

Birgin (2008), “Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmada; portfolyo değerlendirme yönteminin öğretmen ve öğrenci iletişimini artırdığı, öğrenciler açısından daha kapsamlı bilgi edindiği, öğrencinin kendi eksiklerini görmesi için fırsat yarattığı, öğrenmede sorumluluk almaya teşvik ettiği tespit edilmiştir.

Kanatlı (2008), “Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi.” adlı çalışmada; öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında, erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre olumlu görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumlarını, sıklık derecesine göre; çoktan seçmeli testler, yazılı yoklamalar, kısa cevaplı maddeler, doğru-yanlış testleri ve eşleştirmeli testler olduğu sonucuna ulaşırken, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde bu sıralamanın performans ödevleri, proje çalışmaları, öğrenci ürün dosyası olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Uysal (2008), “Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme” adlı çalışmada; bulgulara göre öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeye karşı olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Yapılan eğitim ve uygulamalar öğrencilerin görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmış ve öğrencilerin akranlarını ve kendilerini değerlendirmeye istekli oldukları sonucuna varılmıştır.

2.2. Yeni İlköğretim Programları

2.2.1. Yeni Programa Duyulan İhtiyaç

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir.

Türkiye, özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin fikrî alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede, öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışı da içeren bir dönüşüm içine girmesi ve bu dönüşümü gerçekleştirmesi düşünülmektedir.

İlköğretimde program değişikliğinin gereklilikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
5. Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
6. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında

bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,

7. Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,

8. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,

9. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,

10. Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,

11. Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,

12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,

13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliği daha baskın konuma gelmesi,

14. Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

Bütün bunlar, küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturmanın da bir önkoşulu olarak, öğretim programlarının içerik ve eğitim-öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Sürdürülebilir bir kalkınma ve uluslar arası alanda rekabet gücünün oluşturulması, çağın gerisinde kalan bir içerik ve anlayışla kazandırılmaz.(MEBTTK, 2005).

2.3. Yeni Programın Kuramsal Temelleri

Milli Eğitim Bakanlığı ‘nın uygulandığı eski öğretim program davranışçılık temeline dayanmaktaydı, hazırlanan yeni program programla birlikte oluşturmaçılık esas alınmıştır. Bu yönelişi kuramsal olarak inceleyecek olursak:

2.3.1.Davranışçılıktan Oluşturmaçılığa

Davranışçı kurama göre öğrenme; deneyimler sonucu ortaya çıkan gözlenebilir, kalıcı, davranış değişikliğidir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak açıklamakta ve doğrudan gözlenebilen nitelikteki davranışlara öğrenme adını vermektedir. Buna göre davranışçı kuram daha çok davranışlar, davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenmektedir (Gültekin ve diğ. 2007). Bilginin oluşması için uyarımla tepki arasındaki ilişki pekiştirenle desteklenmelidir.

Öğretmenin ‘bilgiyi aktaran’ , öğrencinin ‘bilgiyi alan’ kişi olarak algıladığı için geleneksel olarak adlandırılan davranışçılık oldukça eleştirilmektedir.(Gültekin ve diğ. 2007).

Davranışçı kuram gözlemlenebilir davranışlar üzerinde yoğunlaşmakta ve içsel süreçleri, yapıları, gereksinimleri yadsımaktadır.

Davranışçı kuramın algılama bellek dikkat problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçleri algılamada yetersiz kalmasına bağlı olarak davranışçılıktan bilişsel kurama geçiş başlamıştır (Açıkgöz, 2003 (Akt: Gültekin, 2007). Aslında öğrenme davranışçıların ileri sürdüğü gibi dışsal değil, içsel olarak bilişsel süreçlere göre meydana gelmektedir: bireyde meydana gelen davranış değişiklikleri içsel süreçlerin dışı yansıması olarak kabul edilmektedir.

Bilişsel kurama göre öğrenme birikimli bir süreçtir ve önceki bilgi yeni bilginin kazanılmasında önemli bir rol oynar. Bu yaklaşıma göre anlamlı öğrenme öğrencilerin bilgilerini kendilerinin keşfetmesi eski ve yeni bilgiler arasında ki ilişkileri algılaması, yeni problemleri çözmek için kendi bilgisine başvurusu,

bilgisini başkalarına iletmesi ve öğrenme için sürekli güdülenmesi yoluyla gerçekleşir (McInernay ve diğ, 2002 (Akt: Gültekin, 2007)).

Davranışçı kuramla bilişsel kuramın ‘nasıl öğrenildiğine’ ilişkin varsayımları birbirinden farklıdır. Bilişsel kuram düşünme ve anlayış üzerine odaklanırken davranışçı kuramın odak noktasını davranışlar oluşturur (Gültekin, 2007). Bu iki kuramın ortak noktası ikisinin de nesnelci olmasıdır. Daha sonraları pozitif paradigmaya karşı farklı bir görüş ve nesnellik terk edilmeye başlanmıştır. Yeni paradigma, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunur. Bu paradigmaya göre bilgi kişinin dışında nesnel değildir aksine öznelir. İşte bu öznel nesnellik üzerine kurulan yaklaşım oluşturmacıdır (Kılıç, 2001 (Akt: Gültekin, 2007)).

2.3.2. Oluşturmacılık

Yapıcı görüşte, öğrencinin önceki bilgi ve deneyimlerine göre bilgiyi yapılandırması, bu bilgi ve deneyimlerle yeni karşılaştığı problemlere, durumlara alternatif çözümler bularak onları yorumlaması, kendi algılamasına göre yapılandırma anlayışı hâkimdir. Dışsal gerçekliğe karşılık gelen deneyimler sonucu elde edilen bilgiler, konu analizleri, soru sorma ve incelemeler sonucu oluşan yapılar çok az gerçeğe benzeyebilir. Bununla birlikte öğrenmelerimizin çoğu yaygın olan biliş ya da sosyal iletişim süreçlerinden süzülerek elde edilir (Brown, ve diğ. 1995 (Akt: Duman, 2002)).

Yapıcı görüşe göre bilgi dışsal gerçekliğe karşılık gelen sunumdan ziyade mevcut koşullarla ve toplulukla ilişkili olandır ve birey tarafından gerçekleştirilen bir yapılandırmadır (Kuhn,1970 ve diğ. (Akt: Duman, 2002)). Yapılandırılmacılıkta, bütün çaba öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasını sağlamaktadır.(Senger, 2007).

Jonassen (1999)’a göre, yapıcı görüşe göre öğrenme, öğrencinin dünyadaki deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak bireysel ve sosyal olarak yapılandırmasıdır. Öğretim, bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırmak için deneyimlerden oluşmalıdır. Öğrencinin amacı problemi çözmesi ya da projeyi tamamlaması ve yorumlamasıdır (Akt: Duman, 2002).

2.3.2.1. Oluşturmacı Yaklaşımın Kategorileri

1-Bilişsel Oluşturmacılık: Piaget'nin teorisinden türetilmiştir. Bu yaklaşım, kişilerin dünyalarını anlamlandırmaya çalışmalarını bireylerin yapıcı etkinliklerine bağlamaktadır. Başka bir deyişle oluşturmacılık bilginin kişinin kafasında yapılandırıldığını fikrine dayalı olarak gelişmiştir.

2- Sosyokültürel Oluşturmacılık: Vtyotsky' nin teorisindeki görüşlere dayandırılarak tasarlanmıştır. Bu görüşe göre sosyal etkileşim bilişin gelişmesinde temel bir rol oynar. Öğretmen ve diğer öğrencilerle sosyal etkileşim içinde olmak öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır.

3- Radikal Oluşturmacılık: Gerçeğin bir kurgu ya da varsayım ya da varsayımsal çıkarım olduğu, gerçekliğin paylaşımının olmadığı, bilginin deneyimlerimize ve çevremize dayalı olarak gerçekleştiği, herhangi birimizin asla tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip olamayacağımız ve gerçeği aynı düzeyde kavrayamayacağımızı destekleyen yapıcılıktır(Duman, İkiel 2002).

2.3.2.2. Oluşturmacılık Yaklaşımına Göre Öğretmen

Yapısalcı kuram, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Yapısalcı kurama göre, öğrenme, insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani, öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç-süreçtir (Yaşar, 1998 Akt: Saban 2000). Bu durumda birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, fakat onların aktif özümleyicisi ve davranış oluşturunusudur. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamaz.

Dolayısıyla, yapısalcı teoriye göre, her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu nedenle, öğretmen sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir. Bu durumda öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır.

Brooks ve Brooks (1993Akt: (Saban 2000))’e göre, yapısalcı pedagojiyi benimsemiş öğretmenlerin öğretimde aşağıdaki tutum ve davranışları sergileyeceklerini ileri sürmektedirler. Yapısalcı öğretmenler;

1. Öğrencilerinin öne sürdükleri fikirleri desteklerler.
2. Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanırlar.
3. Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verirler.
4. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.
5. Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf ederler.
6. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişime ve: diyaloga girmelerini özendirirler.
7. Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek araştırma yapmalarını özendirirler.
8. Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, onlara ilaveler yaparak vej örnekler vererek, işlenen konuları aydınlığa kavuşturmaya çalışırlar.
9. Öğrencilere yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanırırlar.
10. Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar.

2.3.2.3.Oluşturmacılık Yaklaşımına Göre Öğrenci

D.C.Philips (1995 (Akt: Ekinci 2007)). yapılandırmacılıkta öğrenci için üç rol tanımlar:

- 1. Aktif Öğrenci:** Bilgi ve anlama aktif bir biçimde oluşur.
- 2. Sosyal Öğrenci:** Bilgi ve anlama sosyal bir biçimde yapılandırılır.

3. Yaratıcı Öğrenci: Bilgi ve anlama bireyin kendisi tarafından oluşturulur.

Yukarıdaki sınıflamadan da anlaşılacağı üzere yapılandırma sürecinin merkezinde konu, ya da edindirilmesi gereken hedef davranışlar değil, öğrenenin kendisi yer alır.

Yapılandırmacılıkta birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Yani öğrenciler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırıdıkları biçimiyle oluştururlar. Bunun başarılı olabilmesi içinse bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Marlowe ve Page, 1998 (Akt: Ekinci 2007)).

Buradan yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi alan bireyler olarak değil; araştıran, sorgulayan, merak eden, gözlem yapan, çalışmalarını değerlendiren, yorum yapan yani aktif olarak çalışan küçük araştırmacılar olmalarının beklendiği sonucuna varılabilir.

2.3.3. Öğretim Programlarının Temelleri

Öğretim programları ülkemizin temel toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri üzerine inşa edilmiştir. Bilimsel bilgi, içerik, öğrenme ve öğretme yaklaşımları bakımından dünyadaki güncel gelişmeler ülkemize özgün temel değerler ve niteliklerle bütünleştirilmiştir.

2.3.3.1. Toplumsal Temelleri

Cumhuriyetimizi, lâik ve sosyal hukuk devletini, hür ve demokratik toplum düzenini, devletin ülke ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü, sağlıklı işleyen bir demokrasiyi, demokratik hakları ve fırsat eşitliğini ön plânda tutar.

Öğrencilere "Atatürk İlke ve İnkılâpları"nın ve bu ilke ve inkılâpların millî varlığımız ve toplumsal gelişmemiz için öneminin kavratılması için düzenlemeler yapar.

Çocuğun toplumsal bir varlık olduğunu, bu nedenle gelişimi sırasında ailesinden, okulundan ve yaşadığı çevredeki insanlardan etkileneceğini kabul eder, bu gerçekler

ışığında düzenlemeler yaparak çocuğun, yaşadığı çevreye uyum sağlayacak ve bu çevrede uyumlu bir şekilde çalışacak ve yaşayacak kişiler olarak yetişmesi için rehber olur.

Eğitim, toplumun vazgeçilmez değerleri arasında olan alçakgönüllülük, ağırbaşlılık, anlayışlılık, âdillik, dürüstlük, girişkenlik, iyimserlik, sabır, sadakat, sadelik, sevecenlik, hoşgörü, tutumluluk, güven ve görev sorumluluğu bilincini geliştirmekle yükümlü olduğu için programlar bu bilincin gelişmesi için çaba gösterir.

Türk toplumunun millî, aynı zamanda manevî ve ahlakî değerleri arasında bulunan; barışseverlik, fedakârlık, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyetine ve özgürlüğüne düşkünlük, vatanseverlik, kahramanlık gibi değerler ve sosyal duyarlılığının gelişmesi için gerekli düzenlemeleri yapar.

Hayat içerisinde değişimin kaçınılmaz olması nedeniyle olumlu yönde değişim için bilinçlenmeyi ön plânda tutar. Öğrencilere değişim ve değişim sırasında ortaya çıkabilecek engellerden etkilenmeme ve oluşumlardan yararlanma, değişime adapte olma, risk yönetimi konularında beceri kazanmaları, gerektiğinde risk almaları konusunda rehberlik eder(MEBTTEK, 2011).

2.3.3.2. Bireysel Temelleri

Öğretim programları, çocuğun ilerideki hayatını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bu amaçla, onun gelişimi boyunca ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını karşılamak için önlemler alır.

Programlar, hayat boyu eğitimin vazgeçilmez bir gereklilik olduğunu, bunun da ancak okul çağında öğrenmeden zevk almaktan geçtiğini kabul eder; bu nedenle öğrencinin öğrenmeden ve öğrenmeyi öğrenmeden zevk alması için çeşitli önlemler alır.

Sorunlarını etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve bir toplum oluşturmak, eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu nedenle programlar, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön plânda tutar. Bu amaçla sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcar.

Programlar, her çocuğun eğitim sistemine girmesini ve sisteme giren her çocuğun gelişimini sürdürebilmesini, her bireyin potansiyelini artıracak yolların açılması ve zenginleşmesini sağlar (MEBTTK, 2011).

2.3.3.3.Ekonomik Temelleri

Programlar, istikrarlı, üretken ve sürdürülebilir bir ekonomiyi önemser ve öğrencinin ekonomik hayat ile iç içe olmasını ister. Bu nedenle yalnız içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemesi ve bu konuda fikir üretmesiyle yetinmez, hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları değerlendirmesi için de rehberlik eder. Bu sayede öğrenci, gittikçe küreselleşen dünyada başarılı bir birey olarak, ilerideki çalışma hayatına girişimci bir ruhla ayak uydurmada zorlanmaz (MEBTTK, 2011).

2.3.3.4.Tarihsel Ve Kültürel Temelleri

Programlar, öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedefler. Tarihimizi geleceği plânlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirir. Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür. Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görür (MEBTTK, 2011).

2.3.4.Yeni Öğretim Programının Vizyonu

Bu programın vizyonu, çeşitli derslere ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla, (MEBTTK, 2011).

1. Öğrenmekten keyif alan,
2. Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
3. Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
4. Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
5. Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
6. Mutlu bireyler yetiştirmektir.

2.3.5. Öğretim Programlarının İçeriği

Milli eğitim bakanlığı yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporunda yeni öğretim programlarında, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmıştır ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Yeni öğretim programlarına yansıyan en belirgin değişikliklerden bir de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir. İçeriğin düzenlenmesi ile ilgili olarak ders bazında yapılan açıklamalar şu şekildedir.

Yeni programda ‘tematik yaklaşım ’ benimsenmiştir. Buna uygun olarak programda 4 konu içerikli öğrenme alanı belirlenmiş ve içerik ‘sarmal yaklaşım’ esas alınarak düzenlenmiştir. Bu nedenle 4 öğrenme alanındaki temel kavramlar her sınıfta ele alınmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça bilgi, anlayış ve becerilerin derinliği artmış ve kapsamı genişlemiştir. Bununla birlikte, eski programda ise ünite yaklaşımı benimsenmiş, içerik birbirinden bağımsız ünitelere bölünmüş ve sarmallık benimsenmemiştir. Programda ‘konu içeriği’ ve ‘beceri, anlayış tutum ve değerler ‘ olmak üzere iki ana öğrenme alanı belirlenmiştir. (Hamarat, 2006)

2.4. Niçin Ölçme ve Değerlendirme

Günümüzde eğitimin çeşitli tanımları yapılmaktadır. Çeşitli ekoller eğitime farklı tanımlar getirmiştir. Eğitimi tanımlarken “Davranış değişikliği” ifadesi ağırlık kazanmaktadır (Özçelik, 1981). Eğitim tanımları arasında yaygın olarak kullanılan “ Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir ” (Ertürk, 1972).

“ Eğitim ” her husustan önce, insanoğlunun bugünkü ve yarınki yaşamına bir müdahaledir (Hesapçıoğlu, 2008).

Eğitim bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamıdır (Demirel ve Kaya, 2002).

Ölçme, bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığının, sahiplerse sahip oluş derecesinin belirlenerek sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Ölçme, niteliklerin nicelleştirilmesi bir betimleme (tanımlama) işlemidir (Tekin, 1996).

Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçütle kıyaslayarak, ölçülen nitelik hakkında bir karara varma sürecidir. Değerlendirme, bir yargılama işlemidir ve ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır. (Turgut, 1997).

Neden Ölçme ve Değerlendirme Yaparız?

1. Öğrencilerin öğrenme durumlarını, ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye yardımcı olur.
2. Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
3. Gelecekteki öğrenme süreçlerini planlamaya yardım eder.
4. Belli bir dönemde, öğrencilerin, ulaşması beklenen hedeflere ulaşma düzeylerini belirler.
5. Öğretim programları ile öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterliliğini belirlemede yardımcı olur.
6. Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması, öğretmenlere, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
7. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeye imkân verir.
8. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarır.
9. Öğrencilerin gelişimlerine yönelik geri bildirimde bulunmağı sağlar.

10. Öğrenme güçlüklerini belirler.

11. Öğretimin ve öğretim materyallerinin etkinliğini belirler.

Ölçme değerlendirme yararları kategorileştirildiğinde;

Tanımlama: Öğrencilerin zayıf ve güçlü yanlarını ve belirli alanlardaki gelişimlerini saptama.

Seçme / Yerleştirme: Öğrencileri çeşitli programlara seçme ya da uygun öğretim düzeylerine ayırma.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Öğrencilerin uygun eğitsel ve mesleki kararlar vermesine yardım.

Sertifikasyon: Belirli bir ölçüt alanında yeterliği (ustalığı) belirleme.

Karar verme: Öğretim program ve yöntemlerinin etkililiğini ve değerini saptama.

Kanıtlama: Kaynak sağlayıcılara harcamaların işe yarayıp yaramadığına ilişkin veriler sunma.

Araştırma / Planlama: İleri araştırmalara ihtiyaç duyulan alanları belirleme.

Ölçme ve değerlendirmeye öğretmen ve öğrenci açısından bakıldığında şu sorulara cevap vermelidir;

Öğretmen:

1. Öğrencilerim belirtilen ders amaçlarına ne ölçüde ulaştılar?
2. Konuya ne kadar zaman ayırmalıyım?
3. Konuyu daha etkili bir yolla sunabilir miyim?
4. Öğrencilerim bu dersin hangi bölümlerini daha önemli buldu?
5. Öğrencilerime hangi notları vereyim?

Öğrenciler:

1. Ders içeriğini öğrendim mi?
2. Bu dersi daha iyi öğrenmek için ne yapmalıyım?
3. Öğretmenimin bu derste en çok neye önem verdiğini biliyor muyum?

4. Bu dersten kaç alıyorum? (Erkuş, 2008, Küçüktepe, 2008, Ulutaş, 2007).

2.4.1. Yeni Programlarda Ölçme Değerlendirme

2.4.1.1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel ölçme değerlendirmeye göre daha gerçekçi ve öğrenci merkezlidir. Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de değerlendirilir. Değerlendirmedeki bu değişiklikler öğrencilerin birçok açıdan öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmalarını ve öğrendikleriyle gurur duymalarını sağlar (MEBTTK, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya doğru kaydığı dikkate alınırsa hem ölçme hem de değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerekir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alarak, bireyin kendine özgü özelliklerini ön plana çıkarıp sahip olduğu bilgilere yeni edindiği bilgileri özgün biçimde yapılandırdığını öne sürmektedir. Bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgular (MEB, 2005).

Programın belki de en radikal değişimi ölçme ve değerlendirmeye getirdiği farklı bakış açısıdır. Programda, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra yeni (alternatif) ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da vurgulanmaktadır. Böylece hem öğretme sürecinde hem de öğrenme sonucunda değerlendirme yapabilme olanağı sağlanmıştır (Bahar, 2006).

Öğrencilerin, öğretilen bilgilerin ne kadarını öğrendiklerini ve yeteneklerinin seviyesini belirlemenin bir yolu da alternatif değerlendirme yaklaşımları ile

mümkündür. Taymaz - Ören (2005)'e göre öğrencinin kavram bilgisini, bilimsel süreç becerilerini, mantıksal düşünme yeteneklerini ve üst düzey düşünme becerilerini ölçmek ve değerlendirebilmek için alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yönelmek gerekmektedir.

Geleneksel değerlendirmede görülen eksik ve aksaklıkların eğitime verdiği olumsuzluklar elbette ki yeni bir bakış açısı ve yeni bir yaklaşım modeli tezinin ortaya çıkmasını zorunlu kılar. İlk akla gelen yaklaşım modeli de; öğrenciyi merkez kabul ederek onların aktif olarak derse katılmalarını sağlayan, düşündüklerini açıkça söyleyebilme fırsatı veren ve kendilerini rahatlıkla ifade etmelerine yardımcı olan yöntemlerin öğrenciler tarafından kullanılmasını gerekli kılan yaklaşımdır (Yıldız ve Uyanık, 2004).

2.4.1.2. Programın Değerlendirme Yaklaşımı

1. Program, Değerlendirmeyi, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görür.
2. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirir.
3. Programda değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini görmeye yarayan bir araçtır.
4. Öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgileri arasında ilişki kurması ve karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilmesi için olanak yaratır.
5. Öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendirmek için çoklu değerlendirme araçları kullanılmasını önerir.
6. Klasik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımını da önerir.
7. Not vermenin yanı sıra etkili ve zamanında geribildirimde ağırlık vermeyi önemsemektedir.
8. Öğrencilerin karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilmesini önemser.
9. Ne kadar öğrenildiğini tespit etmenin yanı sıra nasıl öğrenildiğini de belirlemeyi vurgular.

10. Değerlendirme sürecine öğrenciyi de katar.

11. Öğrencileri değerlendirmek için farklı ölçme tekniklerinden yararlanmayı önerir.

2.4.1.3. Geleneksel ve Yeni Değerlendirme Yaklaşımların Özellikleri

Geleneksel Yaklaşım:

Sürece odaklı

Bilginin hatırlanması

Yazıya dayalı görevler

Tek doğru cevap

Açık ve belirgin ölçütler

Öğretim sırasında

Çok az geribildirim

Yazılı sınavlar

Tek yöntemle ölçüm

Zaman zaman yapılan

Ölçümler

Birbirinden ayrılmış-kopuk

Becerilerin ölçümü

Yeni Yaklaşım:

Sonuca odaklı

Bilginin uygulanması

Otantik görevler

Birden fazla doğru cevap

Örtülü ya da belirsiz ölçütler

Öğretimin sonunda

Yeterli ve zamanında geribildirim

Performansa dayalı ölçümler

Çoklu yöntemlerle ölçüm

Sürekli ölçüm

Birbirini tamamlayan

Becerilerin ölçümü

Sonuç Değerlendirmesi:

Öğrenci kazanımları ne düzeyde gerçekleşti?

Süreç Değerlendirmesi:

Öğrenmeyi nasıl geliştirebiliriz,
artırabiliriz?

Öğrenmeyi değerlendirme

Öğrenme için değerlendirme

Öğretimin bitiminde not verme

Öğretim sürerken Geribildirim
Verme/alma

Sonuç Değerlendirmesi

Yararları:

Öğrencilere not verme ve yerleştirme için gereklidir.

Öğretmen ve okul için ölçülebilirlik sağlar.

Öğretimsel yöntemlerin değerlendirilmesi için araçtır.

Öğrenciyi ders materyaline yönlendirir

Sınırlılıkları:

Notlara aşırı güvenme eğilimine yol açabilir.

Yüksek önemi nedeniyle kopyayı körükleyebilir.

“Testlerin öğretilmesi” sonucunu doğurabilir.

Hataların düzeltilmesi için geribildirim sağlamaz.

Süreç Değerlendirmesi

Yararları:

Kavramsal hataların belirlenmesine imkân tanır.

Öğretimin etkililiğini artırmak için veri sağlar.

Öğrenmeyi iyileştirmek için geribildirime imkân verir.

Sonuçlarının doğası nedeniyle kopyaya yol açmaz.

Sınırlılıkları:

Öğrencileri motive etmek güç olabilir.

Etkili geribildirim oldukça fazla zaman alır.

Değerlendirme işlemi süreklilik gerektirir.

Kalabalık sınıflar için uygun olmayabilir.

Otantik Değerlendirme

Öğrencileri günlük hayatlarında her gün yaşadıkları veya yaşayabilecekleri ya da bunları temsil eden durumlarla karşı karşıya bırakarak yapılan değerlendirmedir. Değerlendirmede yapılacak iş ya da çözülecek soru, bir şekilde gerçek hayatla bağlantılı olmalıdır. Doğrudan gerçek yaşamla ilişkili bir değerlendirmedir.

Neden Otantik Değerlendirme?

1. Doğrudan ölçüm
2. Öğrenme için de bir araç
3. Farklı beceri ya da yeteneklerin kullanılması
4. Gerçek yaşam becerilerinin geliştirilmesi
5. Üst düzey becerilerin geliştirilmesi
6. Yaratıcı ya da sıra dışı fikir veya cevapların da ortaya konulması
7. Farklı yeteneklerin bütünleştirilmesi
8. Öz değerlendirme
9. İşbirliği

Zayıf Yanları:

1. Zaman alır.
2. Puanlama öznel olabilir.
3. Kalabalık sınıflar için uygun olmayabilir.
4. Yaratıcılık gerektirir.

2.5.Yeni Programlarda Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının Özellikleri

1. Sonucun yanı sıra sürece de odaklanma,

2. Bilginin hatırlanmasından ziyade uygulanmasına ve yapılandırılmasına önem verme,
3. Yazıya dayalı soyut görevlerden çok, gerçek hayata ilişkin, performansa dayalı görevlere önem verme,
4. Tek doğru cevap yerine çok doğru cevap üretmeye önem verme,
5. Örtülü, belirsiz ölçütlerden ziyade açık ve belirgin ölçütleri tercih etme,
6. Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirme,
7. Not vermenin yanı sıra etkili ve zamanında geribildirim ağırlık verme,
8. Tek yöntemle ölçüm yerine çok yöntemle ölçüm yapma,
9. Ne kadar öğrenildiğini tespit etmenin yanı sıra nasıl öğrenildiğini de belirleme,
10. Rekabet yerine işbirliğini destekleme.

2.6. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri

2.6.1. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Portfolyo literatürde öğrenci “ürün dosyası”, “ürün seçki dosyası”, “bireysel gelişim dosyası”, “süreç gelişim dosyası”, “tümel değerlendirme dosyası” gibi değişik isimlerle adlandırılmıştır. Portfolyo ile ilgili yapılan tanımlara baktığımızda değişik tanımlar olduğu görülmektedir.

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin öğrencinin seçimi sonucunda bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir. (MEB, 2006).

Portfolyo, öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmalarının sistematik, amaçlı ve anlamlı koleksiyonu olarak tanımlanabilir (Bahar, 2006). Öğrencinin öğrenme süreci içerisinde performansının ve başarısının kaydedilmesidir (Korkmaz, Kaptan, 2002).

Birgin (2002)'e göre portfolyo, öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerini, yapmış olduğu çalışmaları veya gösterdiği davranışları düzenli birikimli olarak toplaması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlardan yola çıkarak portfolyo, öğrencilerin süreç içinde bir ya da birkaç alanda yaptığı çalışmalarda gösterdiği performansı, sarf ettiği çabayı, belirli bir dosya oluştururken düşündüğü, uyguladığı analiz ve sentez becerisini gösteren, seçilmiş ürünlerin oluşturduğu bir dosyadır. Bu süreç sonunda öğrencinin, yaptığı tüm çalışmalar değerlendirilir ve belirli bir zaman aralığındaki gelişimi gözlenir.

Kingor (1997)'e göre (Akt: Korkmaz ve Kaptan 2002) portfolyolar, öğrencinin kendi çalışmalarını, değerlendirmeye katılımlarını her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlar ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur. Performanslar değerlendirilirken öğrenci aktif bir rol oynar. Aynı zamanda öğretmen ve aile de bu süreçte etkilidir.

Portfolyo hazırlarken öğrenciler, organize etme ve sentez yapma kabiliyetlerini kullanarak, ne kadar başarılı olduklarını ve ne kadar öğrendiklerini en iyi şekilde göstermeye çalışırlar. Portfolyonun en önemli özelliklerinden birisi, öğrencinin kendini yansıtmayı sağlamasıdır. Öğrenci portfolyoya koymak için neden o materyali seçtiğini ve seçme kriterlerini anlattığı için, öğretmen öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiği hakkında bilgi sahibi olabilir. Bu da portfolyoyu basit bir ürün dosyasından ayıran en önemli özelliktir (Bekiroğlu, 2004).

En genel anlamı ile öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonu olan ürün seçki dosyaları, öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmaları sistematik, amaçlı ve anlamlı bir koleksiyonu olarak tanımlanabilir (Collins, 1992).

Kullanım amacına göre içeriği de değişen ürün seçki dosyaları; sergileme, çalışma ve değerlendirme amaçlı kullanılabilir (Bekiroğlu, 2005).

Kullanım amacına ve içeriğinde yer alan ürünlere göre, farklı ürün dosyaları vardır. Amaca ve belirlenecek politikalara göre ürün dosyası tipi tercih edilir.

Öğrenci ürün dosyaları; ideal, sergileme, belgeleme, değerlendirme ve sınıf tipi olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Aşağıda bu ürün dosyalarının özellikleri kısaca açıklanmıştır:

- 1. İdeal Öğrenci Ürün Dosyası:** Not verme amaçlı olarak kullanılmaz, amaç öğrencinin gelişimini ve öğrenme sürecini yansıtmasıdır. Öğrencilerde not kaygısı olmadığı için, olumlu bir yaklaşım sunar. Öğrencinin çok farklı düzeydeki çalışmalarını içerir.
- 2. Sergileme Tipi Öğrenci Ürün Dosyası:** Öğrencilerin yaptıkları en iyi ürünlerden, yani öğrencinin kendini en iyi yansıttığına inandığı çalışmalardan oluşur. Genellikle görsel ve performansa dayalı sanatlarda kullanılır. Öğrencinin en yüksek performansını gösterecek ürünlerin sergilenmesi amaçlanır. Daha çok sonuç ya da ürün değerlendirme amacıyla kullanılır.
- 3. Belgeleme Tipi Öğrenci Ürün Dosyası:** Öğrencinin farklı zamanlarda ve farklı düzeylerde hazırladığı çalışmaları içerir. Daha çok süreci değerlendirmek amacıyla kullanılır. Öğrenci gelişiminin kayıtları ile öğrencinin kendini yansıttığı çalışmalar bulunur. Değerlendirme aşamasında öğretmen değerlendirmeleri yer alır.
- 4. Değerlendirme Tipi Öğrenci Ürün Dosyası:** Belirli bir amaç doğrultusunda öğrenci gelişiminin izlenmesi söz konusudur. Öğrencilerin belirli ölçütlere göre hazırladıkları en iyi çalışmalar yer alır. Öğrencinin rahatça ürün seçmesine izin verilir. Öğrencinin ve öğretmenin sonraki öğrenme etkinliklerini hazırlamasına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmen veya okul tarafından değerlendirilme özelliğine sahiptir. Dolayısıyla, kapsamlı değerlendirmeler için kullanılabilir. Daha çok sonuç ya da ürün değerlendirmede kullanılır.
- 5. Sınıf Tipi Öğrenci Ürün Dosyası:** Her öğrenciye ait çalışma özetlerinin, öğretmen yorumlarının, etkinliklerin ve planların bulunduğu dosyadır. Öğretim amaçlarına hizmet etmesine rağmen, öğrenci başarısını ve

gelişimini göstermediği için değerlendirmede bazı sınırlılıkları vardır. Süreci ve ürünü değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.

2.6.1.1. Öğrenci Ürün Dosyasının Amacı Nedir?

1. Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,
2. Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
3. Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek,
4. Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak,
5. Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
6. Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak,
7. Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardım etmek,
8. Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek,
9. Aile ile iletişimi sağlamak,
10. Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
11. Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım etmek,
12. Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak,
13. Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi katılımlarının sağlanması onların alışmasını teşvik etmektir.

2.6.1.2. Öğrenci Ürün Dosyası Neler Bulunmalıdır?

Öğretmen tarafından hazırlanan rehber (öğrencilerin gelişim dosyasının ne olduğunu anlamalarına, kendi gelişim dosyaları için neler yapmaları gerektiğini anlamalarını kavrar).

1. Öğrencilerin yazılmış ödevleri(taslak ya da bitmiş parçaları)
2. Araştırmalar, problemler ve stratejiler
3. Diyagramlar, fotoğraflar, resimler

4. Video - kaset ve ses kasetleri ya da CD'ler
5. Grup ödevleri ve projeler
6. Öğretmen anekdotları
7. Öğrencilerin mektupları
8. Öğretmen kontrol listeleri
9. Öğrencilerin zorlukla tekrar yapmak istediği ödevler
10. Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler
11. Değerlendirme kâğıtları (öğrenci çalışmalarındaki gelişimlerin değerlendirilmesinin nasıl yapılacağını gösteren kâğıtlar).

2.6.1.3. Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Nedir?

1. Öğrenci ürün dosyası çalışması sürecinde öğretmen, öğrencilere rehberlik eder ve yardımcı olur.
2. Öğrenci ürün dosyasının kapsamının ne olacağı konusunda ıstık tutar.
3. Öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaların dâhil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır, kararları öğretmenle öğrenci birlikte alabilirler.
4. Öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır.

Ancak değerlendirme ölçütleri baştan belirlenmeli ve bu ölçütler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır.

2.6.1.4. Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğrencinin Rolü Nedir?

1. Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye ait bir çalışma olduğundan en önemli aşama, öğrencinin öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaları dâhil edeceğini saptamasıdır. Bu konuda öğretmen yardımcı olacaksa da karar öğrenciye ait olacaktır.
2. Öğrenci ürün dosyası çalışması kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci yaptığı çalışmayı resimlerle belgelemek gereğini duyabilmelidir. Ölçütler listesinin öğrenci tarafından çok iyi kavranması öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.

2.6.1.5. Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Velinin Rolü Nedir?

Veli, ürün dosyasının öğretmen için anlamını, programın bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını çok iyi kavramalıdır.

2.6.1.6. Öğrenci Ürün Dosyası Hazırlama Sürecinde Öğretmenin Yapacakları

1. Öğrenci ürün dosyasının sınıfa tanıtılması, varsa bir örneğinin öğrenciler gösterilmesi.
2. Öğrencilere ürün dosyasının bir değerlendirme aracı olduğunun söylenmesi
3. Öğrenciye ürün dosyası hazırlamada rehber olacak bir yazı hazırlanması
4. Öğrenci ürün dosyalarında nelerin bulunabileceğinin söylenmesi (projeler, araştırmalar, problemler, stratejiler dereceli puanlama anahtarları, yazılar vb.).
5. Yapılan çalışmalardan belli aralıklarla en iyi ürünün seçilmesi
6. Öğrencilerden, her öğrenme ürünü materyali seçmek için bir gerekçe yazmaları ve çalışmalarını eleştirmelerinin istenmesi
7. Öğrencilere akranlarıyla birlikte ürünlerini paylaşma fırsatı verilmesi
8. Her aşamanın nasıl değerlendirileceğinin açıklanması Öğrencilere puanlama konusunda bilgi verilmesi
9. Öğrenci ürün dosyasıyla ilgili öğrencilere geri bildirimde bulunulması, Örneğin, öğrencilerin yeteneklerinin bir profilini çıkarıp, güçlü ve zayıf yönlerini belirten bir yazı yazıp dosyaya eklenebilir.

2.6.1.7. Öğrenci Ürün Dosyasının İçeriği

1. Dosyanın “içindekiler” bölümü
2. Önsöz, özet (ya da özgeçmiş) (Burada öğrenci çalışmalarının başlangıçtan o ana kadarki gelişimini anlatır. Öğrenci başlangıçta neredeydi? Bu aşamaya nasıl geldi?)
3. Öğrenci tarafından dosyaya konulan tüm ürünler ya da çalışmalar.

4. Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ya da öz değerlendirme formları gibi araçlar.
5. Her ürünün dosyaya konulmasının nedeni? Burada öğrenci kendisi ile ilgili görüşlerini belirtir.
6. Her ürünle ilgili yansıtma ifadeleri yazılır. Bunu yazarken aşağıdaki sorulardan istenilenler öğrencilere verilerek cevaplaması istenir.
 1. Bundan ne öğrendim? Bu çalışma benim için neyi ifade ediyor?
 2. Hangi konuda çok iyi/başarılı olduğumu düşünüyorsun?
 3. Çalışmada hangi bölümler, kısımlar geliştirilmelidir?
 4. Tekrar denesen neleri değiştirir ya da eklerdin?
 5. Neden bu çalışmayı seçtin?
 6. Bu çalışmada en çok neyi beğendin?
 7. Burada senin için önemli olan ne?
 8. Bu, yaptığın çalışmaları en iyi temsil eden örnek midir?
 9. Çalışmayı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?

2.6.1.8. Öğrenci Ürün Dosyasının Yararları

Portfolyo değerlendirmenin sağladığı en önemli kolaylıklar, öğrencilere süreç içerisinde kendi bilgisi ve yapmış olduğu çalışmalar hakkında düşüncelerini yansıtması, kendi öğrenmesini izlemesi ve kendini değerlendirebilme yeteneği kazanmasına yardımcı olması, öğretmen-veli-öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişmesini sağlamasıdır (Çepni, 2007). Böylece, öğrenciler kendi düşüncelerini özgürce yansıtma imkânı bulur, kendi yeteneklerinin hangi doğrultuda olduğuna karar verir ve bu karara göre çalışmalarını geliştirir.

Portfolyo değerlendirme öğrencilere, zayıf ve kuvvetli yönlerini görmelerine yardım eder. Ayrıca başarı ve başarısızlıkları performans ile daha iyi ilişkilendirebilir, amaç ve hedeflerini belirlemelerini kolaylaştırır. Portfolyo değerlendirme hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine fırsat verir (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2006).

2.6.1.9. Öğrenci Ürün Dosyasının Sınırlılıkları

Portfolyo değerlendirmenin sağladığı avantajların yanı sıra dezavantajları da vardır. Bunların basında çok zahmetli olması, uzun zaman alması ve süreç boyunca toplanan verilerin dosyalanması ve değerlendirilmesi sürecinde geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş kriterlerin kullanılmasına ihtiyaç duyulması gelmektedir (Çepni, 2007). Portfolyo, öğrencinin geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmeye çalışılan hatırlama temeline dayalı davranışlara (özellikle bilgi basamağı) ne düzeyde sahip olduğunu ölçme konusunda yetersizdir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006). Ayrıca aileler bu tip değerlendirme yöntemine yabancı oldukları için hem öğretmene hem de öğrenciye gerekli desteği vermeyebilir.

Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme hakkındaki algıları, bu değerlendirme tekniğini sınıflarında kullanmaları açısından çok önemlidir. Aschbacher (1992), portfolyoları sınıflarında uygulamak isteyen öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme sürecinin zorlukları hakkındaki algılarını beş grupta toplamıştır (Korkmaz, Kaptan 2003). Bunlar;

- 1) Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecini öğretmek, geliştirmek ve puanlamak için gerekli olan sürenin uzunluğunu bir engel olarak görmeleri,
- 2) Portfolyo değerlendirme sürecini uygulayan öğretmenlerin sınıflarındaki düzeni ve öğretimi değiştirmek ihtiyacı görmeleri,
- 3) Öğretmenlerin portfolyoları saklamak, korumak ve ürünleri toplamak için ek kaynaklara ihtiyaç duymaları,
- 4) Öğretmenlerin öğrencilerin portfolyolarını puanlamak için dereceli puanlama anahtarı (rubrik) oluşturmalarında güçlük çekmeleri,
- 5) Portfolyo uygulamaları sırasında oluşan değişiklikler hakkında süreç içerisinde yer alan kişilerin (öğretmenlerin kendileri, öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler, yöneticiler vb.) kaygılarını nasıl azaltabilecekleri konusunda sıkıntı yaşamalarıdır.

Öğretmenlerin bu tür olumsuz algılarına rağmen, öğrencilerin portfolyo değerlendirmeye bakış açısı bu algıları tam tersi yönündedir. Öğrenciler, sınav heyecanını ve dolayısıyla onun getirdiği unutmama, birbirine karıştırma gibi sorunları

ortadan kaldırdığı için portfolyo hazırlamayı, sınava tercih etmektedirler. Öğrenciler portfolyo için verilen görevle uğraşırken, kuralları, kavramları ve kanunları daha iyi öğrendiklerini ifade etmektedirler. Portfolyo ayrıca sınıfta katılım oranını da arttırmaktadır, çünkü öğrenciler her şeyi hatırlamak zorunda olmadıklarını fark edip daha cesaretli olmaktadır. Öğrenciler sürekli olarak öğrendiklerini portfolyoya nasıl yansıtacaklarını düşündüklerinden, sınıfta daha aktif olurlar (Bekiroglu, 2004).

2.7. Kavram Haritası

Anlamalı öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenmenin kalitesini ölçmek ve bilginin organize edilmesini sağlamak amaçlı kullanılan bir öğrenme-öğretme tekniğidir. Kavram haritaları, belirli bir kavram başlığı altında ilişkili kavramların birbirleriyle bağlantılarını gösteren iki boyutlu şemalardır. Kavram haritaları, bilgiyi gösterme ve organize etmeyi sağladıkları için Ausubel'in anlamalı öğrenme teorisini desteklemektedirler (Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu ve Yaman, 2005). Bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlayan kavram haritaları, öğrencilerin düşünme, analiz etme, problem çözme gibi yaratıcı yeteneklerini geliştirerek kavramları daha iyi anlamalarını sağlar (Novak, Gowin ve Johansen, 1983; (Akt: Kandil Öngeç, 2008). Görsel hafızaya hitap etmesi ve bilişsel yapıdaki kavramlar arasındaki ilişkileri göstermesi nedeniyle fen öğretiminde çok sık kullanılmaktadır. Kavram haritaları yalnızca öğretme amacıyla değil bunun yanında değerlendirme amacıyla da kullanılmaktadır (Nartgün, 2006).

Kavramlar arası ilişkiler, “önergeler” veya “ilkeler” olarak yer alır. Kavram haritaları öğrencilerin mevcut olan temel kavramlarını yeni fikirlerin uyumunu sağlayarak öğrencilerin yeni bilgiler edinmesini sağlar. Kavram haritaları, bir olayı veya bir konuyu topluca gösteren, kavramları, kavramlar arası ilişkileri ve ilkeleri kısaca belirten dinamik araçlardır; doğru yapılmaları halinde öğretimin her basamağında kullanılabilir (Duru, 2001).

Bilginin belli bir düzen içinde depolanması, anımsamada rol oynayan bilişsel bir süreçtir. Kısa süreli bellek, bilinç düzeyinde meydana gelen olayları kaydetme eğiliminde iken, uzun süreli bellek ise bilgiyi saklama eğilimindedir. Kavram haritasında bilginin şema tize edilmesi, şifrelenmesi, görsel şekilde sunulması belleği güçlendirmektedir (All, Huycke, Fisher 2003; (Akt: Öztürk, Karayağız 2006).

Kavram haritaları bilginin zihinde nasıl anlamlandırıldığı ve kavramlar arasındaki bağların zihinde nasıl yapılandırıldığını ifade eden şematik bir gösterimdir. Bu araçlar daire ya da bir çeşit kutu içine yazılmış olan kavramları içerir. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturur.

Bireyin kişisel algılamasını gösteren kavram haritaları genel olarak örümcek, zincir ve hiyerarşik olmak üzere üç farklı şekilde oluşturulabilir. Örümcek haritada, ana kavram haritanın ortasına yerleştirilir, alt kavramlar uç kısımlarda yer alır. Ana kavram, haritanın ortasına yerleştirildiği için kavram bağlarının kurulması karmaşık olur. Hiyerarşik haritada, en geniş kavram, haritanın en tepesine; en dar kapsamlı kavram ise haritanın en altına yerleştirilir. Bu haritanın çizilebilmesi için konunun ayrıntılı bir şekilde bilinmesi gerekir. Zincir haritada ise, olayların akışını ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamak için, bilgiler çizgisel şekilde sunulur. Öğrencilerin ilk çizebilecekleri harita tipidir (Açıkgöz, 2003; (Öztürk, Karayagız, 2006).

Bir taslak ya da krokiye benzeyen kavram haritaları, bilgileri organize etme veya sergileme yoludur (Parmaksız ve Yanpar, 2006). Korkmaz' a (2004) göre ise kavram haritaları, bir temel kavramla ilişkili diğer kavramları ve bunların birbiriyle olan ilişkilerini gösteren grafiksel yapılardır. Kavram haritaları, öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenme sürecini kontrol etmek, kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır. Kavram haritaları, öğrenmeyi anlamlı kılar, tekrar tekrar kullanılabilir. Ancak hazırlanması zordur.

Kavram haritaları kalıcı öğrenme sağladığı, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardımcı olduğu, öğrencilerin karmaşık yapıları bir bütün olarak algılamalarını sağladığı, öğretmene bir konu alanında öğrencilerin sahip olduğu bilgileri gözlemlene ve hangi öğrencinin daha çok yardıma ihtiyacı olduğunu ayırt edebilme sansı tanıdığı için oldukça önemli ölçme değerlendirme araçlarıdır (Erdal, 2007).

Kavram haritaları;

1. Bir konunun öğretiminde,

2. Öğrenmeyi kolaylaştırmada,
3. Öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada,
4. Değerlendirme yapmada kullanılabilir.
5. Kavram Haritalarını Değerlendirmek İçin Kullanılabilecek Ölçütler:

1. Kavramların uygun şekilde nitelendirilmesi

Kavramlar, en fazla üç sözcükle temsil edilmelidir.

Kavramların yerleşimi genelden özele doğru hiyerarşik olarak sıralanmalıdır.

2. Bağlama sözcüklerinin uygun şekilde nitelendirilmesi

Haritada kavramlarla bağlantılar arasındaki ayrım belirgin olmalıdır.

İki kavram arasındaki bağlantılar anlamlı olmalıdır.

İlişkiyi doğru şekilde temsil etmelidir.

3. Kavramların çapraz bağlanması

En iyi haritalar, kavramlar arasındaki çapraz bağlantıları yeterli ölçüde gösterenlerdir.

Çapraz bağlantılar, öğrencinin, birbirine bağlı çok sayıda düşünceyi bildiğini gösterir.

Çapraz bağlantılar, yaratıcılığı ortaya çıkarır.

2.7.1. Yararları

Kavram haritası, pek çok değerlendirme çalışması için uygun bir metottur. Her derste kolayca kullanılabilen, kavramlar arasında görsel olarak ilişkileri ifade eden bir tekniktir. Kavram haritalarının hazırlanması kolaydır. Ancak öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirmeye alınmadan önce, onların kavram haritaları ile ilgili yeterince uzmanlaşmış olmaları gerekmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006).

Öğrencinin ezberlemesi yerine kavramsal anlamayı oluşturmasını sağlar, öğrenci bilgisini bir diyagram üzerinde gösterir, ayrıca öğrencinin nasıl öğreneceğini öğrenmesinde yardımcı olur (Bekiroğlu, 2004).

1. Bilginin zihinde nasıl organize edildiğini gösterir.
2. Bilgilerin zihinde daha kalıcı olmasını sağlar.
3. Bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar.
4. Öğrenilen yanlış kavramların tespit edilmesinde kullanılabilir.
5. Kavramların anlamlarının tartışılmasında kullanılabilir.
6. Bilgilerin genelden özele zihinde yapılandırılmasında yardımcı olur.
7. Öğrencilerin fikirleri nasıl birleştirdiklerini ya da konunun çatısını nasıl gördüklerini ortaya koyar.
8. Daha az ve öz anlatım içerdii için öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar.
9. Anlamlı öğrenmeyi arttırıcıdır.
10. Öğrenciler arasındaki öğrenme stratejilerinin ve bireysel farklılıkların ortaya konulmasına olanak verir.

2.7.2. Sınırlılıkları

Kavram haritasının en büyük dezavantajı ise kalabalık sınıflarda değerlendirmenin çok zaman almasıdır (Bekiroğlu, 2004).

1. Kavram haritaları zihinsel bir gayret gerektirmektedir. Öğrencilere sıklıkla verilen kavram haritaları öğrencilerde bıkkınlık yaratabilir ve haritaların amacı dışında hazırlanmasıyla sonuçlanabilir.
2. Tek bir kavramın detaylı olarak incelenmesinde kullanılabilecek bir teknik değildir.
3. İyi yapılandırılmadığı takdirde (amacına uygun olarak düzenlenmesinin istenmediği durumlarda) öğrencilerin kavramlar arasındaki bağlantılardaki eksiklikleri ortaya koymayabilir.
4. Puanlamanın çok iyi yapılmadığı takdirde öğretmene yanlış bilgi verebilir.

2.8. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için kullanılabilir değerlendirme araçlarından biridir. Bu teknikte, temelden ayrıntıya giden bir sıraya göre doğru ve yanlış ifadeler seçilerek öğrenciden doğru seçimi yapması istenir. Böylece 8 veya 16 seçimlik bir ifadeler listesi ile sonlanan bir dallanmış ağaç oluşturulur (MEBTTK, 2005).

Bu yöntemde öğrencinin zihninde yer etmiş yanlış algılamalar ortaya çıkartılmaya çalışılır. Öğrenciler ağaç dalı şeklinde olan soruları doğru veya yanlış cevaplama durumlarına göre diğer sorulara geçerler. Bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin yanlış kavramları kolaylıkla tespit edilebilir (Yaman, Karamustafaoğlu, 2005).

Belirli bir konuda öğrencilerin neyi bildiklerini ve neyi bilmediklerini ortaya koymak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Çepni ve Çil, 2009). Bu teknik geleneksel doğru-yanlış testlerine benzetilebilir ancak doğru yanlış testlerinde genellikle sorular birbirinden bağımsızdır. Bu teknikte ise sorular birbirleriyle bağlantılıdır ve öğrencinin verdiği karar sonraki kararlarını etkilemektedir (Johnstone ve diğ., 1986; Bahar, 2001; (Akt: Bahar ve diğ., 2008).

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin avantajları; öğrencinin zihnindeki yanlış bilgi ağlarını, yanlış stratejileri ve bilgileri ortaya çıkarması, elle hazırlanabildiği gibi bilgisayar ortamında da hazırlanabilmesi olarak sıralanabilir. Ayrıca bu teknikte öğrencinin neyi bildiğinin yanında neyi bilmediği ya da yanlış bildiği de rahatlıkla tespit edilebilir. Üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde yetersiz kalması ve ilk kez hazırlayacak öğretmenler için zaman alıcı olması da bu tekniğin sınırlılıkları arasındadır (Bahar ve diğ., 2008).

Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için kullanılabilir değerlendirme araçlarından biridir. Geleneksel doğru/yanlış tipindeki değerlendirme tekniğinde, her bir soru ayrı ayrı ele alınır ve çoğunlukla bir soru bir öncekinden veya bir sonraki sorudan bağımsızdır. Oysa birbiri ile bağlantılı

D/Y tipindeki soruları içeren TDA tekniğinde her bir D/Y kararı bir sonraki D/Y kararını etkileyen veya belirleyen sonuçlar içerir.

Dallanmış ağaç yöntemi, aynı konuda aşamalı soruların sorulmasında tercih edilebilir. Soruların güçlük düzeyleri dallanma sayısı arttıkça yükselir. Öğrencilere yöneltilecek sorular genelden özele ya da somuttan soyuta doğru olmalıdır. Şans başarısı çoktan seçmeli testlerden daha düşük olmasına rağmen hazırlanmasındaki güçlük nedeniyle fazla tercih edilmemektedir.

2.8.1. Yararları

1. Öğrencinin kafasındaki bilgi ağındaki yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve sonuçta yanlış olan bilgi ortaya çıkartılabilir.
2. Bu teknik elle olduğu kadar bilgisayar ortamında da uygulanabilir ve her çatallaşan soru daha da geliştirilebilir.
3. Verilen D/Y kararları sırasında öğrenci yanlış bir karar verdiğinin farkına varabilir ve geri dönebilir.

2.8.2. Sınırlılıkları

1. Birbiri ile ilintili D/Y tipinde ifadelerin hazırlanması, ilk defa kullanan öğretmenler için biraz zaman alıcı olabilir.
2. Öğrenci tahminle doğru cevaba ulaşabilir.
3. Sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmayabilir.

Tanılayıcı dallanmış ağacın değerlendirilmesinde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulur:

1. Öğrenci 3. çıkışa ulaştı ise; 1. maddeye (D) diyerek doğru yanıt vermiş ve 2. maddeye ulaşmıştır. 2. maddeye (Y) diyerek doğru yanıt vermiş ve 5. maddeye

ulaşmıştır. 5. maddeye (D) diyerek doğru yanıt vermiştir. Bu durumda öğrencinin 3 doğru yanıtı vardır ve 3 puan almıştır.

2. Öğrenci 1. çıkışa ulaştı ise; 1. maddeye (D) diyerek doğru yanıt vermiş ve 2. maddeye ulaşmıştır. 2. maddeye (D) diyerek yanlış yanıt vermiş ve 4. maddeye ulaşmıştır. 4. maddeye (D) diyerek doğru yanıt vermiştir. Bu durumda öğrencinin 2 doğru yanıtı vardır ve 2 puan almıştır.

3. Öğrenci 6. çıkışa ulaştı ise; 1. maddeye (Y) diyerek yanlış yanıt vermiş ve 3. maddeye ulaşmıştır. 3. maddeye (D) diyerek doğru yanıt vermiş ve 6. maddeye ulaşmıştır. 6. maddeye (Y) diyerek yanlış yanıt vermiştir. Bu durumda öğrencinin 1 doğru yanıtı vardır ve 1 puan almıştır.

4. Öğrenci 8. çıkışa ulaştı ise; 1. maddeye (Y) diyerek yanlış yanıt vermiştir ve 3. maddeye ulaşmıştır. 3. maddeye (Y) diyerek yanlış yanıt vermiş ve 7. maddeye ulaşmıştır. 7. maddeye (Y) diyerek yanlış yanıt vermiştir. Bu durumda öğrencinin doğru yanıtı yoktur ve puan alamamıştır.

Tanılayıcı dallanmış ağaca verilen cevaplar ve ulaşılan çıkış noktaları dikkate alınarak, süreçte öğrencilerin neleri öğrendikleri görülebilir. Böylece öğretmen, öğrencilerin bilemedikleri noktaları belirleyerek düzeltme yoluna gidebilir. Bu özelliği açısından tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, öğrenmenin iyileştirilmesi ve geri bildirim amacıyla kullanılabilir.

2.9. Yapılandırılmış Grid

Doğru cevaba odaklanmaktan ziyade, birbiriyle ilişkili veri setine odaklayarak öğrencilerin fikirlerine ulaşmayı sağlayan alternatif değerlendirme yaklaşımlarından biridir. (Durmuş, Karakırık, 2005). Öğrencilerin yanlış kavramları ile alternatif kavramlarını belirlemek için yapılandırılmış grid tekniği kullanılır (Yaman, Karamustafaoğlu, 2005).

Yapılandırılmış gridde konu ile ilgili kavramlar, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller gelişigüzel kutucuklara yerleştirilir. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de analitik düşünebilme olanağı sağlar. Öğrencilere konuyla ilgili değişik sorular verilir (Çepni ve Çil, 2009; MEB, 2005).

Bu tekniğin en önemli amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmektir. Bu teknikte, öğrencinin seviyesine uygun olarak 9 ya da 12 kutucuk hazırlanır. Gridi hazırlamak üzere öğretmen, konuyla ilgili bir soru hazırlar ve sorunun yanıtını rastgele, kutucuklara yerleştirir. Daha sonra ikinci soruyu hazırlar ve yine kutucuklara yanıtları yerleştirir. İkinci sorunun yanıtını teşkil eden kutucuklardan bir kısmı birinci soru için de geçerli olabilir. Öğrencilerden, her soru için doğru kutucuğu bulmaları ve kutucuk numaralarını mantıksal ve işlevsel olarak sıralamaları beklenir. Öğrencilerin verdiği cevap o konudaki bilgi seviyesini, bilgi eksikliğini, kavramsal bağları veya yanlış kavramları gösterir (Bahar, 2001).

Yapılandırılmış grid sayesinde kısmi bilgiye de puan verilmesi, öğrencinin motivasyonunu artırıcı etkiye sahip olmaktadır. Öğrenci bilmediklerinin yanı sıra bildiklerinin de değerlendirmeye alındığının farkına varmaktadır. Bu da hem derse hem de yapılan değerlendirme etkinliğine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesini sağlar.

Bu tekniğin en önemli özelliği anlamlı öğrenmeyi ölçmesi, kısmi bilgileri gözden kaçırmaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki eksiklik ve yanlışlıkları ortaya koyan bir teşhis aracı niteliği taşımasıdır (Bahar, Öztürk ve Ates, 2002).

Yapılandırılmış grid tekniği hazırlanması ve analiz edilmesi ilk baslarda zor gibi görünebilir. Ancak öğretmenler, öğrencilerinin bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespiti konusunda etkili bir değerlendirme aracı geliştirmelidir. Bundan dolayı öğretmenler yapılandırılmış grid tekniğinin amacını çok iyi kavramalıdır. Yapılandırılmış grid tekniğin amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmektir. Yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağsındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme

değerlendirme tekniğidir (Johnstone ve diğerleri, 2000; (Akt: Bahar, Nartgün, Durmus ve Bıçak 2006).

Bilimsel bilgi birbiri içine girmiş bir bilgi ağı olarak düşünüldüğünde öğrencilerin öğrenmeleri arasında da bir ilişki kurulması gerekir. Buna göre yapılandırmacılık akımının da ön gördüğü gibi öğrenciler yeni bilgilerini önceki bilgileri ile ilişkilendirmelidirler. Öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini ölçmeyi sağlayan yapılandırılmış grid tekniği öğrencilerdeki kavram yanlışlarını ve bilgi eksikliklerini ortaya koymada etkilidir (Johnstone ve diğ., 2000; (Akt: Bahar ve diğ.,2008).

Yapılandırılmış grid tekniğinin, öğrencilerin konu hakkındaki eksik ya da yanlış bilgilerini ortaya çıkarma, bilişsel yapıdaki aksaklıkları gösterme, tahmin veya şansa bağlı olarak doğruyu bulmanın çok zor olması, öğrenciye hem görsel hem de sözel düşünebilme imkanı sağlaması ve kısa zamanda uygulanabilmesi gibi avantajlarının yanında ilk hazırlama aşamasında öğretmenler için zahmetli olması gibi bir dezavantajı da mevcuttur (Bahar ve diğ., 2008).

Yapılandırılmış grid tekniği, gridlerden oluşan bir şablon üzerinde, öğrencilerin cevabı bu gridlerdeki maddeleri seçmesi ve gerekiyorsa bunları sıraya koyarak işaretlemesi ile soruları cevaplama mantığına dayanmaktadır. Yapılandırılmış grid tekniği ilk bakışta çoktan seçmeli test gibi görünse de, birçok farklılıklara sahiptir. Bu da onu çoktan seçmeli testlerden ayrılmaktadır. Yapılandırılmış grid 'in kullanım alanları genelde "sınıflandırmanın ve içeriği anlamının test edilmesi", "sıralama yeteneğinin test edilmesi", "çeşitli düzeylerde anlam çıkarmanın test edilmesi" olarak açıklanmaktadır.

Yapılandırılmış grid tekniğinin en önemli özelliklerinden biri; anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki yanlış kavramları, bilgi ağındaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koyması için bir teşhis aracı olarak kullanılmasıdır. Yapılandırılmış grid öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması yönünden önemli bir ölçme değerlendirme tekniğidir.

2.9.1. Yapılandırılmış Gridin Faydaları

Yapılandırılmış grid tekniğinin birçok avantajı vardır. Öğrenciler konuyu çok iyi anladıkları takdirde hem konu ile ilgili doğru kutucukları seçecek hem de seçtiği kutucukları mantıklı ve doğru bir şekilde sıraya dizecektir. Yani öğrenci konuyu bilmeden, sansı ile soruları doğru cevaplaması hemen hemen imkânsızdır. Böylece öğrencilerin konu hakkındaki eksik ve yanlış bilgileri ortaya çıkacak ve kavram yanlışları giderilecektir. Öğretmenler yapılandırılmış grid tekniğini basta hazırlarken biraz sıkıntı çekebilir ancak, zamanla bu tekniği etkili bir şekilde kullanacaklardır (Bahar, Nartgün, Durmus ve Bıçak, 2006).

1. Bu teknik ile hazırlanmış sorularda kutucukların içerisine kelimeler, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller konulabilir.
2. Hem doğru kutucukların seçimi, hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir.
3. Yanlış seçilen kutucuklar öğrencilerin konu hakkındaki eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkarır.
4. Yapılandırılmış grid tekniğinde kısmi bilgi de değerlendirilir ve ödüllendirilir. Öğrenci seçtiği her doğru kutucuk için puan alır.
5. Bu teknikte çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgiler sorulmaz; yani kutucuklardaki her bilgi bir soru için gerekli cevap olmayabilir; ama diğer bir soru için mutlaka cevap teşkil eder. Bu nedenle yanlış şıkları eleyerek doğru cevabı bulma stratejisi saf dışı edilmiş olur.
6. Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabilir.

2.9.2.Sınırlıkları

Bu teknikte soru hazırlanması başlangıçta öğretmenler için biraz zahmetli olabilir, ama zamanla bu metot etkili bir biçimde kullanılabilir.

2.10. Akran Değerlendirme

Öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını Çeşitli ölçütler kullanarak değerlendirmesidir. Diğer öğrencilerin

değerlendirme sonuçları öz değerlendirmenin bir parçası gibi düşünülebilir ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine birincil dereceden katkı sağlar.

Bir grup içinde yer alan bireylerin akran veya akranlarına göre değerlendirmesidir. Sadece bir puanlama işi değil aynı zamanda becerilerin geliştirildiği bir öğrenme sürecidir. Akran değerlendirme, bireylerin kendilerine güvenlerinin artmasını da sağlayabilir. Akran değerlendirme, değerlendirmeye temel oluşturan ölçütler ve becerilerin saptanması konusunda öğrenciye farklı bir bakış açısı sağlar (Yurdabakan, 2006).

Akran değerlendirmede, öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilmesi yararlı olur. Akran değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar kullanılabilir (MEB, 2006). Akran değerlendirme öğrencinin kendi yeteneğini, kendi kendine keşfetmesine yardımcı olur. Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemesine ve buna göre çalışmasına olanak sağlar.

Bir grup içinde yer alan bireylerin gruptaki diğer arkadaşlarını ya da akranlarını değerlendirmesidir. Diğer bir deyişle akran değerlendirme; öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir (MEB, 2006).

Akran değerlendirme; akranlarının, benzer statüdeki diğer arkadaşlarının öğrenme ürünlerinin kalitesi, başarılılığı, eksik yönleri gibi birçok noktaya dikkat etmesini sağlamaya çalışan bir düzenlemedir (Topping, ve diğ., 2000; Akt: Cihanoğlu, 2008).

Akran değerlendirmesinde amaç öğrencinin arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrencilerin her çeşit performanslarını değerlendirmede kullanılabilir. Öğrencilerin değerlendirdikleri kişiyi bilmeden yaptıkları değerlendirmede objektiflik arttırılabilir. Diğer yandan aynı çalışmayı birden çok kişinin değerlendirmesi ve bunların tutarlılığı objektifliği sağlamada kullanılacak diğer bir yoldur (Bahar ve diğ., 2008).

2.10.1. Akran Değerlendirmenin Faydaları

Öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde akran değerlendirmenin kullanılması öğrencilere;

1. Çalışmalar Hakkında Daha Ayrıntılı Dönütler Vermekte,
2. Çalışmaları Eleştirel Bir Gözle Bakıp Kritik Etmekte,
3. Diğer Benzer Çalışmaları Daha Ayrıntılı Görmektedir,
4. Üründen Çok Öğrenme Sürecine Yönlendirmekte,
5. Kendisinin Yâda Çalışmasının Arkadaşları Tarafından Nasıl Görüldüğüne İlişkin Önemli Dönütler Vermektedir.

Akran değerlendirmenin pek çok yararı vardır. Mamaç, Ünsal, Yavuz (2006), bunları şöyle sıralamıştır: Akran değerlendirme ile öğrencilerin kendine olan güvenleri artar. Kişinin öğretmen dışında başka birinden de dönüt almasına yardımcı olur. Değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı sağlar.

Doğan' a (2005) göre ise: Akran değerlendirmenin yararları şunlardır: Akran değerlendirme öğrenciye sorumluluğu öğretir. Öğrencilerin eleştirel yeteneklerini geliştirir. Rekabete karşı işbirlikli öğrenmeyi teşvik eder. Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlar ve derse devamı artırır. Yalnız bir puanlama işi değil, aynı zamanda öğrencilerin becerilerinin de geliştirildiği bir öğrenme sürecidir. Akran gruplarıyla diyalog, içsel konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

2.10.2. Sınırlılıkları

Akran değerlendirmenin olumsuz yanı, öğrencilerin tarafsızlıklarını koruyamamalarıdır. Değerlendirmeciler rastgele seçilerek arkadaşlık faktörünün, sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir. Çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkin yol birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her elemanını veya bileşenini değerlendirmesidir. Bu şekilde tutarlık sağlanabilir (Bahar, Nartgün, Durmus ve Bıçak 2006).

Akranlar arasındaki arkadaşlık durumunun birbirlerine yüksek veya düşük puan verilmesine neden olması, kendi aralarında anlaşarak birbirlerine yüksek puan verebilmeleri, fiziksel güçten kaynaklanan nedenlerden dolayı akranların yüksek puanlama yapabilmesi, grup çalışmasına katkısı olmadığı halde kimi akranların diğerlerinin puanlarından yararlanmasıdır (Anonim, 2008).

2.11. Kelime İlişkilendirme Testleri

Öğrencilerin bilişsel yapısındaki kavramlar arasında bulunan bağları, yani bilgi ağlarını ortaya çıkaran, uzun dönemli hafızalarındaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterliğini ya da anlamlılığını belirlemeye yarayan bir tekniktir (Bahar ve diğ., 2008).

Kelime ilişkilendirme etkinlikleri öğretmenler için oldukça kolay etkinliklerdir. Öğretmen anahtar bir kavram seçerek bu etkinliği başlatır. Ardından tüm öğrencilere bu anahtar kavramı alt alta 10–15 kere yazdırır. Her satırda öğrencilerin yazacakları cevaplar için boşluklar bırakır ve öğrencilerden bu kavramla ilgili akıllarına gelen bütün sözcükleri yazmalarını ister (Çepni ve Çil, 2009). Ashcraft’a (1994) göre ise kelime ilişkilendirmede öğrenciden belirli bir sürede belirlenen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı tüm kelimeleri yazması istenir.

Öğrenciye bu teknikte, belli bir süre içerisinde (çoğunlukla 30 sn.) herhangi bir konuyla ilgili verilen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeler cevap olarak verilir. Öğrencinin uzun dönemli hafızasından herhangi bir anahtar kavrama verdiği sıralı cevapların bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı gösterdiği farz edilir. Anlamsal yakınlık veya anlamsal mesafe etkisine göre, anlamsal bellekte iki kavram birbirine mesafe açısından ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişkidedir ve hatırlama esnasında da zihinsel araştırma daha çabuk olacağından her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır (MEB, 2006).

Kelime ilişkilendirme testini oluşturmak amacı ile öğretmen herhangi bir konu ile ilgili 5 ile 10 arasında değişen anahtar kavram seçer. Bu kavramların konu için en önemli olmasına dikkat edilir. Daha sonra her kavram bir sayfaya gelecek şekilde bir

sayfa düzeni hazırlanır. Kelime ilişkilendirme testini n ilk sayfası uygulama ile ilgili bir yönerge, ikinci sayfası da bir örnek içerir.

Öğrencinin uzun süreli hafızasından verdiği cevapların bilişsel yapısındaki kavramlar arasındaki bağıntıları ve anlamsal yakınlıklarını ortaya koyduğu varsayılır. Kelime ilişkilendirme testlerinde öğrencilerin verdikleri cevaplar puanlandırılarak değerlendirme yapılır. Puanlamada iki ölçüt belirlenebilir. Bunlar anahtar kavramla ilgili cevap olarak verilen kelimelerin sayısı ve bu kelimelerin niteliğidir. Cevap olarak verilen kelime sayısının artması öğrencinin o kavramı daha iyi anladığını gösterebilir. (Bahar ve diğ., 2008).

2.11.1. Kelime İlişkilendirme Testlerinin Yararları

Kelime ilişkilendirme tekniğinin en önemli avantajı hazırlanmasının kolay olması ve kısa bir zamanda uygulanabilmesidir. Diğer yandan bireysel olarak uygulanabileceği gibi büyük gruplara da uygulanabilir. Ayrıca tüm derslerde kullanılabilir olması da diğer bir avantajıdır. Üst düzey becerilerin ölçülmesinde yetersiz kalabileceği de tekniğin dezavantajı olarak değerlendirilebilir (Bahar ve diğ., 2008).

- 1.Hazırlanması kolay ve 5dk. lik zaman diliminde uygulanabilir.
- 2.Tüm derslerde kullanılabilir.
- 3.Öğrencilerin bilişsel yapısındaki kavramlar arasında ilişkileri ortaya koyup, öğrencinin ne bildiği ve ne öğrendiği arasında farkı anlayabilmesini sağlamaktadır.
- 4.Görsel hafızaya da hitap eden kavram ağı haritaları ile desteklenmesi de anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıran bir faktör olarak karşımıza çıkar.

2.11.2. Sınırlılıkları

- Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde zayıf kalabilir

Uygulama Aşamaları:

1. Öğretmen bir açıklama ile başlar. Mesela şöyle bir açıklama olabilir: “Bu, kısa sürede aklınıza kaç tane kelime gelebileceğini görmek için yapılan bir testtir. Size

bazı anahtar kelimeler verilecektir. Her bir anahtar kelime için, bu kelime ile ilgili aklınıza gelen tüm kelimeleri yazınız. Verilen bütün boşlukları dolduramazsanız endişelenmeyin, sadece yazabileceğiniz kadar çok kelime yazın. Her satıra sadece bir kelime yazın.”

2. “İlk sayfayı açın. Anahtar kelime (.....).”

3. Öğretmen öğrencilere bir sonraki kelimeye geçene kadar ya önceden belirlenmiş bir zaman verir ya da daha ziyade, öğrencilerin çoğunun yazmayı bitirmesini bekler ve bir sonraki kelimeye geçecekleri zamana karar verir. Deneyimlere göre orta öğretim öğrencileri için 1 dakika yeterli bir zamandır. “Bir sonraki sayfaya geçin. Anahtar sözcük (.....)”

4. Bütün anahtar sözcüklere cevap verildikten sonra öğretmen cevapların analizi için kâğıtları toplar.

2.12. Performans Değerlendirme (Performans Görevleri)

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 çalışmalarıdır. Öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı değildir. Öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Öğrencilerin becerilerini “gerçek yaşam” ortamında değerlendirmeyi hedefler. Gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanır. Performans görevlerinde, tek bir cevap yoktur. Görevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Bu nedenle iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirmelidir. Başarılı bir değerlendirme yapmak için her performans görevi bir dereceli puanlama anahtarı (rubric) ile eşleştirilmelidir. Performans değerlendirmek için en çok kullanılan araçlar; performans ödevleri, projeler, öğrenci ürün dosyaları, posterler vb.dir (MEB 2006).

Genel anlamda performans değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün veya çözüm oluşturulmasını gerektiren bir alternatif

değerlendirme biçimidir. Son ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanıp performans değerlendirme, öğrencinin günlük hayattaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Performans değerlendirme sayesinde öğrenciler, sınav saatleri ile sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre kendi yeterli derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olabilirler (Aydın, 2004).

Öğrencilerin herhangi bir etkinliği yaparken göstermiş olduğu çabalarının değerlendirilmesine performans değerlendirme denir. Öğrenciler performans değerlendirme etkinliklerini kullanarak bir işi yapabilme becerilerini ortaya koyarlar. Öğretmenler, öğrencilerin yaptıkları çalışmaları izleyerek çalışmaları ölçer ve değerlendirirler (Yaman, Karamustafaoğlu, 2005).

Böylelikle gözledikleri performansı güvenilir bir şekilde ölçebilirler. Nartgün (2006)'e göre performans değerlendirmenin temel özelliklerinden biri yapılan işin gerçek yaşamla doğrudan ilişkili olmasıdır. Böylece öğrencilerin gerçek yaşama dayalı bir problemi çözmek için sahip oldukları bilgilerin neler olduğunu ve bunları problemin çözümünde ne kadar kullanabildiklerini belirlemek mümkündür.

Bir diğer performans değerlendirme tanımı, öğrencinin uygulamada ne derece başarılı olduğu ve davranışı sürekli ve gerekli olduğu her duruma uydurabildiği, öğrencinin hakkında fikir sahibi olunabilen alternatif bir değerlendirme seklidir (Parmaksız ve Yanpar, 2006).

Ayrıca Çepni (2007), performans değerlendirme etkinliklerinin kapsadığı çalışmaları ve performans değerlendirme sürecini tanımlamasını, çoğunlukla bilimsel yöntemin ve bilim adamlarının bir problemi çözmek için takip ettiği basamakların önem kazandığı, farklı yaklaşım ve materyallerin denendiği ve değerlendirildiği, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasına ve geliştirilmesine vurgu yaptığı yaklaşımlar olarak ifade etmektedir.

Performans değerlendirme, öğrencilerin hem bilgisini hem de yeteneklerini gösteren test etme yöntemidir. Çeşitli biçimleri vardır, fakat bütün örneklerde öğrenciler bir

cevabı seçmektense, kendi performanslarını icra ederler. Daha ayrıntılı performans testleri araştırma sonuçlarını rapor eden, problemlere çözüm bulan, neden ve olgularla bulguları destekleyen ya da bir çalışmayı planlayan sunumları değerlendirir. Öğrenme dairesi içindeki ders etkinlikleri performansı test etmek için fırsatlar sağlar. Bu etkinliklerin ürünleri biriktirilerek, rubrik ve kontrol listelerinin yardımıyla, gözlenir ve puanlanır (Sunal ve Haas, 2002).

Performans değerlendirmeyeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır (Mamaç, Ünsal, Yavuz, 2005). Bu tip değerlendirmede kâğıt kalem testleri gibi öğrenci basit cevaplar vermez, bir ürün meydana getirir. Açık uçlu sorular ya da performans görevleri otantik ya da performans değerlendirme çalışmalarının iyi örnekleridir.

2.12.1.Yapılacak Değerlendirmenin Performansa Dayalı Değerlendirme Olabilmesi İçin;

Ürün: yazılı bir makale, kompozisyon, grafik çizme, deney düzeneği oluşturma, proje hazırlama, inceleme yazısı yazma vb.

Gözlenebilir performans: Ürünün ortaya konmasında geçen süreç (bir ders veya bir dönem) takip edilerek geri bildirim verilmesi, değerlendirilmesi.

Üst düzey düşünme becerileri: Öğrencilerin bilgiyi aynen aktarmalarından çok süreçlere dönük olmalıdır.

Grup çalışması ve sosyal beceriler: Grup çalışmasına yatkınlık, başkalarının fikirlerine önem verme, kendini ifade etme, sunum yapabilme vb. becerilerin gelişmesi beklenir.

Disiplinler arası geçişin ve bilgi alışverişinin sağlanmış olması gereklidir.

Performans ödevi; Performans ödevleri, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerini günlük yaşamla da ilişkilendirerek ortaya koymasını gerektiren kısa dönemli çalışmalardır. Öğrencinin gerçekleştirdiği ya da tamamladığı ve belirli

performans ölçütlerine göre öğretmen, öğrenci ya da arkadaşları tarafından değerlendirilen etkinlik ya da görevden oluşur. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarına uygulamalarını gerektirir.

Performans ödevi örnekleri; Bir gazeteye makale yazma, bir oyun düzenleme / planlama, bir tiyatro oyununa eleştiri yazma, bir oyun için sahne ve kostüm hazırlama, bir ev planı çizme, bir müzik parçası çalma, bir dans sergileme, yörelerini tanıtan bir turistik broşür hazırlama, mahallelerinin bir haritasını, krokisini çizme vb.

2.12.2. Performans Değerlendirme Aşamaları

1) Amaçların belirlenmesi ya da kazanımların gözden geçirilmesi:

Öğrenciler neleri yapabilmeli, hangi bilgi ve becerilere sahip olmalı, sonuçta ulaşılmak istenen nedir?

Ölçülebilir olmalı,

Kapsamı çok geniş ya da dar olmamalı,

Öğrencilerin ve velilerin de anlayabileceği açıklık ve netlikte ifade edilmeli.

2) Performans görevinin seçilmesi:

Amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek üzere değerlendirme yapılacak ürün ya da etkinlikler belirlenir.

Bu değerlendirmeyi yapmadan önce öğrencilere öğretilmesi gereken başka konular var mı?

Hangi araç-gereçlere ihtiyaç olacak? Sınıfta özel düzenlemeler yapmak gerekiyor mu?

Ne tür yardım ya da müdahaleler öğretmen tarafından sağlanacak?

Öğretmenin sunamayacağı yardımlar neler?

Performans görevi,

Önemli bir kavram ya da beceriye odaklanıyor mu?

Gerçek hayatla bağlantısı var mı? Öğrenci buradan elde edeceklerini kullanabilir mi?

Öğrencinin çeşitli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını bir arada kullanabileceği nitelikte mi?

Güvenli ve ekonomik mi?

Öğrenciyi çok yönlü düşünmeye, makul düzeyde risk almaya yönlendiriyor mu?

Çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrenciler için uygun mu?

Öğrencilerin nihai ürün ya da sunumun biçimi hakkında söz hakları var mı?

Ne kadar süre gerekli?

3) Ölçütlerin belirlenmesi:

Söz konusu ürün ya da etkinliğin başarılı performansının ölçütleri nedir?

4) Performansın puanlanması:

2.12.3. Performans Değerlendirmenin Yararları

1. Performans değerlendirmede ödev veya iş ile ilgili işlem basamaklarının uygulama adımlarını doğrudan gözlememize olanak sağlar.
2. Doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu ve yaratıcı çözümler üretilebileceğini görmemizi sağlar.
3. Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yasama hazırlama özelliği ön plandadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006).
4. Ödev ile ilgili işlem basamaklarının uygulama adımlarını doğrudan görmemize imkân sağlar.
5. Doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu ve yaratıcı çözümler üretilebileceğini görmemizi sağlar.
6. Öğrencileri gerçek yasama hazırlar.
7. Bilginin gerçek zaman durumlarına uygulanmasını sağlar.
8. Analitik ve bütüncül değerlendirmeye uygundur.
9. Öğrencinin gelişim sürecinin izlenebilmesine olanak tanır.

2.12.4. Sınırlılıkları

Bunun yanı sıra gösterilmesi beklenen performans ölçütleri açık ve net bir şekilde ifade edilmediğinde, öğrenciler görevi yerine getirmede güçlüklerle karşılaşabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006).

Fazla zaman alır ve hazırlaması zordur.

Puanlama sırasında objektif olunmaması, beklentilerin farklı olması, öğretmenin önyargılı olması ölçüm hatalarına neden olabilir.

1. İlk uygulamalarda zor gelebilir.
2. Beklenen performans karmaşık olduğunda değerlendirme ölçütlerinin açık ve net ifade edilmesinde güçlükler yaşanabilir.

2.13. Proje Görevleri

Daha uzun süreli ve kapsamlı, daha fazla yaratıcılık ya da üst düzey beceri gerektiren performans ödevlerine ise proje adı verilir. 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 çalışmalarıdır. Proje çalışmaları, ünitelerde yer alan kazanımları kapsayan ayrıntılı ödevlerdir. (MEB, 2005).

Proje konusu, öğrenci tarafından veya öğretmenin hazırlayacağı listeden seçme yoluyla belirlenebilir. Öğrenci ve öğretmen, projenin amacını, izlenecek yolları, kullanılacak malzemeleri ve karşılaşılabilecek olası durumları önceden planlar.

Proje geliştirme süreci uzun, karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Bu ödevler, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.

Projeler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden birisidir (Baki ve Bütünler, 2009). Bireysel etkinliklerde veya grup etkinliklerinde kullanılabilen projeler sadece bir değerlendirme aracı değil, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, yaratıcılıklarını, iletişim becerilerini, eleştirel düşüncelerini, ilgi ve motivasyonlarını da artıran bir öğrenme yöntemidir (Bahar ve diğ., 2008).

Projelerde geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapmak için ölçütler önceden belirlenmeli ve rubrikler oluşturulmalıdır. Rubrik projeye başlamadan önce öğrencilere verilmelidir (Çepni ve Çil, 2009).

Proje ödevleri, daha geniş içerikli ve uzun süreli, daha fazla yaratıcılık yani üst düzey beceri gerektiren performans görevleridir. Proje çalışmaları ünitelerde yer alan kazanımları kapsayan ayrıntılı ödevlerdir. Bireysel ya da grup olarak yapılabilir. Böylelikle öğretmenler öğrencilerin grup arkadaşları ile çalışmalarına olanak tanıyacak ödevleri vererek hem öğrenciler arasındaki fikir alışverişini sağlayabilir hem de öğrencilerin güçlü oldukları yönleri birbirleri ile paylaşımlarına olanak tanıyarak ödevleri daha ilgi çekici hale getirebilirler (Corno, 2000). Proje konusunu, öğrenci kendisi belirleyebilir veya öğretmenin hazırlayacağı listeden seçebilir. Öğrenci projenin amacını, izlenecek yolları, kullanılacak malzemeleri ve karşılaşılabilecek olası durumları önceden planlar. Gerekğinde öğretmeninden yardım alabilir (MEB, 2007).

Proje sürecinin olumlu yanları aşağıdaki gibi sıralanabilir

Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için öğrenciler proje konularında yaparak, yaşayarak, inceleyerek bilgi kazanırlar.

Proje ödevleri öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim kurma gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Erdemir, 2007).

Özel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik aktiviteleri yapma şansına sahip olurlar.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en

az bir proje ödevi hazırlarlar. Proje ödevleri, öğretmenlerce belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğretmenler, değerlendirme ölçütlerini belirlerken, öğrencilerin görüşlerinden de yararlanabilir. Öğrencilere proje ödevi verilirken kullanılacak değerlendirme ölçütleri önceden verilir. Öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını teslim ederler. Projeler teslim edildikleri yarıyıl da değerlendirilir (İKY, 2006).

2.13.1. Olumlu Yanları

Yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerileri geliştirir.

Bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.

Grupla çalışma becerisinin geliştirilmesini sağlar.

Teknolojiyi kullanma becerisi kazanmalarına yardımcı olur.

Yaparak, yaşayarak, inceleyerek bilgi kazanırlar.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı için uygun yöntemlerden birisidir.

2.14. Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. (MEB, 2006). Öz değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir.

Bireysel değerlendirme olarak da çevrilebilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeyleri ve öğrenme sonuçlarını yargılamaları olarak tanımlanabilir. Asıl amaç, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmektir. Çünkü hayat boyu öğrenme bireylerin sadece bağımsız çalışmalarını değil, aynı zamanda kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılar. Değerlendirme süreci, öğrencinin kendi güç ve zayıflıkları, becerileri ve öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı hakkında değerlendirme yapmasını sağlar (Yurdabakan, 2006).

Yıldız ve Uyanık (2004)'ın yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere kendi öğrenme durumlarını ölçme ve değerlendirme fırsatı verilmelidir. Kendi çalışmalarının başarı durumunu özenle izleyen öğrenciler, her zaman tam olarak hangi düzeyde olduklarının farkında olacaktır. Her zaman objektif değerlendirmeyi kendisi için yapabilen öğrenci, öz değerlendirme sürecinde çalışmaları ve yaptığı etkinlikleriyle bütünleşecektir.

Öz değerlendirmede amaç; öğrencilerin neleri öğrendiği, hangi konularda problemi olduğunu belirlemesi, kendi gelişimini takip etmesi ve yaptıklarının sorumluluğunu taşımasıdır (Bahar ve diğ., 2008). Eslinger'e (2004) göre öz değerlendirmede öğrenci kendi bilişsel ürünleri, stratejileri ya da süreçlerini değerlendirdiğinden öz değerlendirme biliş üstü bir etkinliktir (Akt: Cihanoğlu, 2008).

Öz değerlendirme sayesinde öğrenci kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfedecektir. Öz değerlendirme; öğrencilere performansının düzeyi hakkında karar vermek için, kişisel ya da kişiler arası kriter koymaya ve motivasyonlarının yükselmesine fırsat verir. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (Eğri, 2006).

Öz değerlendirme etkinliği kullanılmadan önce öğretmenlerin mutlaka öğrencilere rehberlik yapması gerekir. Öğrencilerin öz değerlendirmenin önemini kavramaları sağlanmalıdır. Aşırı eleştirel veya duyarlı öğrenci tutumları ve öğrencilerin deneyimsizlikleri ilk başlarda sorun yaratabilir fakat öğrenciler deneyim kazandıkça bu sorunlar ortadan kalkacaktır (Bahar ve diğ., 2008). Bahar ve diğ. (2008) etkin bir öz değerlendirmenin öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırabileceğini, yeteneklerini geliştirebileceğini ve öğrendiklerinin farkına varmalarını sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öz değerlendirme öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeleri için planlar yapmalarını gerektirir (Abell ve Volkman, 2006).

Öz değerlendirme sayesinde öğrencilerin kendilerine dışarıdan bakabilme yetileri gelişir, öğrenci kendini değerlendirerek sürecin bir parçası olduğunu hisseder. Buna ek olarak öğrenci kendindeki güçlü ve zayıf yönlerin farkına varır (Mamaç, Ünsal, Yavuz, 2006).

1. Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardım eder.
2. Öz yönetim, eleştirel düşünme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçlerini geliştirir.
3. Kendilerine nesnel gözle bakarlar.
4. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kıstas koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir.
5. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
6. Kendini değerlendirme ile öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hissederek.
7. Kendilerine dışarıdan bakma yetisi gelişir.

Öz değerlendirmenin olumlu yönlerinin yanı sıra bazı olumsuz yönleri de vardır. Öğrenci kendi performansını değerlendirirken yansızlığını koruyamayabilir. Ancak bu zamanla asılabilecek bir problemdir.

Bu tür değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılgılara neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.

Öz değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar kullanılabilir. Öz değerlendirme çalışmaları öğretmenlerin uygun gördükleri sıklıkta yapılır ve bunların sonuçlarına göre öğrencilere not verilmez. Sonuçlar öğrencinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılır.

2.15. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Dereceli puanlama anahtarı, performansı tanımlayan ölçütleri içeren ve bu ölçütlerle beraber farklı seviyedeki performansı puanlamaya yarayan araçlardır. Bir ölçme veya etkinliğin tamamının nasıl puanlanacağını ana hatları ile gösterir. Kabul edilebilir veya edilemez performans sınırlarının öğretmen veya öğrenciler için açıkça belirtildiği kriter ölçeğidir. Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin sınavlarını,

dosyalarını, ödevlerini veya performanslarını değerlendirmek için geliştirilmiş ölçütleri içerir. En faydalı dereceli puanlama anahtarı öğretmenlerin kendi yaptıklarıdır. Üçlü, beşli skalada hazırlananlar en çok kullanılanlarıdır. Analitik ve bütüncül olmak üzere iki çeşittir.

Öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarının, farklı boyut ve düzeylere bölünerek bir ölçekte gösterilmesi olarak tanımlanabilir. Rubrikte yer alacak değerlendirme ölçütleri, uygun durumlarda öğrencilerin de katılımı ile belirlenebilir. Öğrenci çalışmaya başlamadan önce rubriklerin verilmesi öğrenciye yol gösterici olacaktır. Rubriklerin önceden verilmesi öğrencinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar (Sezer, 2006). Rubrikler, öğrencilerin fen ve teknolojiyle uyumlu olan bilgi, beceri ve gelişim düzeylerini, gerçekçi, net ve anlaşılır bir şekilde ifade ederler. Rubrikler bir değerlendirme aracı olarak, pedagojik bilgiyi, konu ile ilgili alan bilgisini ve performansı kapsadıkları sürece anlamlıdır (Korkmaz, 2004).

Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir. Ayrıca puanlama anahtarları, öğrencilere zayıf ve kuvvetli olduğu alanlar ile ilgili geri bildirim verme, iyileştirme amaçlı öğretimi planlama gibi nedenler için kullanılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006).

2.15.1. Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanmanın Nedenleri;

1. Öğretmen ve öğrenci için **açık bir kalite** tanımı verir.
2. Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça **ürettikleri ürünün sorumluluğunu** daha fazla duyarlar.
3. Öğretmenlerin **puanlama için harcadıkları zamanın** azalmasına katkıda bulunur.
4. Öğretmenin öğrenci çalışmalarını **değerlendirmelerini basitleştirir.**
5. Öğrencilere bir ödevi tamamlarken **kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler** sağlar.

6. Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olacak velilere kolaylık sağlar.

2.15.2. Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Aşamaları

1. Ölçeğin ne amaçla geliştirileceğinin belirlenmesi,
2. Ne tür puanlama anahtarı kullanılacağına karar verilmesi,
3. Ölçütlerin tanımlanması. Davranış, ürün ya da her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa ölçütler yazılır. Burada önemli olan yeterlik düzeylerini tanımlamak ve düzeyler arasında ölçütleri iyi ayırt edebilmektir.
4. Kullanılacak ölçeğin taslağının hazırlanması,
5. Taslak üzerinde gerekli düzeltmelerin yapılması için öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alınması,
6. Uygulamadan sonra tutarlık ve güvenilirliğin belirlenmesi,

Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı;

Öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasıdır. Bu yöntem öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır. Bütüncül dereceli puanlama anahtarları, öğrencinin performansına ilişkin daha genel bir bilgi sağlamasına karşın, daha az zaman ve emek alır.

Nitko' ya (2004) göre bütüncül dereceli puanlama ölçekleri, değerlendirenin genel süreci bir bütün olarak ele alıp, parçalarını dikkate almadan puanlamasını içermektedir (Akt: Bahar ve diğ., 2008). Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme ürünlerini, genel olarak değerlendireceklerinde bu puanlama anahtarını kullanırlar. Çünkü bu puanlama anahtarı süreçten ziyade sonuçla ilgilenir (Korkmaz, 2004).

2.16. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı:

Analitik dereceli puanlama anahtarı önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını, sonra da bu puanların toplanarak toplam puanın hesaplanmasını

gerektirir. Bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur (MEB, 2005). Bu puanlama anahtarında bütüncül puanlama anahtarına göre daha ayrıntılı bir puanlama yapılır. Çünkü analitik dereceli puanlama anahtarında belirli ölçütleri anlatan daha özel ve daha kesin tanımlara yer verilir (Korkmaz, 2004).

Analitik dereceli puanlama anahtarları aracılığıyla, öğrencilerin performanslarına ilişkin olarak daha ayrıntılı bilgi elde edilir. Bu, aynı zamanda öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını gösteren bir bakış sağlar.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumu yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma yeni ilköğretim programlarındaki alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında branş öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmada betimsel araştırma modellerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005). Bu nedenle araştırma nicel bir betimsel model olan tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelinin türlerinden olan ve araştırmanın şekli olan genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul Anadolu Yakası'nda ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenleridir. Örneklem grubu ise 2010- 2011 eğitim öğretim döneminde Anadolu Yakası'nda bulunan 13 ilçede, 52 ilköğretim okulunda görev yapan 244'ü bayan, 279'u erkek olmak üzere toplam 523 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem “Basit rastlantısal örnekleme” yoluyla belirlenmiştir.

Basit rastlantısal örnekleme, örnekleme giren birey ve objelerin yerine başka birey ve obje koymadan örneklemin çekilmesidir. Örneklem temel olarak alınan listeden alınan her birey ya da objenin yerine başka birey yada obje konulmadan örnekleme yapılması basit rastlantısal yöntemin esasını oluşturur. Bu yöntem, örneklem

sürecindeki herhangi aşamada birey ve objelerin seçilme şansı eşit ise yeterli bir yöntem olarak kullanılabilir (Aziz, 1994).

3.3. Verilerin Toplanması

İstanbul Anadolu Yakası'nda bulunan 13 ilçede, Pendik; Kurtköy İ.O. -75.Yıl M.Yılmaz İ.O.- Erol Güngör İ.O. -Öğretmenevleri İ.O. - Ahmet Yesevi İ.O. - Yıldırım Beyazıt İ.O. Kartal; Teğmen Burak Evirgen İ.O.- Yavuz Selim İ.O. – Salih Nafiz Tüzün İ.O.- Öğretmen Selma Akay İ.O.- Cevizli İ.O. Üsküdar; Deniz-İş İ.O.- Sultantepe İ.O.- Zeynep Kamil İ.O.- Çamlıca İ.O.- Kısıklı İ.O.- Mustafa Noyan İ.O.- Selimiye İ.O. Kadıköy; Kozyatağı İ.O.- 30 Ağustos İ.O.- İnönü İ.O. - Bostancı İ.O. - Kazım Karabekir İ.O.- İlhami Ertem İ.O. Ümraniye; İto. İ.O.- Kazım Karabekir İ.O. - İnkılâp İ.O.- Hasan Tahsin İ.O.- Genç Osman İ.O. Ataşehir; Çağrıbey İ.O.- Pirireis İ.O.- Şehit Öğretmen M.Fidan- Halil Atamavcı İ.O.Sultanbeyli; Merkez İ.O.- Hasanali Yücel İ.O. Maltepe; Rezzan Has İ.O.- Eca Engilkan İ.O.-Ahmet Suzan Yalkın İ.O.- Kazım Tunç İ.O.- Bağlarbaşı İ.O. Sancaktepe; Cengiz Topel İ.O.- Mustafa Karaşahin İ.O.- Nermin Ahmet Hasoğlu İ.O.- Şile; 75.Yıl İ.O. Tuzla; İbni Sina İ.O.- Zübeyde Hanim İ.O.- Çağrıbey İ.O. Beykoz; Atatürk İ.O.- Çavuşbaşı Ahmet Akça İ.O.- Paşabahçe İ.O. Adalar; 125.Yıl İ.O. isimleri belirtilen 52 ilköğretim okulunda görev yapan branş öğretmenlerine araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Öğretmenlere ulaştırılan 560 anketten 523 tanesi geri toplanmıştır. Veri toplama aracının geri dönüş oranı %90,17'dir.

Yapılan güvenirlik analizinde Cronbach's α katsayısı 0,76 düzeyinde olup güvenilirdir.

Bu araştırmada öğretmenlerin, “Yeni İlköğretim Programlarındaki Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Branş Öğretmenleri Tarafından Benimsenme Ve Uygulanma Düzeyleri” hakkındaki görüşleri ile ilgili veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Bu araştırmada belirlenen amaçlara ulaşmak için alan yazın taraması yapılarak daha önce bu amaçla hazırlanmış olan başka anketler incelenmiş ve daha sonra Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi' nde görev yapan üç öğretim üyesinin ve eğitim bilimi alanında doktora yapmış eğitim müfettişleri çalışma arkadaşlarımla görüşlerinden ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluk ve kapsam geçerliliği konusunda

yararlanılarak anketteki soru maddeleri hazırlanmıştır. Anket, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra çalışma bölgesi olan Pendik İlçesi beş İlköğretim okulunda 50 öğretmenle pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Ayrıca kavramlara yönelik anlam birliği olup olmadığı hususunda zümre öğretmenlerle çalışılmış ve zümre raporları alınmıştır. Pilot uygulama yapıldıktan sonra yine aynı uzmanların görüşlerinden de yararlanılarak eksiklik ve aksaklıklar belirlenmiş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anket formları araştırmanın amacına yönelik olarak yeniden düzenlenmiştir. Böylelikle ankete son hali verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Öğretmenlerin soruları rahatlıkla ve ciddiyetle cevaplamalarını sağlayabilmek için öğretmenlerin anket formuna isim yazmamaları istenmiştir ve anket formunun baş tarafına araştırmanın amacını açıklayan bir açıklama ilave edilmiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada, elde edilen veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; yüzde, frekans tek yönlü varyans analizi (ANOVA: gözlenen varyansı çeşitli kısımlara ayırma yöntemiyle bazı değişkenlerin başka bir değişken üzerindeki etkisini incelemeye yarayan bir grup modelleme türü ve bu modellerle ilişkili işlemlere verilen genel isimdir. Bu tür modeller çözümlenen varyansın çeşitli açıklayıcı değişkenlerin etki parçalarına bölmelerini inceler.), Post-Hoc Tukey (Çok faktörlü bir deneyde veya araştırmada, varyans veya regresyon analizi gibi istatistiksel analizler sonucunda genel bir anlamlılık belirlendikten sonra hangi karşılaştırmaların anlamlı bir fark gösterdiğini bulmak amacıyla yapılan testtir.) analizi yapılmıştır. Yapılan güvenirlik analizinde Cronbach's α katsayısı 0,76 düzeyinde olup güvenilirdir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, problem konularının sınanması sonucu toplanan verilerin istatistiksel analizleri ile elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular, araştırmanın problem kısmında bulunan sıraya göre verilmiştir. İstatistiksel işlemler tablolar halinde tabloların altlarında açıklanmıştır.

Tablo 1. Grubun Genel Yapısı ve Demografik Özellikler İle İlgili Bulgular

Özellikler	Kategori	f	%	Toplam N=523
Cinsiyet	Kadın	244	46,7	
	Erkek	279	53,3	
Kıdem Yılı	0-5 Yıl	175	33,5	
	6-10 Yıl	166	31,7	
	11-15 Yıl	101	19,3	
	16-20 Yıl	38	7,3	
	21-30 Yıl	36	6,9	
	31 Yıl Ve Üzeri	7	1,3	
Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü (2 Yıllık)	5	1,0	
	Lisans	466	89,1	
	Yüksek Lisans	41	7,8	
	Doktora	11	2,1	
Okul Türü	Eğitim Fakültesi	369	70,6	
	Fen Edebiyat	90	17,2	
	Diğer	64	12,2	
Sınıf Mevcudu	20 nin altında	18	3,4	
	20-30	122	23,3	
	31-40	290	55,4	
	41-50	89	17,0	
	50 ve üzeri	4	0,8	
Branş Türü	Türkçe	95	18,2	
	Matematik	71	13,6	
	Fen ve Teknoloji	53	10,1	
	Sosyal Bilgiler	89	17,0	
	Din Kültürü	39	7,5	
	İngilizce	66	12,6	
	Görs.Müz.Bed.Tek.	110	21,0	

Tablo 1'e göre, örneklem grubu 244'ü (%46,7) kadın; 279'u (%53,3) erkek olmak üzere toplam 523 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılanların 0-5 yıl arası 175 (% 33,5) kişi, 6-10 yıl arası 166 (%31,7) kişi, 11-15 yıl arası 101(%19,3) kişi, 16-20 yıl 38(%7,3) kişi ve 21-30 yıl arası 36(% 6,9) kişi, 31 yıl ve üzeri 7 (%1,3) kişi örneklem grubunu oluşturmuştur.

Örneklem grubu 466 (%89,1) kişisi Lisans, 41 (%7,8) kişisi Yüksek Lisans ve 11(%2,1) doktora yapmış kişiden oluşturmaktadır.

Öğretmenlerden 369(%70,6) kişi Eğitim Fakültesi, 90 (%17,2) kişi Fen Edebiyat Fakültesi ve 64 (%12,2) kişi diğer üniversitelerden mezundur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcudu 20'nin altında 18 (%3,4) kişi, 20-30 arası sınıf mevcudu 122 (%23,3) kişi, sınıf mevcudu 31-40 arası 290 (%55,4) kişi sınıf mevcudu 41-50 arası 89 (%17) kişi, 50 ve üzeri sınıf mevcudu olan 4 (%0,8) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Türkçe branşı olan 95(%18,2)kişi, Matematik branşı olan 71(%13,6) kişi, Fen ve Teknoloji branşı olan 53(%10,1) kişi, Sosyal Bilgiler branşı olan 89(%17) kişi, Din Kültürü branşı olan 39(7,5) kişi, İngilizce Branşı olan 66(%12,6) kişi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarımı branşı olan 110(%21) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

4.2 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 2. Öğretmenlerin Herhangi Bir Kurs, Seminer Veya Tanıtıma Katıldınız mı? İfadesi İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%
Evet	224	42,8
Hayır	299	57,2
Toplam	523	100,0

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılanlardan 224(%42,8) kişi kurs, seminer veya tanıtıma katılmıştır. 299(%57,2) kişi herhangi bir kurs, seminer veya tanıtıma katılmamıştır.

Tablo 3. Derse Girmeden Önce Ne Gibi Bir Hazırlık Yapıyorsunuz Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

	f	%
Sadece Plan Yapıyorum	82	15,8
Ders Notu Hazırlıyorum	251	48,4
Geçmiş Tecrübelerimden Yararlanıyorum	150	28,9
Hazırlık Yapmaya Gerek Duymuyorum	19	3,7
Diğer	17	3,3
Toplam	519	100,0

Tablo 3'e göre, 251(%48,4) kişi ders notu hazırlayarak, 150(%28,9) kişi tecrübelerinden yararlanarak, 82(%15,8) kişi sadece plan yaparak, 19(%3,7) kişi hazırlık yapmaya gerek duymadan, 17(%3,3) kişi başka hazırlıklar yaptıklarını ifade etmiştir.

Tablo 4. Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri İle Klasik Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Karşılaştırdığınızda Hangisi Daha Yararlıdır Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

	f	%
Klasik Olan	95	18,2
Alternatif Olan	343	65,6
Farkları Yok	83	15,9
Toplam	521	100,0

Tablo 4'e göre, alternatif ölçme tekniğini 343(%65,6) kişi, klasik ölçme değerlendirme tekniğini 95(%18,2) kişi, aralarında fark olmadığını ifade eden 83(%15,9) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 5. Öğrenci Başarısını Ölçme Ve Değerlendirmede Sizce Aşağıdakilerden Hangisi Daha Önemlidir Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

	f	%
Öğrencilerin Sınıf İçerisinde		
Gösterdiği Performans Düzeyi	183	35,2
Öğrencinin İlgi ve Yetenekleri	198	38,1
Eğitim Programına göre öğrencilerin		
kazandığı beceri ve davranışları	91	17,5
Öğrencinin kazandığı bilgiler	46	8,8
Diğer	2	0,4
Toplam	520	100,0

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini birinci sırada olduğunu düşünen 198(%38,1) kişi, Öğrencilerin sınıf içerisinde gösterdiği performans düzeyini birinci sırada olduğunu düşünen 183 (%35,2) kişi, eğitim programına göre öğrencilerin kazandığı beceri ve davranışların birinci sırada olduğunu düşünen 91(%17,5) kişi, Öğrencinin kazandığı bilgilerin birinci sırada olduğunu 46(%8,8) kişi ve diğer sebepleri birinci sırada olduğunu düşünen 2(%0,4) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 6. Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Geleneksel Ölçme Değerlendirme Araçlarına Göre Üstün Yönleri Sizce Hangileridir Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

	f	%
Öğrenme ürününün yanında öğrenme süreci de değerlendirilebilmektedir.	106	20,9
Öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır.	157	31,0
Öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır.	65	12,8
Öğretim sürecindeki aksaklıkları ortaya koyarak bu aksaklıkların tespit edilmesini sağlamaktadır.	44	8,7
Öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabilmesini sağlamaktadır.	83	16,4
Öğrenciler yaptığı çalışmaların nasıl değerlendirileceğini önceden bilebilmektedir.	24	4,7
Öğrencilerin bilgi ve becerileri tam olarak kazandığı belirlenebilmektedir.	25	4,9
Diğer	2	,4
Toplam	506	100,0

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır ifadesinin birinci sırada olduğunu düşünen 157(%31) kişi, Öğrenme ürününün yanında öğrenme süreci de değerlendirilebilmektedir ifadesinin birinci sırada olduğunu düşünen 106 (%20,9) kişi, Öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabilmesini sağlamaktadır ifadesinin birinci sırada olduğunu düşünen 83(%16,4) kişi, Öğretim sürecindeki aksaklıkları ortaya koyarak bu aksaklıkların tespit edilmesini sağlamaktadır ifadesinin birinci sırada üstünlük sağladığını düşünen 44(%8,7) kişi, Öğrencilerin bilgi ve becerileri tam olarak kazandığı belirlenebilmektedir ifadesinin üstünlük oluşturduğunu birinci sırada ifade eden 25(%4,9) kişi, Öğrenciler yaptığı çalışmaların nasıl değerlendirileceğini önceden bilebilmektedir ifadesinin üstünlüğünü birinci sırada ifade eden 24(%4,7) kişi ve diğer sebeplerin birinci sırada üstünlük yarattığını düşünen 2(%0,4) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 7. Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Geleneksel Ölçme Değerlendirme Araçlarına Göre Zayıf Yönleri Sizce Hangileridir Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

	f	%
Öğrencilerin öğretmen kontrolünden uzak olması	110	22,0
Öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırması	167	33,3
Öğrencileri çok fazla maddi külfet altına sokması	41	8,2
Ölçme değerlendirme sürecinin çok karmaşık ve zor anlaşılır olması	51	10,2
Ölçme değerlendirmenin sürecinin uzun sürmesi	69	13,8
Öğrencilerin hatırlamaya yönelik bilgiye ne düzeyde sahip olduğunu tam olarak ölçememesi	30	6,0
Ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanmasının zor olması	28	5,6
Diğer	5	1,0
Toplam	501	100,0

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırması ifadesinin zayıf yönünün birinci sırada olduğunu düşünen 167(%33,3) kişi, Öğrencilerin öğretmen kontrolünden uzak olması ifadesinin zayıf yönü olduğunu birinci sırada ifade eden 110 (%22,) kişi Ölçme değerlendirmenin sürecinin uzun sürmesi ifadesinin zayıf yönü olduğunu birinci sırada ifade eden 69(%13,8) kişi, Ölçme değerlendirme sürecinin çok karmaşık ve zor anlaşılır olması ifadesinin birinci sırada zayıf yönü olduğunu ifade eden 51(%10,2) kişi, Öğrencileri çok fazla maddi külfet altına sokması ifadesinin zayıf yönünü oluşturduğunu birinci sırada ifade eden 41(%8,2) kişi, Öğrencilerin hatırlamaya yönelik bilgiye ne düzeyde sahip olduğunu tam olarak ölçememesi ifadesinin zayıf yönü olduğunu birinci sırada ifade eden 30 (%6) kişi, Ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanmasının zor olmasının zayıf yönü olduğunu birinci sırada ifade eden 28 (%5,6) kişi ve diğer sebeplerin birinci sırada zayıf yönünü oluşturduğunu ifade eden 5(%1,0) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 8. Yeni Ölçme Değerlendirme Araçlarını Uygularken Aşağıdaki Sorunlardan Hangileriyle Karşılaşıyorsunuz Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

	f	%
Uygulamanın çok fazla zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çekiyorum.	278	55,2
Ölçeklerin çok karmaşık olması nedeniyle değerlendirmede zorluklarla karşılaşıyorum.	88	17,5
Yeni programa yönelik ölçme değerlendirme araçlarını hazırlamada güçlük çekiyorum.	53	10,5
Yeni ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin tamamına uygulayamıyorum.	85	16,9
	504	100,0

Tablo 8'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin Uygulamanın çok fazla zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çekiyorum ifade eden 278(%55,2) kişi, Ölçeklerin çok karmaşık olması nedeniyle değerlendirmede zorluklarla karşılaşıyorum ifadesinde bulunan 88(%17,5) kişi, Yeni ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin tamamına uygulayamıyorum ifadesinde bulunan 85(%16,9) kişi ve Yeni programa yönelik ölçme değerlendirme araçlarını hazırlamada güçlük çekiyorum ifadesin de bulunan 53(%10,5) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 9. Ölçme Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Görüşleri İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Ölçme değerlendirme işlemini not vermek için yaparım.	52	10,0	197	37,8	200	38,4	72	13,8	521	100
Ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım.	190	36,5	283	54,4	36	6,9	11	2,1	520	100
Ölçme değerlendirme işlemini başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım.	60	11,5	295	56,6	113	21,7	53	10,2	521	100
Öğrenciyi ölçme değerlendirmede yazılı yoklama yeterlidir ve gerekli bilgiyi verir.	32	6,1	59	11,3	263	50,5	167	32,1	521	100
Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tek bir yöntem kullanılmalıdır.	44	8,4	29	5,6	171	32,8	277	53,2	521	100
Öğrenciyi ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler mutlaka kullanılmalıdır.	256	49,2	231	44,4	25	4,8	8	1,5	520	100
Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmelidir.	250	48,1	220	42,3	28	5,4	22	4,2	520	100
Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır.	55	10,6	116	22,3	230	44,2	119	22,9	520	100
Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir.	184	35,2	298	57,1	33	6,3	7	1,3	522	100
Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum.	70	13,5	289	55,6	152	29,2	9	1,7	520	100
Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabiliridir.	40	7,7	226	43,3	222	42,5	34	6,5	522	100
Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim.	85	16,3	331	63,3	93	17,9	12	2,3	521	100
Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladı.	59	11,3	359	68,8	94	18,0	10	1,9	522	100
Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde velilerle daha fazla işbirliği yaptım.	73	14,0	222	42,7	196	37,7	29	5,6	520	100

Daha önce kullandığım değerlendirme yöntemlerinin (çoktan seçmeli testler ve yazılı sınavlar) yararlı olmadığını düşünüyorum.	32	6,2	103	19,8	301	57,9	84	16,2	520	100
Ölçme yöntemleri çok karmaşık.	58	11,1	249	47,8	175	33,6	39	7,5	521	100
Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı	53	10,2	139	26,7	299	57,4	30	5,8	521	100
Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebiliyorum.	96	18,4	328	63	83	15,9	14	2,7	521	100
Yeni programdaki ölçme yöntemleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırıyor.	81	15,5	331	63,3	97	18,6	12	2,3	521	100
Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri daha iyi tanımamı sağladı.	117	22,5	299	57,4	96	18,4	9	1,7	521	100
Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta.	144	27,7	306	58,8	61	11,7	9	1,7	520	100
Değerlendirme yöntemleri sayesinde elde ettiğimiz sonuçlar öğrencilerin mesleki yönlendirmelerini daha doğru bir şekilde yapmamızı sağladı.	78	15	310	59,6	115	22,1	17	3,3	520	100
Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış oldu.	55	10,7	267	51,1	162	31,4	32	6,2	516	100
Değerlendirme Çok Zaman Almakta.	183	35,1	271	51,9	57	10,9	11	2,1	522	100
Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramadı.	62	11,9	110	21,2	300	57,7	48	9,2	520	100

Tablo 9'a göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 52(%9,10) kişi, bu ifade katıldıklarını belirten 197(%37,8) kişi, ölçme değerlendirme işlemini not vermek için yaparım ifadesine katılmadığını belirten 200(%38,4) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 72(%13,8) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 190(%36,5) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 283(%54,4) kişi, Ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım ifadesine katılmadığını belirten 36(%6,9) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 11(%2,1) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Ölçme değerlendirme işlemini başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 60(%11,5) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 295(%56,6) kişi, Ölçme değerlendirme işlemini başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım ifadesine katılmadığını belirten 113(%21,7) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 53(%10,2) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Öğrenciyi ölçme değerlendirmede yazılı yoklama yeterlidir ve gerekli bilgiyi verir ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 32(%6,1) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 59(%11,3) kişi, Öğrenciyi ölçme değerlendirmede yazılı yoklama yeterlidir ve gerekli bilgiyi verir ifadesine katılmadığını belirten 263(%50,5) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 167(%32,1) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tek bir yöntem kullanılmalıdır ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 44(%8,4) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 29(%5,6) kişi, Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tek bir yöntem kullanılmalıdır ifadesine katılmadığını belirten 171(%32,8) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 277(%53,2) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Öğrenciyi ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler mutlaka kullanılmalıdır ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 256(%49,2) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 231(%44,4) kişi, Öğrenciyi ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler mutlaka kullanılmalıdır ifadesine katılmadığını belirten 25(%4,8) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 8(%1,5) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmelidir ifadesinde kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 250(%48,1) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 220(%42,3) kişi, Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik

arz etmelidir ifadesine katılmadığını belirten 28(%5,4) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 22(%4,2) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 55(%10,6) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 116(%22,3) kişi, Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır ifadesine katılmadığını belirten 230(%44,2) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 119(%22,9) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 184(%35,2) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 298(%57,1) kişi, Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir ifadesine katılmadığını belirten 33(%6,3) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 7(%1,3) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 70(%13,5) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 289(%55,6) kişi, Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum ifadesine katılmadığını belirten 152(%29,2) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 9(%1,7) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilirdir ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 40(%7,7) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 226(%43,3) kişi, Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilirdir ifadesine katılmadığını belirten 222(%42,5) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 34(%6,5) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 85(%16,3) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 331(%63,5) kişi, Alternatif

ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim ifadesine katılmadığını belirten 93(%17,9) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 12(%2,3) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladı ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 59(%11,3) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 359(%68,8) kişi, Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladı ifadesine katılmadığını belirten 94(%18) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 10(%1,9) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde velilerle daha fazla işbirliği yaptım ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 73(%14) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 222(%42,7) kişi, Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde velilerle daha fazla işbirliği yaptım ifadesine katılmadığını belirten 196(%37,7) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 29(%5,6) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Daha önce kullandığım değerlendirme yöntemlerinin (çoktan seçmeli testler ve yazılı sınavlar) yararlı olmadığını düşünüyorum ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 32(%6,2) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 103(%19,8) kişi, Daha önce kullandığım değerlendirme yöntemlerinin (çoktan seçmeli testler ve yazılı sınavlar) yararlı olmadığını düşünüyorum ifadesine katılmadığını belirten 301(%57,9) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 84(%16,2) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Ölçme yöntemleri çok karmaşık ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 58(%11,1) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 249(%47,8) kişi, Ölçme yöntemleri çok karmaşık ifadesine katılmadığını belirten 175(%33,6) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 39(%7,5) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 53(%10,2) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 139(%26,7) kişi, Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı ifadesine katılmadığını belirten 299(%57,4) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 30(%5,8) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebiliyorum ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 96(%18,4) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 328(%63) kişi, Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebiliyorum ifadesine katılmadığını belirten 83(%15,9) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 14(%2,7) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Yeni programdaki ölçme yöntemleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırıyor ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 81(%15,5) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 331(%63,5) kişi, Yeni programdaki ölçme yöntemleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırıyor ifadesine katılmadığını belirten 97(%18,6) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 12(%2,3) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri daha iyi tanımamı sağladı ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 117(%22,5) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 299(%57,4) kişi, Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri daha iyi tanımamı sağladı ifadesine katılmadığını belirten 96(%18,4) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 9(%1,7) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 144(%27,7) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 306(%58,8) kişi, Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta ifadesine katılmadığını belirten 61(%11,7) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 9(%1,7) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Değerlendirme yöntemleri sayesinde elde ettiğimiz sonuçlar öğrencilerin mesleki yönlendirmelerini daha doğru bir şekilde yapmamızı sağladı ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 78(%15) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 310(%59,6) kişi, Değerlendirme yöntemleri sayesinde elde ettiğimiz sonuçlar öğrencilerin mesleki yönlendirmelerini daha doğru bir şekilde yapmamızı sağladı ifadesine katılmadığını belirten 115(%22,1) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 17(%3,3) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış oldu ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 55(%10,7) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 267(%51,7) kişi, Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış oldu ifadesine katılmadığını belirten 162(%31,4) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 32(%6,2) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Değerlendirme çok zaman almakta ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 183(%35,1) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 271(%51,9) kişi, Değerlendirme çok zaman almakta ifadesine katılmadığını belirten 57(%10,9) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 11(%2,1) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı ifadesinde Kesinlikle bu ifadeye katıldıklarını belirten 62(%11,9) kişi, bu ifadeye katıldıklarını belirten 110(%21,2) kişi, Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı ifadesine katılmadığını belirten 300(%57,7) kişi ve kesinlikle bu ifadeye katılmadığını belirten 48(%9,2) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 10. Alternatif Ölçme Tekniklerini Ne Sıklıkla Kullandıkları Görüşleri İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

	Çoğu Zaman		Ara sıra		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	Geç .%	f	Geç .%	f	Geç .%	f	Geç .%
Portfolyo Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	191	37,1	267	51,8	57	11,1	515	100,0
Proje Görevleri Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	308	59,2	195	37,5	17	3,3	520	100,0
Performans Görevleri Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	393	75,7	111	21,4	15	2,9	519	100,0
Gözlem Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	330	63,8	157	30,4	30	5,8	517	100,0
Kavram Haritası Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	144	28,3	244	48,0	120	23,6	508	100,0
Görüşme (Mülakat) Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	188	36,6	283	55,1	43	8,4	514	100,0
Öz Değerlendirme Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	161	31,1	300	58,0	56	10,8	517	100,0
Grup Değerlendirme Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	124	24,1	316	61,4	75	14,6	515	100,0
Akran Değerlendirme Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	101	19,7	262	51,2	149	29,1	512	100,0
Kelime İlişkilendirme Testleri Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	116	22,9	219	43,2	172	33,9	507	100,0
Yapılandırılmış Grid Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	47	9,6	199	40,4	246	50,0	492	100,0

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin portfolyo ölçme tekniğini çoğu zaman kullandığını belirten 191(%37,1) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 267(%51,8) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 57(%11,1) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Proje Görevleri ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 308(%59,2) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 195(%37,5) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 17(%3,3) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Performans Görevleri ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 393(%75,7) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden

111(%21,4) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 15(%2,9) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Gözlem ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 330(%63,8) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 157(%30,4) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 30(%5,8) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Kavram Haritası ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 144(%28,3) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 244(%46,7) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 120(%23,6) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Görüşme (Mülakat) ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 188(%36,6) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 283(%55,1) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 43(%8,4) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Öz Değerlendirme ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız.” ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 161(%31,1) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 300(%58) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 56(%10,8) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Grup Değerlendirme ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 124(%24,1) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 316(%61,4) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 75(%14,6) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Akran Değerlendirme ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 101(%19,7) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 262(%51,2) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 149(%29,1) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Kelime İlişkilendirme Testleri ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 116(%22,9) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 219(%43,2) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 172(%33,9) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Yapılandırılmış Grid ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 47(%9,6) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 199(%40,4) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 246(%50) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 11. Bir Teknik Olarak Kullandıysanız Öğrenci Ürün Dosyalarını, Proje Ve Performans Görevlerini Değerlendirme Görüşleri İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

	Çoğu Zaman		Ara sıra		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	Geç .%	f	Geç .%	f	Geç .%	f	Geç .%
Göz Gezdirerek Değerlendirdim.	106	20,6	218	42,3	191	37,1	515	100,0
Dereceli Puanlama Ölçeği(Rubric) Kullanarak Değerlendirdim.	280	54,1	214	41,3	24	4,6	518	100,0
Kontrol Listesi Kullanarak Değerlendirdim	236	46,1	194	37,9	82	16,0	512	100,0
Öz Değerlendirme Sonuçlarını Dikkate Alarak Değerlendirdim.	146	28,4	259	50,4	109	21,2	514	100,0
Akran Değerlendirme Sonuçlarını Dikkate Alarak Değerlendirdim.	87	16,9	249	48,4	178	34,6	514	100,0
Hem Süreç Hem De Sonucu Dikkate Alarak Değerlendirdim.	303	58,5	182	35,1	33	6,4	518	100,0
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Değerlendirdim.	314	60,7	177	34,2	26	5,0	517	100,0

Tablo 11'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çoğu zaman kullandığını belirten 106(%20,6) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 218(%42,3) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 191(%37,1) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Bir teknik olarak kullandıysanız öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini dereceli puanlama ölçeği(rubric) kullanarak değerlendirdim ifadesinde

Çoğu zaman kullandığını belirten 280(%54,1) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 214(%41,3) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 24(%4,6) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Bir teknik olarak kullandıysanız öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini kontrol listesi kullanarak değerlendirdim ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 236(%46,1) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 194(%37,9) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 82(%16) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Bir teknik olarak kullandıysanız öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini öz değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak değerlendirdim ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 146(%28,4) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 259(%50,4) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 109(%21,2) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Bir teknik olarak kullandıysanız öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini akran değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak değerlendirdim ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 87(%16,9) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 249(%48,4) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 178(%34,6) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Bir teknik olarak kullandıysanız öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini hem süreç hem de sonucu dikkate alarak değerlendirdim ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 303(%58,5) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 182(%35,1) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 33(%6,4) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Bir teknik olarak kullandıysanız öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini bireysel farklılıkları dikkate alarak değerlendirdim ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 314(%60,7) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden

177(%34,2) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 26(%5) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 12. Geleneksel Ölçme Tekniklerini Ne Sıklıkla Kullandıkları Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

	Çoğu Zaman		Ara sıra		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	Geç. %	f	Geç. %	f	Geç. %	f	Geç. %
Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı) Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	254	49,4	150	29,2	110	21,4	514	100,0
Kısa Cevaplı Sorular Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	260	50,7	190	37,0	63	12,3	513	100,0
Boşluk Doldurma Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	227	44,3	208	40,6	77	15,0	512	100,0
Doğru Yanlış Soruları Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	211	41,3	238	46,6	62	12,1	511	100,0
Çoktan Seçmeli Test Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız.	243	47,5	206	40,2	63	12,3	512	100,0
Eşleştirme Soruları Ölçme Tekniğini Ne Sıklıkla Kullandığınız	179	35,0	265	51,9	67	13,1	511	100,0

Tablo 12'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Geleneksel ölçme tekniklerinden yazılı yoklama(klasik yazılı) ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız.” ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 254(%49,4) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 150(%29,2) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 110(%21,4) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Geleneksel ölçme tekniklerinden kısa cevaplı sorular ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 260(%50,7) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 190(%37) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 63(%12,3) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Geleneksel ölçme tekniklerinden boşluk doldurma ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 227(%44,3) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 208(%40,6) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 77(%15) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Geleneksel ölçme tekniklerinden doğru yanlış soruları ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 211(%41,3) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 238(%46,6) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 62(%12,1) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Geleneksel ölçme tekniklerinden çoktan seçmeli test ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 243(%47,5) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 206(%40,2) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 63(%12,3) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Geleneksel ölçme tekniklerinden eşleştirme soruları ölçme tekniğini ne sıklıkla kullandığınız ifadesinde Çoğu zaman kullandığını belirten 179(%35) kişi, ara sıra kullandığını ifade eden 265(%51,9) kişi, Hiçbir zaman kullanmadığını ifade eden 67(%13,1) kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

4.3. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Analiz Sonuçları

Tablo 13. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme - Değerlendirme Konusundaki Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İfade	Gruplar	Kıdem Yılı	N	Ort.	ss	ANOVA Sonuçları					
						Vary. Kay	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort	F	Fark
1. Ölçme değerlendirme işlemini not vermek için yaparım.	0-5	175	2,66	,80	G.Arası	6,964	5	1,393	1,94	,086	
	6-10	165	2,56	,83	G.İçi	369,382	515	,717			
	11-15	100	2,50	,89	Toplam	376,345	520				
	16-20	38	2,50	,83							
	21-30	36	2,25	,93							
	31 ve üzeri	7	3,00	1,00							
2. Ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım	0-5	175	1,75	,65	G.Arası	7,400	5	1,480	3,32	,006	
	6-10	166	1,67	,62	G.İçi	229,092	514	,446			
	11-15	100	1,82	,77	Toplam	236,492	519				
	16-20	36	1,58	,55							
	21-30	36	1,83	,60							
	31 ve üzeri	7	2,57	1,13							
3. Ölçme değerlendirme işlemini başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım	0-5	174	2,26	,79	G.Arası	2,948	5	,590	,91	,474	
	6-10	166	2,35	,86	G.İçi	333,528	515	,648			
	11-15	100	2,29	,79	Toplam	336,476	520				
	16-20	38	2,24	,67							
	21-30	36	2,31	,74							
	31 ve üzeri	7	2,86	,69							
4. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede yazılı yoklama yeterlidir ve gerekli bilgiyi verir	0-5	174	3,20	,84	G.Arası	8,572	5	1,714	2,58	,025	
	6-10	166	3,08	,74	G.İçi	341,712	515	,664			
	11-15	100	3,10	,79	Toplam	350,284	520				
	16-20	38	2,82	,95							
	21-30	36	2,78	,83							
	31 ve üzeri	7	3,00	1,15							
5. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tek bir yöntem kullanılmalıdır	0-5	174	3,42	,86	G.Arası	17,385	5	3,477	4,31	,001	
	6-10	166	3,40	,84	G.İçi	415,478	515	,807			
	11-15	100	3,25	,86	Toplam	432,864	520				
	16-20	38	2,82	1,03							
	21-30	36	2,97	1,13							
	31 ve üzeri	7	3,43	1,13							
6. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler mutlaka kullanılmalıdır	0-5	175	1,50	,60	G.Arası	7,000	5	1,400	3,31	,006	
	6-10	166	1,54	,70	G.İçi	217,106	514	,422			
	11-15	100	1,76	,62	Toplam	224,106	519				
	16-20	36	1,58	,60							
	21-30	36	1,64	,63							
	31 ve üzeri	7	2,14	1,06							

7. Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmelidir	0-5	175	1,64	,75	G.Arası	5,369	5	1,074	1,84	,103
	6-10	166	1,56	,75	G.İçi	299,700	514	,583		
	11-15	100	1,76	,81	Toplam	305,069	519			
	16-20	38	1,92	,78						
	21-30	34	1,65	,64						
	31 ve üzeri	7	1,57	,78						
8. Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır	0-5	173	2,91	,86	G.Arası	17,652	5	3,530	4,36	,001
	6-10	166	2,88	,90	G.İçi	415,330	514	,808		
	11-15	100	2,77	,81	Toplam	432,983	519			
	16-20	38	2,42	1,05						
	21-30	36	2,31	1,03						
	31 ve üzeri	7	2,71	,95						
9. Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir	0-5	175	1,67	,61	G.Arası	6,267	5	1,253	3,18	,008
	6-10	166	1,75	,61	G.İçi	202,777	516	,393		
	11-15	100	1,75	,60	Toplam	209,044	521			
	16-20	38	2,03	,78						
	21-30	36	1,56	,55						
	31 ve üzeri	7	2,14	,69						
10. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum	0-5	174	2,29	,68	G.Arası	6,049	5	1,210	2,67	,021
	6-10	165	2,14	,60	G.İçi	232,720	514	,453		
	11-15	100	2,22	,70	Toplam	238,769	519			
	16-20	38	2,00	,65						
	21-30	36	2,00	,88						
	31 ve üzeri	7	2,57	,78						
11. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabiliridir.	0-5	175	2,48	,71	G.Arası	7,835	5	1,567	2,99	,011
	6-10	166	2,60	,74	G.İçi	270,433	516	,524		
	11-15	100	2,48	,74	Toplam	278,268	521			
	16-20	38	2,29	,56						
	21-30	36	2,14	,72						
	31 ve üzeri	7	2,43	,97						
12. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim	0-5	175	2,08	,59	G.Arası	5,369	5	1,074	2,52	,028
	6-10	166	2,03	,60	G.İçi	218,666	515	,425		
	11-15	99	2,21	,79	Toplam	224,035	520			
	16-20	38	1,95	,76						
	21-30	36	1,81	,57						
	31 ve üzeri	7	2,14	,37						
13. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladı	0-5	175	2,07	,56	G.Arası	3,766	5	,753	2,11	,062
	6-10	166	2,13	,58	G.İçi	183,439	516	,356		
	11-15	100	2,23	,67	Toplam	187,205	521			
	16-20	38	1,89	,60						
	21-30	36	2,06	,58						
	31 ve üzeri	7	2,00	,00						
14. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde velilerle daha fazla işbirliği yaptım	0-5	174	2,40	,83	G.Arası	6,525	5	1,305	2,12	,061
	6-10	165	2,36	,77	G.İçi	315,473	514	,614		
	11-15	100	2,43	,70	Toplam	321,998	519			
	16-20	38	2,08	,71						
	21-30	36	2,08	,80						
	31 ve üzeri	7	2,29	,95						

15. Daha önce kullandığım değerlendirme yöntemlerinin (çoktan seçmeli testler ve yazılı sınavlar) yararlı olmadığını düşünüyorum	0-5	173	2,86	,77	G.Arası	3,986	5	,797	1,37	,232
	6-10	166	2,93	,76	G.İçi	297,766	514	,579		
	11-15	100	2,79	,74	Toplam	301,752	519			
	16-20	38	2,68	,84						
	21-30	36	2,64	,68						
	31 ve üzeri	7	2,86	,37						
16. Ölçme yöntemleri çok karmaşık	0-5	175	2,43	,79	G.Arası	2,846	5	,569	,93	,457
	6-10	165	2,33	,82	G.İçi	313,169	515	,608		
	11-15	100	2,38	,70	Toplam	316,015	520			
	16-20	38	2,18	,60						
	21-30	36	2,50	,81						
	31 ve üzeri	7	2,43	,97						
17. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı	0-5	174	2,65	,72	G.Arası	1,310	5	,262	,46	,803
	6-10	166	2,54	,74	G.İçi	290,966	515	,565		
	11-15	100	2,54	,74	Toplam	292,276	520			
	16-20	38	2,63	,78						
	21-30	36	2,58	,97						
	31 ve üzeri	7	2,57	,55						
18. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebiliyorum	0-5	174	1,96	,621	G.Arası	2,658	5	,532	1,18	,317
	6-10	166	2,11	,68	G.İçi	231,910	515	,450		
	11-15	100	2,08	,67	Toplam	234,568	520			
	16-20	38	1,95	,65						
	21-30	36	1,94	,71						
	31 ve üzeri	7	2,00	,81						
19. Yeni programdaki ölçme yöntemleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırıyor	0-5	175	2,04	,51	G.Arası	3,397	5	,679	1,59	,160
	6-10	165	2,08	,62	G.İçi	219,532	515	,426		
	11-15	100	2,18	,70	Toplam	222,929	520			
	16-20	38	2,13	,77						
	21-30	36	1,86	,59						
	31 ve üzeri	7	2,29	,48						
20. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri daha iyi tanımamı sağladı	0-5	175	1,96	,63	G.Arası	5,229	5	1,046	2,21	,052
	6-10	165	2,05	,74	G.İçi	243,754	515	,473		
	11-15	100	2,10	,67	Toplam	248,983	520			
	16-20	38	1,87	,70						
	21-30	36	1,72	,65						
	31 ve üzeri	7	2,14	,69						
21. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta	0-5	175	1,94	,65	G.Arası	5,081	5	1,016	2,29	,044
	6-10	164	1,77	,67	G.İçi	227,794	514	,443		
	11-15	100	1,82	,64	Toplam	232,875	519			
	16-20	38	2,05	,80						
	21-30	36	1,92	,60						
	31 ve üzeri	7	2,29	,48						
22. Değerlendirme yöntemleri sayesinde elde ettiğimiz sonuçlar öğrencilerin mesleki yönlendirmelerini daha doğru bir şekilde yapmamızı sağladı	0-5	174	2,12	,66	G.Arası	5,420	5	1,084	2,26	,047
	6-10	165	2,18	,72	G.İçi	245,886	514	,478		
	11-15	100	2,23	,72	Toplam	251,306	519			
	16-20	38	1,95	,65						
	21-30	36	1,89	,57						
	31 ve üzeri	7	2,43	,78						

23. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış oldu.	0-5	172	2,37	,70	G.Arası	7,471	5	1,494	2,71	,020
	6-10	163	2,39	,76	G.İçi	280,861	510	,551		
	11-15	100	2,38	,78	Toplam	288,331	515			
	16-20	38	2,00	,52						
	21-30	36	2,08	,87						
	31 ve üzeri	7	2,43	,78						
24. Değerlendirme çok zaman almakta.	0-5	175	1,86	,69	G.Arası	5,619	5	1,124	2,25	,048
	6-10	166	1,68	,68	G.İçi	257,661	516	,499		
	11-15	100	1,77	,66	Toplam	263,280	521			
	16-20	38	1,92	,78						
	21-30	36	2,03	,45						
	31 ve üzeri	7	1,71	,75						
25. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı.	0-5	174	2,72	,83	G.Arası	3,549	5	,710	1,08	,367
	6-10	166	2,67	,76	G.İçi	335,920	514	,654		
	11-15	99	2,52	,81	Toplam	339,469	519			
	16-20	38	2,50	,92						
	21-30	36	2,67	,76						
	31 ve üzeri	7	2,57	,97						

$p \leq 0,05$

Çalışma grubunda Branş Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme ifadelerine ilişkin verdikleri puanların meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 13’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Tukey testleri yapılmış ve anlamlı farklılaşma çıkan 9 Post-Hoc Tukey test ifadelerinin özeti altında tablosu ve açıklaması yapılmıştır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (İ)	Bölüm (J)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sig.	P
31 ve üzeri	0-5 yıl	,817(*)	,257	,020
	6-10 yıl	,897(*)	,258	,007
	11-15 yıl	,751(*)	,261	,048
	16-20 yıl	,988(*)	,276	,005
	21-30 yıl	,738	,276	,082

Tablo 14’e göre; Ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım ifadesi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. (F=3,32 ; p <,006) Bu farklılık meslekteki kıdemi 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 31 ve üzeri öğretmenlerin arasındadır. Meslekteki deneyimi 31 ve üstü olan öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre ölçme değerlendirmeyi öğrenmeyi geliştirmek için kullandıkları düşünülmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tek Bir Yöntem Kullanılmalıdır” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sig.	P
16-20 yıl	0-5 yıl	-,604(*)	,161	,003
	6-10 yıl	-,588(*)	,162	,004
	11-15 yıl	-,434	,171	,115
	21-30 yıl	-,156	,209	,976
	31 ve üzeri	-,613	,369	,560

Tablo 15’e göre; Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tek bir yöntem kullanılmalıdır ifadesi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. (F=4,31 ; p <,001) Bu farklılık meslekteki kıdemi 0-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl öğretmenlerin arasındadır. Meslekteki deneyimi 16-20 yıl olan öğretmenlerin ölçme değerlendirmede tek bir yöntem kullandıkları düşünülmektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Alternatif Yöntemler Mutlaka Kullanılmalıdır” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sig.	P
11-15 yıl	0-5 yıl	,263(*)	,081	,017
	6-10 yıl	,218	,082	,088
	16-20 yıl	,177	,126	,728
	21-30 yıl	,121	,126	,931
	31 ve üzeri	-,383	,254	,660

Tablo 16’ya göre; Ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler mutlaka kullanılmalıdır ifadesi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. (F=3,31; p <,006) Bu farklılık meslekteki kıdemi 0-5 yıl, 11-15 yıl öğretmenlerin arasındadır. Meslekteki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre alternatif yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmilerdir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sig.	p
0-5 yıl	6-10 yıl	,034	,098	,999
	11-15 yıl	,143	,113	,802
	16-20 yıl	,492(*)	,161	,028
	21-30 yıl	,608(*)	,165	,003
	31 ve üzeri	,199	,347	,993
6-10 yıl	0-5 yıl	-,034	,098	,999
	11-15 yıl	,110	,114	,930
	16-20 yıl	,458	,162	,053
	21-30 yıl	,574(*)	,165	,007
	31 ve üzeri	,165	,347	,997

Tablo 17’ye göre; Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır ifadesi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. (F=4,36; p <,001) Bu farklılık meslekteki kıdemi 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 21-30 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin arasındadır. Meslekteki kıdemi 10 yıla kadar olan öğretmenler ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

Tablo 18. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Verilmelidir” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
16-20 yıl	0-5 yıl	,352(*)	,112	,022
	6-10 yıl	,273	,113	,150
	11-15 yıl	,276	,119	,191
	21-30 yıl	,471(*)	,146	,017
	31 ve üzeri	-,117	,258	,998

Tablo 18’e göre; Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi verilmelidir ifadesi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. (F=3,18; p <,008) Bu farklılık meslekteki kıdemi 0-5 yıl, 16-20 yıl ve 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin arasındadır. Meslekteki deneyimi 21-30 yıl olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci hakkında öğrenciye bilgi verilmesi gerektiğini diğer kıdemde bulunan öğretmenlere göre daha az katıldıkları söylenebilir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay Ve Uygulanabilmelidir.” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	P
6-10 yıl	0-5 yıl	,116	,078	,675
	11-15 yıl	,116	,092	,801
	16-20 yıl	,307	,130	,173
	21-30 yıl	,457(*)	,133	,008
	31 ve üzeri	,168	,279	,991

Tablo 19’a göre; Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilirdir ifadesi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. (F=2,99; p <,011) Bu farklılık meslekteki kıdemi 6-10 yıl, 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin arasındadır. Meslekteki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilir olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 20. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebildim.” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
11-15 yıl	0-5 yıl	,132	,082	,591
	6-10 yıl	,182	,083	,240
	16-20 yıl	,265	,124	,274
	21-30 yıl	,407(*)	,127	,018
	31 ve üzeri	,069	,255	1,000

Tablo 20’ye göre; Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim ifadesi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. (F=2,52; p <,028) Bu farklılık meslekteki kıdemi 11-15 yıl, 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin arasındadır. Meslekteki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerin 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimleri daha kolay izleyebildiklerini düşünmektedirler.

Tablo 21. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağladı.” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
11-15 yıl	0-5 yıl	,161	,075	,259
	6-10 yıl	,097	,075	,790
	16-20 yıl	,335(*)	,114	,039
	21-30 yıl	,174	,116	,661
	31 ve üzeri	,230	,233	,922

Tablo 21’e göre; Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladı ifadesi ile kıdem değişkeni ile anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. (F=2,11;p<,062). Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Meslekteki 11-15 kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladığını görüşüne daha fazla katıldığını düşündürmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Bir Önceki Öğretim Yılına Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinde Artış Oldu.” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
6-10 yıl	0-5 yıl	,014	,081	1,000
	11-15 yıl	,007	,094	1,000
	16-20 yıl	,387(*)	,134	,046
	21-30 yıl	,303	,137	,231
	31 ve üzeri	-,042	,286	1,000

Tablo 22’ye göre; Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış oldu ifadesi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılaşma oluşmuştur. (F=2,71; p<,020). Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Meslekteki Kıdemi 6-10 yıl, 16-20 yıl kıdemi olan

öğretmenler arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış olduğu görüşüne daha fazla katıldığını düşündürmektedir.

4.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Analiz Sonuçları

Tablo 23. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme - Değerlendirme Konusundaki Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İfade	Gruplar	N	Ort.	ss	ANOVA Sonuçları					
	Öğrenim Durumu				Vary. Kay	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort	F	P
1. Ölçme değerlendirme işlemi not vermek için yaparım.	Eğitim Enstitüsü	5	3,00	1,22	G.Arası	2,434	3	,811	1,12	,340
	Lisans	464	2,55	,850	G.İçi	373,91	517	,723		
	Yüksek Lisans	41	2,51	,810	Toplam	376,34	520			
	Doktora	11	2,91	,831						
2. Ölçme değerlendirme işlemi öğrenmeyi geliştirmek için yaparım	Eğitim Enstitüsü	5	2,00	1,22	G.Arası	,388	3	,129	,28	,838
	Lisans	463	1,74	,682	G.İçi	236,10	516	,458		
	Yüksek Lisans	41	1,78	,571	Toplam	236,49	519			
	Doktora	11	1,73	,467						
3. Ölçme değerlendirme işlemi başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım	Eğitim Enstitüsü	5	2,40	,548	G.Arası	5,521	3	1,840	2,87	,036
	Lisans	464	2,29	,809	G.İçi	330,95	517	,640		
	Yüksek Lisans	41	2,32	,650	Toplam	336,47	520			
	Doktora	11	3,00	1,00						
4. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede yazılı yoklama yeterlidir ve gerekli bilgiyi verir	Eğitim Enstitüsü	5	3,40	,894	G.Arası	1,376	3	,459	,68	,565
	Lisans	464	3,08	,832	G.İçi	348,90	517	,675		
	Yüksek Lisans	41	3,20	,679	Toplam	350,28	520			
	Doktora	11	2,91	,831						

5. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tek bir yöntem kullanılmalıdır	Eğitim Enstitüsü	5	3,20	1,30	G.Ara sı	1,379	3	,460	,55	,648
	Lisans	464	3,31	,917	G.İçi	431,48	517	,835		
	Yüksek Lisans	41	3,39	,703	Topla m	432,86	520			
	Doktora	11	3,00	1,26						
6. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler mutlaka kullanılmalıdır	Eğitim Enstitüsü	5	1,60	,548	G.Ara sı	1,893	3	,631	1,46	,223
	Lisans	463	1,60	,663	G.İçi	222,21	516	,431		
	Yüksek Lisans	41	1,56	,634	Topla m	224,10	519			
	Doktora	11	1,18	,405						
7. Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmelidir	Eğitim Enstitüsü	5	1,20	,447	G.Ara sı	4,185	3	1,395	2,39	,068
	Lisans	465	1,69	,783	G.İçi	300,88	516	,583		
	Yüksek Lisans	39	1,49	,601	Topla m	305,06	519			
	Doktora	11	1,27	,467						
8. Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır	Eğitim Enstitüsü	5	3,00	1,000	G.Ara sı	6,592	3	2,197	2,65	,048
	Lisans	463	2,78	,903	G.İçi	426,39	516	,826		
	Yüksek Lisans	41	2,78	,936	Topla m	432,98	519			
	Doktora	11	3,55	1,03						
9. Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir	Eğitim Enstitüsü	5	1,60	,894	G.Ara sı	1,060	3	,353	,88	,451
	Lisans	465	1,74	,631	G.İçi	207,98	518	,402		
	Yüksek Lisans	41	1,78	,652	Topla m	209,04	521			
	Doktora	11	1,45	,522						
10. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum	Eğitim Enstitüsü	5	2,40	1,34	G.Ara sı	,308	3	,103	,22	,881
	Lisans	463	2,19	,679	G.İçi	238,461	516	,462		
	Yüksek Lisans	41	2,17	,495	Topla m	238,769	519			
	Doktora	11	2,27	,905						
11. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilir.	Eğitim Enstitüsü	5	2,40	,894	G.Ara sı	1,226	3	,409	,76	,514
	Lisans	465	2,49	,740	G.İçi	277,042	518	,535		
	Yüksek Lisans	41	2,32	,610	Topla m	278,268	521			
	Doktora	11	2,45	,688						
12. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim	Eğitim Enstitüsü	5	1,40	,548	G.Arası	4,319	3	1,440	3,38	,018
	Lisans	464	2,08	,661	G.İçi	219,71	517	,425		
	Yüksek Lisans	41	2,10	,583	Toplam	224,03	520			
	Doktora	11	1,64	,505						

13. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladı	Eğitim Enstitüsü	5	1,60	,548	G.Arası	2,972	3	,991	2,78	,040
	Lisans	465	2,12	,605	G.İçi	184,23	518	,356		
	Yüksek Lisans	41	2,15	,527	Toplam	187,20	521			
	Doktora	11	1,73	,467						
14. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde velilerle daha fazla işbirliği yaptım	Eğitim Enstitüsü	5	2,00	,707	G.Arası	4,594	3	1,531	2,48	,060
	Lisans	463	2,34	,776	G.İçi	317,40	516	,615		
	Yüksek Lisans	41	2,56	,838	Toplam	321,99	519			
	Doktora	11	1,91	,944						
15. Daha önce kullandığım değerlendirme yöntemlerinin (çoktan seçmeli testler ve yazılı sınavlar) yararlı olmadığını düşünüyorum	Eğitim Enstitüsü	5	2,20	,837	G.Arası	5,839	3	1,946	3,39	,018
	Lisans	463	2,83	,765	G.İçi	295,91	516	,573		
	Yüksek Lisans	41	3,12	,678	Toplam	301,75	519			
	Doktora	11	2,64	,674						
16. Ölçme yöntemleri çok karmaşık	Eğitim Enstitüsü	5	1,60	,548	G.Ara sı	4,197	3	1,399	2,32	,075
	Lisans	464	2,37	,792	G.İçi	311,81	517	,603		
	Yüksek Lisans	41	2,54	,596	Topla m	316,01	520			
	Doktora	11	2,27	,786						
17. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı	Eğitim Enstitüsü	5	2,60	1,342	G.Ara sı	4,507	3	1,502	2,69	,045
	Lisans	464	2,56	,747	G.İçi	287,77	517	,557		
	Yüksek Lisans	41	2,88	,557	Topla m	292,27	520			
	Doktora	11	2,82	,982						
18. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebiliyorum	Eğitim Enstitüsü	5	2,00	1,000	G.Ara sı	2,528	3	,843	1,87	,132
	Lisans	464	2,03	,673	G.İçi	232,04	517	,449		
	Yüksek Lisans	41	2,17	,629	Topla m	234,56	520			
	Doktora	11	1,64	,505						
19. Yeni programdaki ölçme yöntemleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırıyor	Eğitim Enstitüsü	5	1,60	,894	G.Ara sı	1,931	3	,644	1,50	,212
	Lisans	464	2,09	,661	G.İçi	220,99	517	,427		
	Yüksek Lisans	41	2,10	,539	Topla m	222,92	520			
	Doktora	11	1,82	,603						

20. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri daha iyi tanımamı sağladı	Eğitim Enstitüsü	5	1,80	1,095	G.Ara sı	2,667	3	,889	1,86	,134
	Lisans	464	1,98	,700	G.İçi	246,31	517	,476		
	Yüksek Lisans	41	2,20	,558	Topla m	248,98	520			
	Doktora	11	1,73	,467						
21. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta	Eğitim Enstitüsü	5	1,60	,548	G.Ara sı	4,658	3	1,553	3,51	,015
	Lisans	463	1,89	,672	G.İçi	228,21	516	,442		
	Yüksek Lisans	41	1,95	,631	Topla m	232,87	519			
	Doktora	11	1,27	,467						
22. Değerlendirme yöntemleri sayesinde elde ettiğimiz sonuçlar öğrencilerin mesleki yönlendirmelerini daha doğru bir şekilde yapmamızı sağladı	Eğitim Enstitüsü	5	2,00	1,000	G.Ara sı	2,037	3	,67	1,40	,240
	Lisans	463	2,13	,708	G.İçi	249,269	516	,48		
	Yüksek Lisans	41	2,32	,521	Topla m	251,306	519			
	Doktora	11	1,91	,539						
23. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış oldu.	Eğitim Enstitüsü	5	1,80	,837	G.Ara sı	4,819	3	1,606	2,90	,035
	Lisans	459	2,31	,742	G.İçi	283,51	512	,554		
	Yüksek Lisans	41	2,56	,709	Topla m	288,33	515			
	Doktora	11	2,64	,924						
24. Değerlendirme çok zaman almakta.	Eğitim Enstitüsü	5	2,40	,894	G.Ara sı	6,949	3	2,316	4,68	,003
	Lisans	465	1,80	,713	G.İçi	256,33	518	,495		
	Yüksek Lisans	41	1,95	,631	Topla m	263,28	521			
	Doktora	11	1,18	,405						
25. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı.	Eğitim Enstitüsü	5	1,60	,894	G.Ara sı	7,628	3	2,543	3,95	,008
	Lisans	463	2,66	,804	G.İçi	331,84	516	,643		
	Yüksek Lisans	41	2,51	,779	Topla m	339,46	519			
	Doktora	11	3,00	,775						

Çalışma grubunda Branş Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme ifadelerine ilişkin verdikleri puanların mezun olunan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 23’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası öğrenim durumu değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan Post-

Hoc Tukey testleri yapılmış ve anlamlı farklılaşma çıkan 6 Post-Hoc Tukey test ifadelerinin özeti altında tablosu ve açıklaması yapılmıştır. İfadeler sırayla incelenecek olursa:

Tablo 24. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı Ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
Doktora	Eğitim Enstitüsü	,600	,432	,506
	Lisans	,713(*)	,244	,019
	Yüksek Lisans	,683	,272	,059

Tablo 24’e göre; Ölçme değerlendirme işlemini başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım ifadesi ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur.(F=2,87; p<,036). Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Doktora mezunu öğretmenlerle lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Doktora mezunu öğretmenler ölçme değerlendirme işlemini başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
Doktora	Eğitim Enstitüsü	,545	,490	,682
	Lisans	,770(*)	,277	,029
	Yüksek Lisans	,765	,309	,065

Tablo 25’e göre; Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır ifadesi ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılaşma oluşmuştur. (F=2,65; p<,048). Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Doktora mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Doktora mezunu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda

yapılmalıdır görüşüne lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldığı görülmektedir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramadı” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	,278	,353	,860
	Lisans	,322(*)	,122	,041
	Doktora	,060	,253	,995

Tablo 26’ya göre; Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı ifadesi ile öğrenim durumu değişkeni arasında farklılaşma oluşmuştur. (F=2,69; p<,045) Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Yüksek Lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında farklılaşma oluşmuştur. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı görüşüne lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla katıldıklarını düşündürmektedir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
Lisans	Eğitim Enstitüsü	,286	,299	,775
	Yüksek Lisans	-,066	,108	,930
	Doktora	,613(*)	,203	,014
Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	,351	,315	,681
	Lisans	,066	,108	,930
	Doktora	,678(*)	,226	,015

Tablo 27’ye göre; Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta ifadesi ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılaşma oluşmuştur.(F=3,51; p<,015) Post-Hoc Tukey testi sonucunda; lisans mezunu, yüksek lisans mezunu öğretmenler ve doktora mezunu öğretmenler arasında farklılaşma görülmektedir. Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamanın çok zaman aldığını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Değerlendirme Çok Zaman Almakta” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	P
Doktora	Eğitim Enstitüsü	-1,218(*)	,379	,008
	Lisans	-,614(*)	,215	,023
	Yüksek Lisans	-,769(*)	,239	,007

Tablo 28’e göre; Değerlendirme çok zaman almakta ifadesi ile öğrenim durumu değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. (F=4,68; p<,003) Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Doktora mezunu, eğitim enstitüsü mezunu, lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Doktora mezunu öğretmenlerin değerlendirmenin çok zaman aldığı görüşüne katılmadıkları görülmektedir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre “Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İse Yaramadı” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	P
Lisans	Eğitim Enstitüsü	1,057(*)	,361	,019
	Yüksek Lisans	,144	,131	,687
	Doktora	-,343	,245	,498
Doktora	Eğitim Enstitüsü	1,400(*)	,433	,007
	Lisans	,343	,245	,498
	Yüksek Lisans	,488	,272	,279

Tablo 29’a göre; Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilere ayrı bir yük getirmekten başka bir ise yaramadı ifadesi ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. ($F=3,95$; $p<,008$). Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Lisans mezunu, Eğitim Enstitüsü mezunu ve doktora mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Doktora mezunu öğretmenler yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilere ayrı bir yük getirdiğini düşündükleri görülmektedir.

4.5. Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Analiz Sonuçları

Tablo 30. Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İfade	Gruplar	N	Ort.	ss	ANOVA Sonuçları					
	Okul Türü				Var y. Kar	eler	Sd	Kar e ler	F	P
1. Ölçme değerlendirme işlemini not vermek için yaparım.	Eğitim Fakültesi	368	2,59	,830	G.Arası	7,358	2	3,679	5,1	,006
	Fen Edebiyat	89	2,31	,748	G.İçi	368,98	518	,712		
	Diğer	64	2,72	1,03	Toplam	376,34	520			
2. Ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım	Eğitim Fakültesi	368	1,76	,705	G.Arası	,534	2	,267	,58	,558
	Fen Edebiyat	90	1,68	,516	G.İçi	235,95	517	,456		
	Diğer	62	1,74	,700	Toplam	236,49	519			
3. Ölçme değerlendirme işlemini başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım	Eğitim Fakültesi	367	2,30	,832	G.Arası	,448	2	,224	,34	,708
	Fen Edebiyat	90	2,27	,716	G.İçi	336,02	518	,649		
	Diğer	64	2,38	,766	Toplam	336,47	520			
4. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede yazılı yoklama yeterlidir ve gerekli bilgiyi verir	Eğitim Fakültesi	368	3,08	,842	G.Arası	,861	2	,430	,63	,529
	Fen Edebiyat	90	3,02	,703	G.İçi	349,42	518	,675		
	Diğer	63	3,17	,853	Toplam	350,28	520			
5. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tek bir yöntem kullanılmalıdır	Eğitim Fakültesi	368	3,33	,907	G.Arası	1,972	2	,986	1,1	,306
	Fen Edebiyat	90	3,31	,882	G.İçi	430,89	518	,832		
	Diğer	63	3,14	,981	Toplam	432,86	520			
6. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler mutlaka kullanılmalıdır	Eğitim Fakültesi	368	1,59	,667	G.Arası	,063	2	,032	,07	,930
	Fen Edebiyat	88	1,57	,542	G.İçi	224,043	517	,433		
	Diğer	64	1,61	,748	Toplam	224,106	519			
7. Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmelidir	Eğitim Fakültesi	366	1,61	,738	G.Arası	2,607	2	1,30	2,2	,109
	Fen Edebiyat	90	1,78	,804	G.İçi	302,463	517	,585		
	Diğer	64	1,75	,854	Toplam	305,069	519			
8. Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır	Eğitim Fakültesi	367	2,81	,905	G.Arası	4,054	2	2,02	2,4	,088
	Fen Edebiyat	90	2,62	,931	G.İçi	428,929	517	,830		
	Diğer	63	2,94	,914	Toplam	432,983	519			
9. Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir	Eğitim Fakültesi	368	1,69	,602	G.Arası	3,144	2	1,572	3,9	,020
	Fen Edebiyat	90	1,87	,565	G.İçi	205,90	519	,397		
	Diğer	64	1,84	,840	Toplam	209,04	521			

10. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum	Eğitim Fakültesi	368	2,19	,674	G.Arası	1,192	2	,596	1,2	,274
	Fen Edebiyat	88	2,27	,673	G.İçi	237,57	517	,460		
	Diğer	64	2,09	,706	Toplam	238,76	519			
11. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilirdir.	Eğitim Fakültesi	368	2,50	,738	G.Arası	3,949	2	1,97	3,7	,025
	Fen Edebiyat	90	2,54	,690	G.İçi	274,32	519	,529		
	Diğer	64	2,25	,713	Toplam	278,26	521			
12. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim	Eğitim Fakültesi	368	2,05	,639	G.Arası	4,276	2	2,13	5,0	,007
	Fen Edebiyat	89	2,22	,750	G.İçi	219,75	518	,424		
	Diğer	64	1,89	,567	Toplam	224,03	520			
13. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladı	Eğitim Fakültesi	368	2,10	,559	G.Arası	1,738	2	,869	2,4	,089
	Fen Edebiyat	90	2,21	,757	G.İçi	185,46	519	,357		
	Diğer	64	2,00	,563	Toplam	187,20	521			
14. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde velilerle daha fazla işbirliği yaptım	Eğitim Fakültesi	367	2,31	,794	G.Arası	1,556	2	,778	1,2	,286
	Fen Edebiyat	89	2,42	,688	G.İçi	320,44	517	,620		
	Diğer	64	2,45	,872	Toplam	321,99	519			
15. Daha önce kullandığım değerlendirme yöntemlerinin (çoktan seçmeli testler ve yazılı sınavlar) yararlı olmadığını düşünüyorum	Eğitim Fakültesi	366	2,83	,771	G.Ara sı	,512	2	,256	,43	,645
	Fen Edebiyat	90	2,84	,733	G.İçi	301,24	517	,583		
	Diğer	64	2,92	,762	Topla m	301,75	519			
16. Ölçme yöntemleri çok karmaşık	Eğitim Fakültesi	368	2,38	,817	G.Ara sı	,279	2	,139	,22	,796
	Fen Edebiyat	89	2,38	,649	G.İçi	315,73	518	,610		
	Diğer	64	2,31	,732	Topla m	316,01	520			
17. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı	Eğitim Fakültesi	368	2,56	,768	G.Ara sı	1,166	2	,583	1,0	,355
	Fen Edebiyat	90	2,62	,663	G.İçi	291,11	518	,562		
	Diğer	63	2,70	,754	Toplam	292,27	520			
18. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebiliyorum	Eğitim Fakültesi	368	2,00	,675	G.Arası	1,249	2	,624	1,3	,251
	Fen Edebiyat	90	2,10	,619	G.İçi	233,32	518	,450		
	Diğer	63	2,11	,721	Toplam	234,56	520			

19. Yeni programdaki ölçme yöntemleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırıyor	Eğitim Fakültesi	368	2,07	,637	G.Arası	,332	2	,166	,38	,680
	Fen Edebiyat	89	2,12	,618	G.İçi	222,59	518	,430		
	Diğer	64	2,03	,796	Toplam	222,92	520			
20. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri daha iyi tanımamı sağladı	Eğitim Fakültesi	368	1,95	,679	G.Arası	2,348	2	1,17	2,4	,086
	Fen Edebiyat	89	2,09	,701	G.İçi	246,63	518	,476		
	Diğer	64	2,11	,737	Toplam	248,98	520			
21. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta	Eğitim Fakültesi	366	1,89	,613	G.Arası	3,702	2	1,85	4,1	,016
	Fen Edebiyat	90	1,72	,687	G.İçi	229,17	517	,443		
	Diğer	64	2,03	,890	Toplam	232,87	519			
22. Değerlendirme yöntemleri sayesinde elde ettiğimiz sonuçlar öğrencilerin mesleki yönlendirmelerini daha doğru bir şekilde yapmamızı sağladı	Eğitim Fakültesi	368	2,10	,664	G.Arası	2,578	2	1,28	2,6	,070
	Fen Edebiyat	89	2,28	,769	G.İçi	248,72	517	,481		
	Diğer	63	2,17	,752	Toplam	251,30	519			
23. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış oldu.	Eğitim Fakültesi	366	2,39	,761	G.Arası	6,530	2	3,26	5,9	,003
	Fen Edebiyat	87	2,29	,714	G.İçi	281,80	513	,549		
	Diğer	63	2,05	,658	Toplam	288,33	515			
24. Değerlendirme çok zaman almakta.	Eğitim Fakültesi	368	1,78	,683	G.Arası	3,524	2	1,76	3,5	,030
	Fen Edebiyat	90	1,73	,684	G.İçi	259,75	519	,500		
	Diğer	64	2,02	,864	Toplam	263,28	521			
25. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı.	Eğitim Fakültesi	367	2,63	,815	G.Arası	1,551	2	,776	1,1	,306
	Fen Edebiyat	90	2,58	,793	G.İçi	337,91	517	,654		
	Diğer	63	2,78	,792	Toplam	339,46	519			

Çalışma grubunda Branş Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme ifadelerine ilişkin verdikleri puanların mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 30’da özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası öğrenim durumu değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Tukey testleri yapılmış ve anlamlı farklılaşma çıkan 7 Post-Hoc Tukey test

ifadelerinin özeti altında tablosu ve açıklaması yapılmıştır. İfadeler sırayla incelenecek olursa:

Tablo 31. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat	,278(*)	,100	,278(*)
	Diğer	-,126	,114	-,126
Diğer	Eğitim Fakültesi	,126	,114	,126
	Fen Edebiyat	,404(*)	,138	,404(*)

Tablo 31’e göre; Ölçme değerlendirme işlemini not vermek için yaparım ifadesi ile mezun olunan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. (F=5,16; p<,006) Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Eğitim fakültesinden mezun, Fen Edebiyat fakültesinden mezun ve diğer üniversitelerden mezun öğretmenler arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Diğer üniversitelerden mezun öğretmenlerin ölçme değerlendirme işlemini not vermek için yaptıkları görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
Fen Edebiyat	Eğitim Fakültesi	,179(*)	,074	,042
	Diğer	,023	,103	,973

Tablo 32’ye göre; Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir ifadesinin mezun olunan okul türü değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. (F=3,96; p<,020). Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Fen Edebiyat mezunu öğretmenler, Eğitim Fakültesi mezun öğretmenler ile diğer

üniversite mezunu öğretmenler arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme işlemini not vermek için yaptıklarını belirtmektedirler.

Tablo 33. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay Ve Uygulanabildir” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat	-,042	,085	,877
	Diğer	,253(*)	,098	,028
Fen Edebiyat	Eğitim Fakültesi	,042	,085	,877
	Diğer	,294(*)	,119	,036

Tablo 33’e göre; Alternatif Ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabildir ifadesi ile mezun olunan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. (F=3,73; p< ,025). Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Fen Edebiyat mezunu öğretmenler, Eğitim Fakültesi mezun öğretmenler ile diğer üniversite mezunu öğretmenler arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilir olduğunu belirtmektedirler.

Tablo 34. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebildim” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
Fen Edebiyat	Eğitim Fakültesi	,173	,077	,064
	Diğer	,334(*)	,107	,005

Tablo 34’e göre; Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim ifadesi ile mezun olunan

okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. ($F=5,03$; $p<,007$). Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Fen Edebiyat mezunu öğretmenler, Eğitim Fakültesi mezun öğretmenler ile diğer üniversite mezunu öğretmenler arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
Diğer	Eğitim Fakültesi	,146	,090	,239
	Fen Edebiyat	,309(*)	,109	,013

Tablo 35’e göre; Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta ifadesi ile mezun olunan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. ($F=4,17$; $p<,016$). Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Fen Edebiyat mezunu öğretmenler, Eğitim Fakültesi mezun öğretmenler ile diğer üniversite mezunu öğretmenler arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Diğer üniversite mezunu öğretmenler Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman aldığını düşünmektedirler.

Tablo 36. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Bir Önceki Öğretim Yılına Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinde Artış Oldu” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	P
Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat	,103	,088	,472
	Diğer	,343(*)	,101	,002

Tablo 36’ya göre; Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış oldu ifadesi ile mezun olunan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. (F=5,94; p<,003). Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Diğer Fakülte mezunları ile Eğitim Fakültesi mezunu öğretmen grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış olduğunu belirtmektedirler.

Tablo 37. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Değerlendirme Çok Zaman Almakta” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Tukey Testi Sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sig.	p
Diğer	Eğitim Fakültesi	,236(*)	,096	,038
	Fen Edebiyat	,282(*)	,116	,040

Tablo 37’ye göre; “Değerlendirme çok zaman almakta” ifadesinin öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur.(F=3,52; p<,030). Post-Hoc Tukey testi sonucunda; Diğer Fakülte mezunları ile Eğitim Fakültesi mezunu ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmen grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Diğer fakülte mezunu öğretmenler değerlendirmenin çok zaman aldığını düşündükleri görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölüm araştırma bulgularından elde edilen sonuçları içermektedir. Öncelikli olarak kategorilere ayrılmış araştırma sonuçları kısaca özetlenmiş ardından literatür ışığında tartışılmıştır ve bunlara bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Bu araştırma sonucunda varılan yargıları şu şekilde sıralayabiliriz:

Araştırmamızda sınıf mevcutlarının %73,2' sınıfın 31- 40 arası ve üstünde olması, kalabalık sınıflarda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını uygulamalarını olumsuz etkileyeceğini düşündürmektedir.

Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları konusunda öğretmenlerin %57 lik büyük bir kısmının hizmetiçi eğitim, kurs vb. almadıkları görülmektedir. Alternatif yaklaşımların anlaşılmamasında hizmetiçi eğitimlerin yapılmamasının etkili olduğu düşünülebilir. Nitko (1995) ve Gallager (2000) da yaptıkları çalışmalarda da sürekli değerlendirme yönteminin, öğrenci düşüncelerine karşı daha duyarlılığı artırdığı, öğretmen ve öğrenci iletişiminin kalitesini yükselttiği, davranış sorunlarını azaltarak sınıf atmosferini değiştirdiği, öğrencilerin aktif olarak katılımını sağladığı, öğrenci başarısını artırdığı ve öğrencilerin bilime karşı ilgilerini olumlu yönde etkilediği rapor edilmektedir (Akt; Yalçın, 2003, s.18). Taymaz (1974) “Ortaöğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” adlı araştırması sonucunda; ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, yazılı ve sözlü yoklamaları çok sık olarak kullandıkları, objektif testleri çok az kullandıkları, öğretmenlerin objektif testler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmının ölçme değerlendirme konusunda hiç eğitim almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Pilten (2001) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında şu sonuçlara

ulaşmıştır: öğretmen olmak için mezun oldukları okullarda ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgiler almamaktadır. Ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Yetersizliklerden kaynaklanan ölçme ve değerlendirme problemleri bulunduğunu belirtmektedirler. Ulutaş (2003) “Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması” adlı araştırmasında; öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ölçme değerlendirme hakkında bildiklerini uygulayamadıkları, test sonuçlarını çözümleme ve yorumlamada zorluk yaşadıklarını, ölçme değerlendirme konusunda okulda ve mesleğe başladıktan sonra hizmet içi eğitim olarak eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin derse girmeden önce büyük çoğunluğunun derse hazırlık yaparak girmeleri alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi ve uygulanmasında olumlu sonuçlara yol açabilir. Corcoran, Dershimer ve Tichenor (2004), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açılarını basamak basamak irdelemişlerdir. Alternatif değerlendirme tekniklerine kullanan öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerinin daha fazla arttığı ve alternatif teknikleri kullanmada daha hevesli olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tekniklerinden alternatif ölçme tekniğini %65,6’sı klasik ölçme değerlendirme tekniklerine göre daha faydalı bulmaktadırlar. Olumlu uygulamaların artmasına bağlı olarak olumlu sonuçların süreç içerisinde ortaya çıkması, alternatif yöntem ve tekniklere olan tutumu olumlu yönde değiştirecektir.

Öğretmenler, Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede birinci sırada öğrencinin ilgi ve yetenekleri, ikinci sırada öğrencilerin sınıf içerisinde gösterdiği performans düzeyinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılırsa öğrencilerin büyük çoğunluğunda başarı sağlanabilir. Stiggins (2004), çalışmasında okullarda yeni bir misyon oluşturulması için alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öneminden bahsetmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının, kazanımlarını gerçekleştirmede daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Nicol (2000), kimya dersine ışık tutması

amacıyla öğrencilerin kavram bağlantısı kurabilme yetileri üzerine yaptığı araştırmasında kavram haritaları kullanarak değerlendirme yapmanın etkilerini araştırmıştır. Sonuç olarak kavram haritalarının kullanıldığı öğrenciler ile kullanılmayan öğrenciler arasında kavram haritası kullanılanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ankete katılan öğretmenler, alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre üstün yönü olarak; öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olmasını ve ürünün yanında öğrenme sürecinin de değerlendirilebilmesini görmektedirler.

Alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre zayıf yönü olarak öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırmasını göstermektedirler. Uygulamalara bakıldığında öğretmenlerin düşüncesinin doğruluğu su götürmez bir gerçektir. Öğrenciler aldıkları görevleri internet salonlarında veya kırtasiyelerde ücret karşılığı yaptırmakta ve bu salonlar adeta bir ödev üretim merkezi olarak çalışmaktadırlar.

Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yeni ölçme değerlendirme araçlarını uygularken karşılaşılan sorunlardan başında uygulamanın çok fazla zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çektiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerimiz ölçme ve değerlendirme işlemini not vermek için yaparım görüşüne %47,6'si katıldığını ifade etmesi ölçme ve değerlendirmenin çok sağlıklı bir şekilde yapılamadığını düşündürmektedir. Eğitim öğretim etkinliklerinin belirlenmiş amaçlara ulaşp ulaşmadığını belirlemek için ve öğrencilerin başarı durumları izlenerek, eksikliklerin görülüp tamamlanması için, ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır.

Öğretmenlerimiz büyük çoğunluğu ölçme ve değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaptıklarını ifade etmiştir. Ölçme değerlendirme işlemini başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım ifadesine öğretmenlerin %68' inin katıldığını belirtmesi manidar görülmüştür.

Ankete katılan öğretmenlerin, öğrenciyi ölçme değerlendirmede yazılı yoklama yeterlidir ve gerekli bilgiyi verir aynı zamanda ölçme değerlendirmede tek bir yöntem kullanılmalıdır ifadelerine büyük çoğunluğu katılmaktadır.

Ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler mutlaka kullanılmalı ifadesine öğretmenlerin %93,1'i katıldıklarını belirtmişlerdir.

Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmelidir ve öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir ifadelerine katılmaktadırlar.

Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır ifadesine öğretmenlerin %66,8' inin katılmaması ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmelidir ifadeleri ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin %31' i alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanamadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerimizin bu konudaki eksikliği hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile en kısa sürede giderilmelidir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilir olduğuna öğretmenlerimizin yarıdan fazlası katılmamaktadır. Bu sonuç bir önceki maddenin değerlendirmesinde çıkan sonuçtan daha büyük bir kitlenin uygulamada sıkıntı çektiklerini işaret etmektedir. Öğretmenlerimize fakültelerde ölçme değerlendirme ile ilgili verilen bilginin hem teorik hem de uygulamalı olarak verilmesi gerektiği söylenilebilir.

Ankete katılan öğretmenlerimizin büyük çoğunluğu alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildiklerini, öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladığını ifade etmiştir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde velilerle daha fazla işbirliği yaptım ifadesine katılan öğretmenler ile bu ifadeye katılmayan öğretmen arasında fazla fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç programın en önemli ayaklarından bir tanesi olan veli ayağının sağlıklı yürümediği şeklinde yorumlanmalıdır.

Daha önce kullanılan değerlendirme yöntemlerini yararlı olmadığı ifadesine ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%73) katılmamaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin kafalarının hale çok karışık olduğunu ve yeni uygulamaya olan öğretmen tutumunun istenen düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanmalıdır.

Ölçme yöntemleri çok karmaşık ifadesine öğretmenlerin %58,7'si katıldığı görülmektedir. Değerlendirmenin çok zaman aldığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerimizin zaman konusunda sıkıntı çekmeleri araştırmanında sonuçlarından biri olan kalabalık sınıflardan kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerimizin amaç olan kazanımları araç olan etkinlikler yoluyla gerçekleştirirken amaç ile aracı karıştırıp etkinlik yapma yarışına girmeleri zaman sıkıntısına sebep olabilir. Yıldırım (2006) “İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler” adlı araştırmasında; öğretmenlerin en çok uzun cevap gerektiren sınavları tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunları; öğrencinin not konusundaki bilinçsiz tutumu, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencinin konuyu bildiği halde ifade edememesi, gereksiz yorumların yapılması, öğrencilerin ezber eğitim alması, bir dönemde fazla sınav yapılmasından dolayı soru kalitesinin düşük olması ve bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi olarak belirtilmiştir.

Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı ifadesine öğretmenlerin önemli bir kısmının katılmadığını ifade etmesi, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin önemine inandıklarını düşündürebilir. Ancak % 37'lik bir öğretmen bir yüküdür demektedir. Buradan kaynaklı bu yöntemlere önemli bir muhalif grubun bulunduğu aşikârdır.

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebiliyorum ifadesine öğretmenlerin büyük çoğunluğu katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırıyor ifadesine de öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencileri daha iyi tanıdıklarını ve değerlendirme yöntemleri sayesinde mesleki yönlendirmelerini daha doğru bir şekilde yaptıklarını öğretmenlerin büyük çoğunluğu ifade etmiştir.

Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış olduğu ifadesine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun katıldığı görülmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin %36,5, ölçme ve değerlendirme tekniklerinden Portfolyo ölçme tekniğini çoğu zaman kullandıklarını ve %11' i ise hiçbir zaman kullanmadıklarını ifade etmiştir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin ölçme değerlendirme konusunun işlendiği maddesinde Portfolyodan bir araç olarak yararlanılması istenilmekte, öğretmen kılavuz kitaplarının sonlarında portfolyoya ilişkin genel bilgiler yer almakta ve bu genel bilgiler ışığında öğretmenlerin bu tekniği uygulamaları beklenilmektedir. Öğretmen kılavuz kitaplarında uygun olan konular ve öğrenme alanları seçilerek ilgili konuya ilişkin portfolyoların konuya özel bir şekilde verilmesi öğretmenlere kolaylık ve zaman kazandıracaktır. Viechnicki ve arkadaşlarının (1993) ulaştığı sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci dosyası oluşturma süreçlerinin genel düzenleyici becerilerini güçlendirdiğini, yeni bakış açısı kazandıklarını, kendilerini daha fazla motive olmuş hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci dosyalarının testlerden daha fazla ağırlığı olduğunu söylemişlerdir. Wang ve Liao (2008), teknolojik ve mesleki eğitimde öğrencilerin portfolyo değerlendirme hakkındaki memnuniyetleri araştırmıştır. Çalışmanın amacı, portfolyo değerlendirme ile değerlendirilen öğrencilerle, geleneksel değerlendirme teknikleriyle değerlendirilen öğrencilerin memnuniyeti hakkında görüş sahibi olmaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre portfolyo değerlendirme tekniklerini kullanan öğrencilerin, geleneksel test teknikleri ile değerlendirilen öğrencilerden daha fazla memnun oldukları ortaya çıkmıştır.

Ölçme ve değerlendirme tekniklerinden Proje görevleri ölçme tekniğini çoğu zaman ve ara sıra kullandıklarını öğretmenlerin %96,2'si kullandıklarını ifade etmiştir. Proje yönergesi ile birlikte projenin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgiler de öğrencilere sağlanmalıdır. Yine ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ölçme ve değerlendirme tekniklerinden Performans görevleri ölçme tekniğini büyük çoğunluğu çoğu zaman ve ara sıra kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yeni programın amacına ulaşabilmesi için, performansa dayalı, (performans görevi, proje ödevi,

öğrenci ürün dosyası, vb.) ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından kullanımı çok büyük bir önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin %27,5' i ölçme ve değerlendirme tekniklerinden kavram haritası ölçme tekniğini, %36' sı görüşme tekniğini, %31' i öz değerlendirme tekniğini, %19,3' ü akran değerlendirme tekniğini, %23,7' si grup değerlendirme tekniğini, %22,2' si kelime ilişkilendirme tekniğini, %9'ünün yapılandırılmış grid tekniğini çoğu zaman kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu teknikleri hiç kullanmadıklarını belirten öğretmen sayısı ise, kullananlardan fazladır. Buradan tekniklerin çoğunun bilinmediği için kullanılmadığı çıkarımı yapılabilir. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konularında kapsamlı hizmet içi eğitime gereksinimleri vardır. Kavram haritasının en büyük dezavantajı kalabalık sınıflarda değerlendirmenin çok zaman almasıdır. Öz değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar kullanılabilir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmalarını sağlayacak olan akran değerlendirme tekniğine mutlaka yer verilmeli ve öz değerlendirme çalışmalarının sayısı arttırılmalıdır.

Öğrencilerinin bilişsel yapılarını ortaya koyan, zihinlerindeki kavramlar ve bilgiler arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran kelime ilişkilendirme testine diğer tekniklere göre daha az yer verdikleri görülebilir. Öğretmenler tarafından en az bilinen ve kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanılgılarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme değerlendirme tekniğidir.

Ölçme tekniklerinden kullandığınız Öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini göz gezdirerek değerlendirdim ifadesine öğretmenlerin %62'si çoğu zaman ve ara sıra katıldıklarını belirtmişlerdir. Göz gezdirerek değerlendirme, değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliği açısından istenen bir durum değildir.

Ölçme tekniklerinden kullandığınız öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini dereceli puanlama ölçeği kullanarak değerlendirdim ifadesine öğretmenlerin büyük çoğunluğu çoğu zaman ve ara sıra katıldıklarını belirtmişlerdir.

Ölçme tekniklerinden kullandığınız Öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini kontrol listesi kullanarak değerlendirdim ifadesine öğretmenlerin büyük çoğunluğu çoğu zaman ve ara sıra katıldığını belirtmiştir. Yine ölçme tekniklerinden kullandığınız Öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini öz değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak değerlendirdim ifadesine öğretmenlerin %77,4'ü çoğu zaman ve ara sıra katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ölçme tekniklerinden kullandığınız Öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini akran değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak değerlendirdim ifadesine katılımın istenen düzeyde olmadığı görülmektedir.

Ölçme tekniklerinden kullandığınız, Öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans görevlerini hem süreç hem de sonucu dikkate alarak değerlendirdim ve bireysel farklılıkları dikkate alarak değerlendirdim ifadelerine öğretmenlerin büyük çoğunluğu katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin geleneksel ölçme tekniklerinden yazılı yoklama(klasik yazılı) ölçme tekniğini % 77,3'ü çoğu zaman ve ara sıra kullandıklarını belirtmektedir. Yine geleneksel ölçme tekniklerinden kısa cevaplı sorular ölçme tekniğini öğretmenlerin büyük çoğunluğu çoğu zaman ve ara sıra kullandıklarını ifade etmişlerdir. Değerlendirmede çıkan %21' lik hiç kullanmıyorum sonucu beden eğitimi, teknoloji tasarım, müzik ve görsel sanatlar derslerinin kendi programlarına özgü değerlendirme yaklaşımları olduğundan kaynaklanmaktadır. Yoksa mevzuat gereği diğer derslerden yazılı yapılması zorunluluğu vardır.

Geleneksel ölçme tekniklerinden boşluk doldurma ölçme tekniğini öğretmenlerin %83,2'si çoğu zaman ve ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Doğru yanlış soruları ölçme tekniğini ise öğretmenlerin %85,8'inin kullandığı görülmektedir. Çoktan

seçmeli test ölçme tekniğini ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kullandığı düşünülebilir. Öğretmenlerin %84,9'u eşleştirme soruları ölçme tekniğini çoğu zaman ve ara sıra kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumlarını, sıklık derecesine göre; çoktan seçmeli testler, yazılı yoklamalar, kısa cevaplı maddeler, doğru-yanlış testleri ve eşleştirmeli testler olduğu sonucuna ulaşırken, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde bu sıralamanın performans ödevleri, proje çalışmaları, öğrenci ürün dosyası olduğunu sonucuna ulaşılabilir.

Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına göre ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım ifadesinde 31 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler ile diğer kıdemler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Meslek deneyimi az öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere oranla çalışmaları, yeni programa daha uygun olarak düzenlemekte şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tek bir yöntem kullanılmalıdır ifadesinde 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler mutlaka kullanılmalıdır ifadesinde ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygulama biçimlerinin öğretmenlerinin hizmet yılına göre farklılaştığını göstermektedir. Topal (1999) “İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme – Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı araştırmasında; Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin amacına uygun kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı, başarı dışındaki faktörlerin ölçme değerlendirmeye katılabileceğini belirtmekle, ölçme değerlendirme tekniklerini, amacına uygun kullanmadıkları yönünde güçlü ipuçları vermişlerdir.

Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır ifadesine meslekteki kıdem değişkenine göre 0-5 yıl meslek deneyimi olan öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21-30 yıl meslek deneyimi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılaşma

olduğu görülmektedir. Mesleğinde yeni olmayan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mezun olduğu öğretim kurumunda ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiyi alamadığı söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir ifadesine meslekteki kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonucunda 0-5 yıl meslekteki kıdeme sahip öğretmenleri ile 16-20 yıl meslekte kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yine alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilirdir ifadesine 6-10 yıl meslekte kıdeme sahip öğretmenler ile 21-30 yıl arası meslekte kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yeni başlayan öğretmenlerin ise kıdemli öğretmenlere göre çağdaş ölçme-değerlendirme alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha çok gerçekleştirmektedirler.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim ifadesinde meslekteki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl meslekte kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yine alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladı ifadesinde 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır.

Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış oldu ifadesine meslekteki kıdem değişkenine göre bakıldığında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem yılı arttıkça öğretmenler arasındaki ölçme değerlendirme uygulamalarındaki farklılık azalmakla beraber tamamen bitmediği söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına göre Ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım ifadesine öğrenim durumu değişkenine göre

bakıldığında Doktora yapan öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yine ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır ifadesinde doktora yapan öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu söylenebilir.

Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı ifadesinin öğrenim durumu değişkenine göre bakıldığında Yüksek Lisans mezunu öğretmenler ile Lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta ifadesinde ise öğrenim durumu doktora olan öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır.

Değerlendirme çok zaman almakta ifadesinde doktora mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı ifadesine eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile lisans mezunu ve doktora mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına göre ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım ifadesine bakıldığında Fen Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi ve Diğer mezunlar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir ifadesi incelendiğinde Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilir ifadesinde ise Diğer fakülte mezunları ile Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi mezunları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Aydın (2001) “Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma” adlı araştırmasında; bitirilen fakültenin ölçme ve değerlendirme yeterliği üzerinde temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakülte mezunu olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme yeterliliği boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenle lehinde anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim ifadesinde mezun olunan okul türü değişkenine bakıldığında diğer fakülte mezunları ile Fen Edebiyat fakülte mezunları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yine Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta ifadesine bakıldığında diğer fakülte mezunları ile Fen Edebiyat fakülte mezunları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Erdemir (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması(Kahramanmaraş Örneği)” adlı çalışmasında branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerini belirleyebilmeyi ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri almadıkları ve yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış oldu ifadesine bakıldığında mezun olunan okul türüne göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer üniversite mezunları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yine değerlendirme çok zaman almakta ifadesine mezun olunan okul türüne bakıldığında aralarında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucuna dayalı önerilere yer verilmiştir. Ancak öneriler dikkate alınırken araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Bu araştırma, Anadolu Yakası'nda bulunan branş öğretmenleri uygulanmıştır. Örneklem, farklı iller ve İstanbul Avrupa Yakası branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerini de içine alacak şekilde genişletilerek benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyle ilgili yeterlilikleri araştırılıp karşılaştırılabilir.
3. Her dersin ölçme değerlendirme yaklaşımının araştırılarak sonuçları konusunda ilgili öğretmenlere bilgi verilebilir.
4. Aynı araştırmaya veli ve öğrenci görüşleri açısından bakılıp farklı araştırmalar yapılabilir.
5. Bu konuda araştırma yapacaklar özel okullar ile devlet okulları arasında bir karşılaştırmaya gidebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

1. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında öğrenci velileri mutlaka bilgilendirilmesi ve işe koşulmalıdır.
2. Kendi alanları ile ilgili gelişmeleri takip edebilecekleri dijital bir platform oluşturulması ve iyi örneklerin burada paylaşılması.
3. Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri konusunda istekli davranmaları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen ölçme değerlendirme ile ilgili, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmaya istekli olmaları.
4. Okul içinde yapılan zümre toplantılarında ölçme değerlendirme ile ilgili bilgi paylaşımlarının sürekli hale getirilmesi.
5. Öğretmenlerin bu yöntemler hakkında doğru ve düzeyli bilgiye sahip olmaları, öğrenciyi sıkmadan, usandırmadan verebilmeleri, öğrencilerin bu yöntemlere bakışını değiştirecek ve geleneksel tutum ve yaklaşımlar ortadan kalkacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler:

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, branş öğretmenlerinin uygulamada yaşadıkları sorunlar sorgulanmalı ve bu sorunların çözümü için ivedilikle geri bildirimler verilmelidir.
2. Öğretmenler belirli zaman aralıklarında ölçme değerlendirme ile ilgili hizmetiçi eğitim faaliyetlerine alınmalı ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılım zorunlu hale getirilmelidir. Özellikle meslekteki kıdemi ilerlemiş öğretmenlere yönelik faaliyetlerin sayısı artırılmalıdır.
3. Üniversitelerle işbirliği yapılarak ölçme değerlendirme konusundaki gelişmeler öğretmenlere ulaştırılmalıdır. Oluşturulacak dijital ortamlar sayesinde öğretmenlerin konu ile ilgili kaynaklara ulaşımı sağlanmalı, aynı zamanda bilgi paylaşımı yapılmalıdır.
4. Okullarda ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar denetlenmeli ve sıkı bir takibi yapılmalıdır. Eğitim Müfettişleri kurslardan geçirilip öğretmenlere rehberlik yapmalıdır.
5. Öğretmen kılavuz kitaplarında ölçme değerlendirme ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler verilmeli, hatta ölçme değerlendirme faaliyetleri ile ilgili kitapçıklar hazırlanıp öğretmenin kullanımına sunulmalıdır.
6. Öğretmen yetiştiren eğitim kurumları, öğretim programlarında yeni yöntem ve tekniklere yer vermelidir.
7. Ölçme değerlendirme alanındaki uzman öğretici sayısı artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Algan, S.(2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atak, Y.A.(2004).Müziksel Performansın Ölçülmesi, *1924-2004 Günümüzde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*.
- Aydın, A. (2001). *Eğitim Fakültesi Mezunu Olan Ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Pamukkale Üniversitesi, 1, s. 775 – 779.
- Aziz, A. (1994). *Araştırma Yöntemleri Teknikleri ve İletişim*, Turhan Kitabevi, Ankara
- Badders, W.(2008). *Methods of Assessment* www.eduplace.com adresinden 05.05.2009 tarihinde alınmıştır.
- Bağdatlı, A.,(2005). *Değişen İlköğretim Programlarındaki 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinin Taslak Öğretim Programının, Öğrenci Başarısına Etkisi Ve Sınıf öğretmenlerinin Programa İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahar, M. (2001). Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım Ve Alternatif Metotlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 23-38.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S., Bıçak, B. (2006). *Geleneksel- Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme: Öğretmen El Kitabı*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Bahar, M., Öztürk, E., Ateş, S. (2002). Yapılandırılmış Grid Metodu İle Lise Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasası, İş, Güç Ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri Ve Hatalı Kavramlarının Tespiti. *7. Ulusal Fen Bilimleri*

Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, 7–9 Eylül 2006, Ankara.

- Bekiroğlu, O. F. (2004). *Klasik Ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Birgin, O. (2002). Matematik Eğitiminde Değerlendirme Aracı Olarak Bireysel Gelişim Dosyasının Kullanımı. *Matematik Etkinlikleri 2002 Matematik Sempozyumu*, 5–8 Haziran 2002, Ankara.
- Birgin, O. (2007). Matematik Öğretmen Adaylarının Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, (3), 165–170, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Bryant, S. L., Timmins A. A. (2000). *Using Portfolio Assessment as an Innovation To Assess Problem-Based Learning in Hong Kong Schools*. Hong Kong, Institute of Education, Hong Kong, SAR, China.
- Cihanoğlu, O.M. (2008). *Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlardan Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Collins, A. (1992). *Portfolios: Questions For Design*. Science Scope. New York. 25-27.
- Corconan, A. C., Dersheimer, L. E., and Tickhenor S. M. (2004). *A Teacher's Guide To Alternative Assessment, Taking The First Steps*, The Clearing House, May-June .
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş. (2007). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif (Performans) Değerlendirme Yaklaşımları*. Editör: Çepni, S. *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. 269- 284. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S., Çil, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Programı (Tanıma, Planlama, Uygulama ve Sbs'yle İlişkilendirme) İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel ve Kaya (2002). Editör: Hesapçioğlu, M., Gürsel, M. (2007), *Eğitim Bilimine Giriş*. Eğitim Akademisi Yayınları.

Dergisi, 37,2. 99–114.

Duban, N., Küçükyılmaz E.A.(2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri*” <http://ilkogretim-online.org.tr> 27.01.2009 tarihinde alınmıştır.

Duman, B., İkiel, C. (2002). Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi, *Fırat Ün. Sosyal Bilgiler Dergisi* cilt.12 sayı.2 Elazığ.

Duru, K.(2001). *İlköğretim Fen Bilgisinde Kavram Haritasıyla ve Gruplarla Kavram Haritası Çizdirerek Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Eğri, G. (2006).*Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekim 2007 de indirildi.

Ekinci, A. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdemir, A. Z. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eren, Y.K.(2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ceceli Yayınları, Ankara.

Erkan, H. (Tarihsiz), Bilgi Toplumu. 29 Mayıs 2006 tarihinde <http://ab.org.tr/ab06/bildiri/236.doc> adresinden alınmıştır.

Erkuş, A., Alıcı, D. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. HİE Ders Notları, Mersin.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelkentepe Yayınları, 4, Ankara. 93.

- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Güleryüz, H.(2008). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gültekin, M., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları. *Anadolu Ün. Sosyal Bilgiler Dergisi* cilt.7 sayı. 2.
- Gümüş, B. (1981). *Ölçme Ve Değerlendirme Dersinin Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 212-219.
- Kabaca, M.Y. (2003). *Kavram haritalarının matematik öğretiminde ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanımının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 133-144.
- Kanatlı, F.(2008). *Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kaptan, F, Korkmaz, H. (2000). Fen Öğretiminde Tümel (Portfolyo) Değerlendirme,
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kasap, H.(1999). *Eğitim ve Spor Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*.
- Kılıç, G. B. (2006). *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

- Kıncal, R. Y. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Erzurum: Eser Ofset.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*. Yeryüzü Yayınları, Ankara.
- Kutlu, Ö.(2002) Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını İçerme Düzeyi. *Uluslar arası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Küçüktepe, B. (2008). *Yenilenen Öğretim Programlarında Ölçme Değerlendirme*. HİE Ders Notları, Yalova.
- Law, B., Eckes, M. (1995). *Assesment And Esl*, Canada: Peguis Publishers.
- Mamaç, N. H., Ünsal, N., ve Yavuz, D. (2005). *İlköğretim Kılavuzu*, İstanbul: Doğan Ofset.
- Matbaası.
- MEB. (2004). *Yeni Müfredat Tanıtımı*. “<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>” den 24 Ekim 2007 de indirildi.
- MEB. (2004). *Yeni Müfredat Tanıtımı*. “<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>” den 24
- MEB.(2004). *İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programı*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (2005). EARGED PISA Projesi 2003 Uygulaması Ulusal Raporu.
- MEB (2006), Ölçme Ve Değerlendirme Metni, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/> den 24 Eylül 2010 da indirildi.
- MEB (2007). EARGED ÖBBS Projesi (Bilgisayar ve İngilizce Okuryazarlığı) 2006 Uygulama Raporları.
- Nartgün, Z. (2006). Eğitimde Geleneksel Ve Yeni (Alternatif) Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerinin Sahip Oldukları Temel Nitelikleri Bakımından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Ortaöğretim Yeniden Yapılandırma Sempozyumu*, (20-22 Aralık 2004), Milli Eğitim Yayınları, Ankara. Ölçme ve Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüşleri Açısında İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Öztürk, C., Karayağız, G. (2006). *Teori İle Uygulama Arasında Yeni Bir Köprü: Kavram Haritası*, Çukurova Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 10/1, 29-31.

- Öztürk, H. (2007). Yeni programlarda ölçme değerlendirme, <http://www.balikesir.meb.gov.tr/dosyalar/haber/performans.doc> adresinden 25 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Parmaksız, R. S., Yanpar, T. (2006). Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2, s.159–172; Elazığ.
- Pilten, P. (2001). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış Ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci* Pagem yay. Ankara.
- Scott, J.(2000). *Authentic Assessment Tools*.www.calpro-online.org adresinden 01.05.2009 tarihinde alınmıştır.
- Sel, R.(1985). *İlk ve Ortaokullarda Beden Eğitimi*. Öğretmen Yayınları, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. (11.Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Stiggins, R. (2004). *New Assessment Beliefs For A New School Mission*, Phi Delta Kappan, September, 22-27.
- Sunal, C. S., Haas M.E. (2002). *Social Studies For He Elementary And Middle Grades A Constructivist Approach*. Boston Allyn&Bacon A Pearson Education Company.
- Tabak, R. (2007). *İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme Öğretme Ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi(Muğla İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, H. (1974). *Ortaöğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi A.Ü.Eğitim Fakültesi.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekinal, S. (2005).*Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme Ve Değerlendirme*. C. Öztürk ve D. Dilek (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.480-551), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Topal, T. (1999). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Ankara: Saydam Matbaacılık, 294.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı
- Türk Dili Kurumu (TDK) (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulutaş, S. (2003). *Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilikleri İle Ölçme Ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yalçın, M. (2003). *Sürekli değerlendirmenin fizikokimya öğretiminde rehber olarak kullanımı: bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, S., Karamustafaoğlu, O., Karamustafaoğlu, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Kavram Öğretimi*. Editör: Aydoğdu, M., Kesercioğlu, T. *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. 236- 278, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yanpar Y.T. (2006). İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımları Konusundaki Görüşleri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 58–75-97.
- Yıldırım A. (2006). *İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, İ. , Uyanık, N. (2004). Matematik Eğitiminde Ölçme – Değerlendirme Üzerine. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), s. 97-104.
- Yıldız, İ., Uyanık N. (2004). Matematik Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Sayı:1.

Yurdabakan, Ş. (2006). *Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*.
[Http://Www.Geocities.Com/İrfanyurdabakan/Altdeger.Htm](http://Www.Geocities.Com/İrfanyurdabakan/Altdeger.Htm) adresinden 18
Mart 2009 tarihinde alınmıştır.

Zorbaz, K.Z.(2005). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi.

<http://www.paylashocam.com/forum/kavram-haritasi-ornekleri-t3277.0.html>
adresinden 22 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK - 1

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ GETİRDİĞİ ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ BRANŞ ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN ALGILANMA VE UYGULANMA DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli meslektaşım; Bu anketin amacı, yeni uygulamaya konulan İlköğretim Programlarının ölçme değerlendirme boyutunun branş öğretmenleri tarafından algılanma ve uygulanma düzeylerinin tespit edilmesidir.

Programda yer alan alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki işlerliği konusunda en doğru geribildirimleri ortaya koyabilecek uygulayıcılar olarak sizlersiniz. Bu sebeptendir ki değerli görüşleriniz bizlere ışık tutacaktır.

Sayın öğretmenim; aşağıdaki sorulara objektif görüşlerinizi belirterek, çocuklarımıza daha iyi bir eğitim verilmesine katkı sağlayınız.

Kullanılan Anket sorularına vereceğiniz cevaplar ve sunacağınız görüşler gizlilik içerisinde sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu araştırmanın yapılmasında yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Süleyman YILDIZ

Marmara Üniversitesi Eğitim

Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

<u>Cinsiyetiniz:</u>	(1) Bay (2) Bayan	
<u>Meslekteki Kıdeminiz:</u>	(1) 0–5 yıl (2) 6 -10 yıl (3) 11–15 yıl (4) 16–20 yıl (5) 21–30 yıl (6) 31 yıl ve üzeri	
<u>Öğrenim Durumunuz:</u>	(1) Eğitim Enstitüsü (2 yıllık) (2) Lisans (3) Yüksek Lisans (4) Doktora	
<u>Mezun Olduğunuz Okul:</u>	(1) Eğitim Fakültesi (2) Fen Edebiyat Fakültesi (3) Diğer	
<u>Sınıf Mevcudunuz:</u>	(1) 20’nin altında (2) 20–30 (3) 31–40 (4) 41–50 (5) 50 üzeri	
<u>Öğretmenlik Branşınız:</u>	(1) Türkçe (2) Matematik (3) Fen ve Teknoloji (4) Sosyal Bilgiler (5) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (6) İngilizce (7) Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım (Kendi programlarına göre özel değerlendirme sistemi olan dersler	

II. BÖLÜM

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME KONUSUNA İLİŞKİN SORULARI

Bu bölümde Ölçme Değerlendirme ilgili olan maddeler bulunmaktadır. lütfen size uygun sütuna (X) işareti koyunuz. Her bir maddeyle ilgili olarak yalnız bir seçeneği işaretleyiniz.

1- Alternatif Ölçme Değerlendirme yaklaşımları ile ilgili herhangi bir kurs, seminer veya tanıtıma katıldınız mı?	(1) Evet (2) Hayır
2- Derse girmeden önce ne gibi bir hazırlık yapıyorsunuz?	(1) Sadece Plan Yapıyorum (2) Ders Notu Hazırlıyorum (3) Geçmiş Tecrübelerimden Faydalanıyorum (4) Hazırlık Yapmaya Gerek Duymuyorum (5) Diğer (Lütfen yazınız.....)
3- Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile klasik ölçme değerlendirme tekniklerini karşılaştırdığınızda hangisi daha yararlıdır?	(1) Klasik olanı (2) Alternatif olanı (3) Farkları yok
4- Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede sizce aşağıdakilerden hangisi daha önemlidir? (Önem sırasına göre en çoktan en aza numara vererek 1,2,3,4.. sıralayınız.)	(1) Öğrencinin sınıf içinde yıl boyunca gösterdiği performans düzeyi (2) Öğrencinin ilgi ve yetenekleri (3) Eğitim programına göre öğrencilerin kazandığı beceri ve davranışlar (4) Öğrencinin kazandığı bilgiler (5) Diğer (Lütfen yazınız.....)
5- Alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre ÜSTÜN yönleri sizce hangileridir? (Önem sırasına göre en çoktan en aza numara vererek 1,2,3,4.. sıralayınız.)	(1) Öğrenme ürününün yanında öğrenme süreci de değerlendirilebilmektedir. (2) Öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır. (3) Öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır. (4) Öğretim sürecindeki aksaklıkları ortaya koyarak

	bu aksaklıkların tespit edilmesini sağlamaktadır. (5) Öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabilmesini sağlamaktadır. (6) Öğrencilere yaptıkları çalışmaların nasıl değerlendirileceği önceden bildirilmektedir. (7) Öğrencilerin bilgi ve becerileri tam olarak kazandığı belirlenebilmektedir. (8) Diğer(Lütfen yazınız.....)
6- Alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre ZAYIF yönleri sizce hangileridir? (Önem sırasına göre en çoktan en aza numara vererek 1,2,3,4.. sıralayınız.)	(1) Öğrencilerin öğretmen kontrolünden uzak olması (2) Öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırması (3) Öğrencileri çok fazla maddi külfet altına sokması (4) Ölçme değerlendirme sürecinin çok karmaşık ve zor anlaşılır olması (5) Ölçme değerlendirmenin sürecinin uzun sürmesi (6) Öğrencilerin hatırlamaya yönelik bilgiye ne düzeyde sahip olduğunu tam olarak ölçememesi (7) Ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanmasının zor olması (8) Diğer(Lütfen yazınız.....)
7- Alternatif ölçme değerlendirme araçlarını uygularken aşağıdaki sorunlardan hangileriyle karşılaşıyorsunuz? (Karşılaşma sıklığına göre en çoktan en aza doğru sıralayınız.)	(1) Uygulamanın çok fazla zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çekiyorum. (2) Ölçeklerin çok karmaşık olması nedeniyle değerlendirmede zorluklarla karşılaşıyorum. (3) Yeni programa yönelik ölçme değerlendirme araçlarını hazırlamada güçlük çekiyorum. (4) Yeni ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin tamamına uygulayamıyorum.

Ölçme değerlendirme işlemi not vermek için yaparım.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Ölçme değerlendirme işlemi öğrenmeyi geliştirmek için yaparım.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Ölçme değerlendirme işlemi başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Öğrenciyi ölçme değerlendirmede yazılı yoklama yeterlidir ve gerekli bilgiyi verir.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tek bir yöntem kullanılmalıdır.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Öğrenciyi ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler mutlaka kullanılmalıdır.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmelidir.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2)

	Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilirdir.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladı.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde velilerle daha fazla işbirliği yaptım.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Daha önce kullandığım değerlendirme yöntemlerinin (çoktan seçmeli testler ve yazılı sınavlar) yararlı olmadığını düşünüyorum.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)

Ölçme yöntemleri çok karmaşık.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebiliyorum.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Yeni programdaki ölçme yöntemleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırıyor.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri daha iyi tanımamı sağladı.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Değerlendirme yöntemleri sayesinde elde ettiğimiz sonuçlar öğrencilerin mesleki yönlendirmelerini daha doğru bir şekilde yapmamızı sağladı.	Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)

Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde bir önceki öğretim yılına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış oldu.			Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Değerlendirme çok zaman almakta.			Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı.			Kesinlikle Katılıyorum (1) Katılıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kesinlikle Katılmıyorum(4)
Yan tarafta İlköğretim Programlarının öngördüğü alternatif ölçme teknikleri yer almaktadır. Aşağıdaki ölçme tekniklerini kullandıysanız ne sıklıkla kullandığınızı yandaki kutucuğa işaretleyiniz.	1	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	2	Proje Görevleri	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	3	Performans Görevleri	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	4	Gözlem	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	5	Kavram Haritası	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)

	6	Görüşme (mülakat)	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	7	Öz Değerlendirme	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	8	Grup Değerlendirme	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	9	Akran Değerlendirme	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	10	Kelime İlişkilendirme Testleri	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	11	Yapılandırılmış Grid	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
Teknik olarak kullandıysanız Öğrenci Ürün Dosyalarını, Proje ve Performans Görevlerini nasıl değerlendirdiniz?	1	Göz gezdirerek değerlendirdim.	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	2	Dereceli puanlama ölçeği(rubric) kullanarak değerlendirdim.	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	3	Kontrol listesi kullanarak değerlendirdim	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)

	4	Öz değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak değerlendirdim.	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	5	Akran değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak değerlendirdim.	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	6	Hem süreç hem de sonucu dikkate alarak değerlendirdim.	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	7	Bireysel farklılıkları dikkate alarak değerlendirdim.	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
Aşağıda geleneksel ölçme teknikleri yer almaktadır. Aşağıdaki ölçme tekniklerini kullandıysanız ne sıklıkla kullandığınızı yandaki kutucuğa işaretleyiniz.	1	Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	2	Kısa Cevaplı Sorular	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	3	Boşluk Doldurma	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	4	Doğru Yanlış Soruları	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
	5	Çoktan Seçmeli Test	Çoğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)

	6	Esleştirme Soruları	oğu Zaman (1) Ara sıra (2) Hiçbir Zaman (3)
--	---	---------------------	--

Öğrenci Ürün Öğrenci Ürün Dosyasının Değerlendirilme Ölçütleri

Dosyası Çalışma Takvimi (Örnek)

SÜRE	YAPILACAK İŞLER	ÖĞRENCİNİN YAPACAĞI İŞLER	ÖĞRETMENİN YAPACAĞI İŞLER	VELİNİN YAPACAĞI İŞLER
1.-2. haftalar	Ürün Dosyası'nı Tanıma	Ürün Dosyasının neden oluşturulduğu ve nasıl ürün seçileceği konusunda bilgi edinir. Bu ölçütleri yazılı olarak dosyaya koyar.	Ürün Dosyası'nı ve amacını açıklar. Çalışma takvimini tanıtır. En iyi ürünleri seçmek için kullanılabilecek ölçüt önerileri getirir. Öğrencilere Ürün Dosyası'nı değerlendirme ölçütlerini duyurur (Ek 4). Ürün Dosyası da velilere bilgi	Ürün Dosyası'yla ilgili bilgi edinir.
3.-4.-5. haftalar	1.Ara Döneme Ait Ürünlerin Biriktirilmesi	En iyi ürünlerini biriktirir. Biriktirilen ürünlerden bir veya iki tanesini dosyası için seçer. Seçilen her ürün için seçilme gerekçelerini yazar ve öz değerlendirme yapar (Ek 6). Seçilen ürünleri üzerinde eleme ve geliştirme çalışmaları yapar.	Ürün biriktirme sürecini izler. Ürünlerin belirlenen ölçütlere uygun olarak seçilmesine yardımcı olur. Seçilen ürünlerle ilgili öğrencilere dönüt verir (Dönütler yazılı olarak ürüne eklenir.).	Öğrencilerin ürün eleme, geliştirme aşamalarından haberdar olur. Öğrencilerin süreçteki ihtiyaçlarını karşılar. Ürünlerle ilgili öğrenciye görüş bildirir.
6.-7.-8.	2. Ara	En iyi ürünlerini		

haftalar	Döneme Ait Ürünlerin Biriktirilmesi	biriktirir. Biriktirilen ürünlerden 1 veya 2 tanesini dosyası için seçer. Seçilen her ürün için seçilme gerekçelerini yazar ve öz değerlendirme yapar (Ek 6). Seçilen ürünleri üzerinde eleme ve geliştirme çalışmaları yapar.	Ürün biriktirme sürecini izler. Ürünlerin belirlenen ölçütlere uygun olarak seçilmesine yardımcı olur. Seçilen ürünlerle ilgili öğrencilere dönüt verir (Dönütler yazılı olarak ürüne eklenir.).	
9.-10.-11. haftalar	3. Ara Döneme Ait Ürünlerin Biriktirilmesi	En iyi ürünlerini biriktirir. Biriktirilen ürünlerden 1 veya 2 tanesini dosyası için seçer. Seçilen her ürün için seçilme gerekçelerini yazar ve öz değerlendirme yapar (Ek 6). Seçilen ürünleri üzerinde eleme ve geliştirme çalışmaları yapar.	Ürün biriktirme sürecini izler. Ürünlerin belirlenen ölçütlere uygun olarak seçilmesine yardımcı olur. Seçilen ürünlerle ilgili öğrencilere dönüt verir (Dönütler yazılı olarak ürüne eklenir.).	
12.-13. haftalar	Ürün Dosyası'nın Tamamlanması	Seçilen ürünler için ürün kontrol listesini doldurur (Ek 5). Ürün Dosyası'nın kapağını,	Dosya tamamlama süresinde öğrencinin yapacağı işleri hatırlatır ve	Öğrencilerin yapacağı işler için uygun ortam hazırlayarak öğrenciye ihtiyaç duyduğu desteği sağlar.

		çindekiler kısmını hazırlar (Ek 1-2). Dersle ilgili kendisini yansıtacağı bir öz geçmiş yazar (Ek 3). Çalışma sürecini yansıtan bir özet yazar (Ek 8).	bunlarla ilgili gerekli açıklamaları yapar. Ürün Dosyasına konulacak örnek sayfalar (Ekler) hakkında bilgi verir.	
14.-15. haftalar	Ürün Dosyası'nın Sunumu	Sunum yönergesi doğrultusunda dosyasını sunuma hazırlar (Ek 7). Öğretmen ve velinin katılımıyla sunumu yapar.	Ürün Dosyası Sunum Yönergesi'ni hazırlar ve öğrencilere hatırlatır (Ek 7). Sunum için uygun yeri ve zamanı belirler (Hazırladıkları Ürün Dosyalarını tanıtımları için 5-10 dakikalık sunum yapmaları ya da uygun bir mekânda sergilemeleri sağlanır.). Sunuma velinin de katılmasını sağlamak için haber verilir. Öğrencinin dosyasını sunuma hazırlamasına yardım eder. Velinin sunuma katılmaması durumunda yazılı görüşünü almak için dosyayı veliye	Sunuma katılır. Ürün Dosyası'yla ilgili görüşlerini sözlü ve yazılı olarak belirler. Geri bildirim formunu doldurur.

			bir üst yazıyla gönderebilir (Ek 10-11).	
16.-17.-18. haftalar	Değerlendirmeye ve Geri Bildirimlerin Yapılması	Aldığı geri bildirimlerle ilgili öğretmeni ile görüşme yapar. Ürün Dosyası'nın derecesine/puanına öğretmeniyle birlikte karar verir.	Ürün Dosyası'nı bir değerlendirme ölçeğiyle değerlendirir (Ek 12). Çalışmalarla ilgili güçlü ve zayıf yanlarını belirten bir yazıyla geri bildirimde bulunur. Bu yazı Ürün Dosyası'na eklenir (Ek 9). Her öğrenciyle gelişme sürecinin tartışıldığı ve gelecek için hedeflerin saptandığı yüz yüze görüşmeler yapabilir. Bu görüşmelerde Ürün Dosyası'nın derecesine/puanına öğrenciyle birlikte karar verilebilir.	Çocuğun en çok hangi ürünü beğendiğini, çocuğun kendini hangi alanlarda geliştirmesi gerektiğini ve ona nasıl yardımcı olabileceğini belirten bir mektup yazar.

Not: Yukarıdaki çalışma takvimi örnek olarak verilmiştir. Uygulamalara bağlı olarak süre ve içerikte değişiklikler yapılabilir.

Her Dönemin bitimine 1 ay kala değerlendirme çalışmalarına başlanabilir. Buna göre ürün seçme ara dönemleri dörder hafta da olabilir.

Ek 1	... DERSİ ÜRÜN DOSYAM Adı : Soyadı : Numarası : Sınıfı :	Ek 2 İÇİNDEKİLER 1. 2. 3. 4.
-------------	---	---

Ek 3 ALANINDAKİ ÖZ GEÇMİŞİM Aşağıdaki gibi ya da benzer sorulara cevap olabilecek şekilde düşüncelerinizi yazarak dersiyle ilgili öz geçmişinizi oluşturabilirsiniz. Anahtar Sorular: • dersine zaman ilgi duymaya başladım? • dersinde en çok ilgimi çeken konu nedir? • Okul dışında dersi ile ilgili çalışmalarım nelerdir? • dersinin hoşlanmadığım yönleri var mı? • dersinde başka nelerin olmasını isterdim? • Gelecekle ilgili yapmak istediklerime bu dersin nasıl bir katkısı olabilir?	Ek 4 ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASININ GENEL DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ Bütünlük: • Dosyada bulunması gerekenlerin tümünün olması • Çalışmayı yaparken, diğer derslerden de yararlanılması • Seçilen ürünlerin yıl boyunca edinilen becerileri yansıtması • Dosyanın kapağını, kendisini en iyi biçimde yansıtabilecek şekilde hazırlanması Tertip ve Düzen: • Tüm çalışmalar için uygun başlıklar kullanılması • Çalışmaların içindekiler bölümünde belirtilen sıraya göre dosyalanması • Tüm çalışma kâğıtlarının temiz ve düzenli olması Yansıtma: • Seçilen çalışmaların güçlü yanlarını ve gelişimini yansıtması
--	---

Ek 5ÜRÜN KONTROL LİSTESİ

Çalışmalar	Evet	Hayır
Çalışmanın taslağını hazırladım		
Çalışmayı zenginleştirecek tablo, resim, fotoğraf vb. hazırladım.		
Çalışmamı geliştirme aşamasında öğretmenim, ailem ve arkadaşlarımın düşüncesinden yararlandım. Gerekli ekleme ve çıkarmaları yaptım.		
Çalışmamı yazım ve anlatım kurallarına uygunluğu açısından gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yaptım.		
Çalışmamı sunmaya hazır hale geldim.		

Ek 6**ÜRÜN BİLGİLERİ**

- Bu çalışmadaki hedefim:
- Çalışmamın aşamaları:
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
- Ürünüme seçme gerekçelerim:
- Bu çalışmamda şunları çok iyi yaptım:
- Çalışmamın şu alanlarında biraz daha gayret gösterebilir ve yardım alabildim:
- Belirlediğim hedefe şu kadar ulaştım:
- Bu çalışma benim şu özelliklerimin gelişimini yansıtıyor:
- Bu çalışmamla ilgili şunları da ürün öz değerlendirme formunda söylemek isterim:

Öğrencinin;

Ek 7**ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI SUNUM YÖNERGESİ**

1. Sunumunuz için velinizi sınıfa getiriniz.
2. Sunumunuzun içeriğiyle ilgili velinizin de düşüncesini öğreniniz.
3. Çalışmada çok başarılı olduğunuzu düşündüğünüz üç alanı belirleyiniz ve açıklayınız.
4. Geliştirmeniz gereken üç alanı açıklayınız.
5. Gelecek dönem için hedeflerinizi belirleyip açıklayınız.
6. Çalışma sürecindeki gelişim düzeyinizi ve hedefinize ulaşma derecenizi değerlendiriniz.
7. Velinizin dosyanızla ilgili yazılı görüşlerini alınız.

Ek 8**ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI ÖĞRENCİ ÖZET FORMU**

Bu form ürün dosyanızdaki ürünlerin gelişimi hakkındaki düşüncelerinizi belirtmeniz amacıyla düzenlenmiştir. Bu formu aşağıda düzenlenmiş biçimiyle veya paragraf hâlinde doldurabilirsiniz.

Adı Soyadı:

Tarih:

Konu :

Başlangıçtaki dosya	Dosyanın son hâli
Çalışmalarım önce nasıldı?----- -----	Şimdi nasıl gidiyor?----- -----
Çalışmalarım ne denli açık ve anlaşılırdı? -----	Çalışmalarım şimdi ne denli açık ve anlaşılır?-----
Beklentilerim ne denli gerçekçiydi?-----	Bu konuda şimdi ne düşünüyorum?-----
Geliştirmeye açık alanlar başlangıçta nelerdi?----- -----	Şimdi hangi alanlar geliştirilmeye açık?-----

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI ÖĞRETMEN ÖZET FORMU

Adı Soyadı:		Tarih:	
Konu:			
Başlangıçtaki dosya		Dosyanın son hâli	

Ek 10

VELİ GERİ BİLDİRİM FORMU

Çocuğunuz ürün dosyasını sunduktan sonra, lütfen aşağıdaki soruları yanıtlamaya zaman ayırınız.

1. Bu çalışma çocuğunuzun gelişim sürecini daha iyi anlamanıza yardımcı oldu mu?

2. Bu çalışmanın sunumu sizce etkili olacak biçimde düzenlenmiş miydi?

3. Sizce bu sunum çocuğunuz için değerli bir deneyim oldu mu?

Belirtmek istediğiniz diğer görüşleriniz:

Ek 11

VELİYE YAZILMIŞ ÖRNEK MEKTUP

Sunu Tarihi:

Etkinlik Programı:

1.Çocuğunuzun çalışmalarından en çok hangisini beğendiniz?

2. Cocuğunuz sizce hangi alanlarda başarılı?

2.Çocuğunuz sizce hangi alanlarda başarılı?

3. Çocuğunuza hangi konularda ve nasıl yardımcı

3.Çocuğunuza hangi konularda ve nasıl yardımcı olabilirsiniz?.....

Ek 12

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI DEĞERLENDİRME FORMU

Adı : Soyadı: Sınıf :

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak dosyayı değerlendiriniz.

ÖLÇÜTLER	Dereceler				
	1	2	3	4	5
1. Çalışmaların içeriğinin tam olması					
2. Çalışmalardaki çeşitlilik					
3. Çalışmaların amaçları karşılaması					
4. Çalışmaların doğruluğu					
5. Dosyanın düzenliliği					
6. Harcanan çabaları gösterme					
9. Yaratıcılığı gösterme					
10. Çalışmaların seçiminde doğru karar verme					

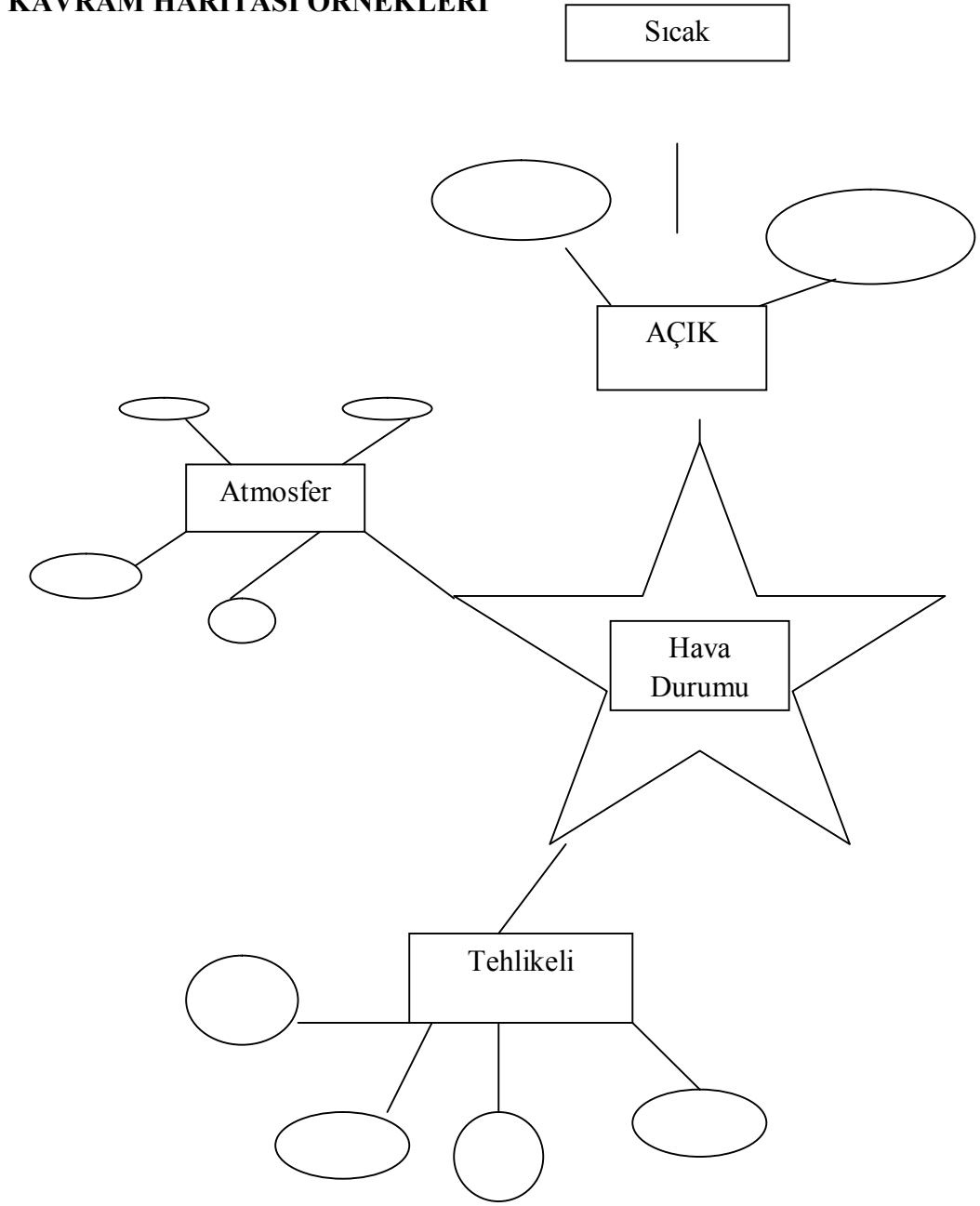
Ürün Dosyası Değerlendirme İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Puan Boyutlar	4 (Örnek Olacak Nitelikte)	3 (Yeterli)	2 (Kabul Edilebilir)	1 (Yeterli Değil)
İçerik	Ürün dosyası, tüm gerekli materyalleri içeriyor.	Ürün dosyası, gerekli materyallerin büyük çoğunluğunu içeriyor.	Ürün dosyası, gerekli materyallerin birazını içeriyor.	Ürün dosyası, gerekli materyallerin çok azını içeriyor.
Seçilen örneklerin özelliği	Örnekler öğrencinin gelişimini ve bilgisini yansıtıyor.	Örnekler öğrencinin gelişimini yansıtıyor fakat bilgilerin bir kısmını yansıtmıyor.	Örnekler öğrencinin hem bilgisini hem de gelişimini biraz yansıtıyor.	Örnekler gelişigüzel seçilmiş, gerekli bilgileri ve gelişimi yansıtmıyor.
Düzenleme	Ürün dosyası, tam ve düzenli olarak oluşturulmuş. Okuyucu, gerekli her şeyi bulabiliyor.	Ürün dosyası, iyi düzenlenmiş, okuyucu aradığı şeyleri bulmakta çok az sıkıntı yaşıyor.	Ürün dosyası, kısmen düzenli sayılabilir. Okuyucu aradığını bulmakta biraz zorlanıyor.	Ürün dosyası, düzene ilişkin bir görüntü var ama okuyucu aradığını bulmakta çok zorlanıyor.
Dilbilgisi	Dilbilgisi ile ilgili hiçbir hata yok (kelime bilgisi, noktalama işaretlerinin kullanımı, gramer vb)	Dilbilgisi konusunda çok az hata var.	Dilbilgisi ile ilgili göze çarpan önemli hatalar var.	Dilbilgisi ile ilgili çok sayıda hata var.
Kişisel yansıma	Tüm yansımalar betimleyici ve öğrencinin iç dünyasını yansıttıcı kişisel etkileşimleri içeriyor.	Yansımaların büyük bölümü betimleyici ve öğrencinin iç dünyasını yansıttıcı kişisel etkileşimleri içeriyor.	Yansımaların bazıları betimleyici ve öğrencinin iç dünyasını yansıttıcı kişisel etkileşimleri içeriyor.	Yansımaların çok azı betimleyici ve öğrencinin iç dünyasını yansıttıcı kişisel etkileşimleri içeriyor.
Ürün dosyasının sunumu	Öğrenci açık ve anlaşılır biçimde konuştu, diğer öğrencilerle uygun	Öğrenci büyük ölçüde açık ve anlaşılır biçimde konuştu, diğer	Öğrenci kısmen açık ve anlaşılır biçimde konuştu, diğer öğrencilerle	Öğrenci açık ve anlaşılır biçimde konuşamadı, diğer öğrencilerle

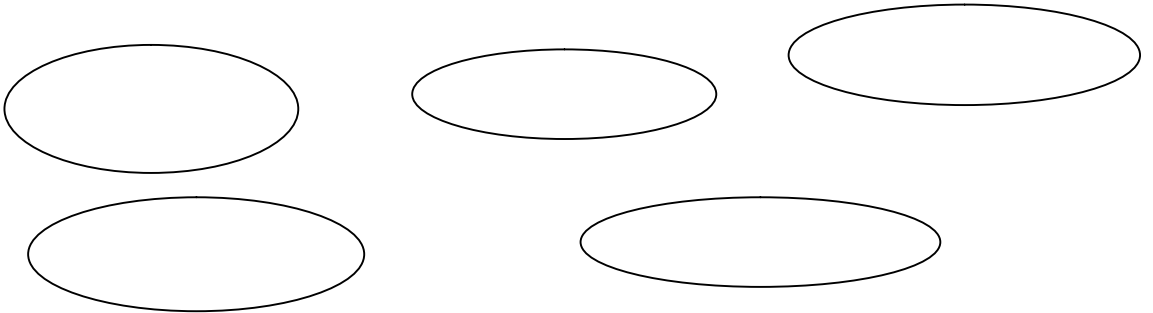
	göz teması kurdu ve sorulan soruları kendinden emin biçimde cevapladı.	öğrencilerle uygun göz teması kurdu ve sorulan soruları cevapladı.	göz teması kurdu ve sorulan soruları cevaplayabildi.	nadiren göz teması kurdu ve sorulan soruları cevaplarken zorluk çekti.
Ürün dosyasının bir bütün olarak etkililiği	Ürün dosyası, öğrencinin becerilerini, yeterliklerini ve bilgisini çok iyi bir biçimde gösteriyor.	Ürün dosyası, öğrencinin becerilerini, yeterliklerini ve bilgisini göstermeye yardımcı oluyor.	Ürün dosyası, öğrencinin becerilerini, yeterliklerini ve bilgisini kısmen gösteriyor.	Ürün dosyası, öğrencinin becerilerini, yeterliklerini ve bilgisini göstermiyor.

Kaynak: MEB

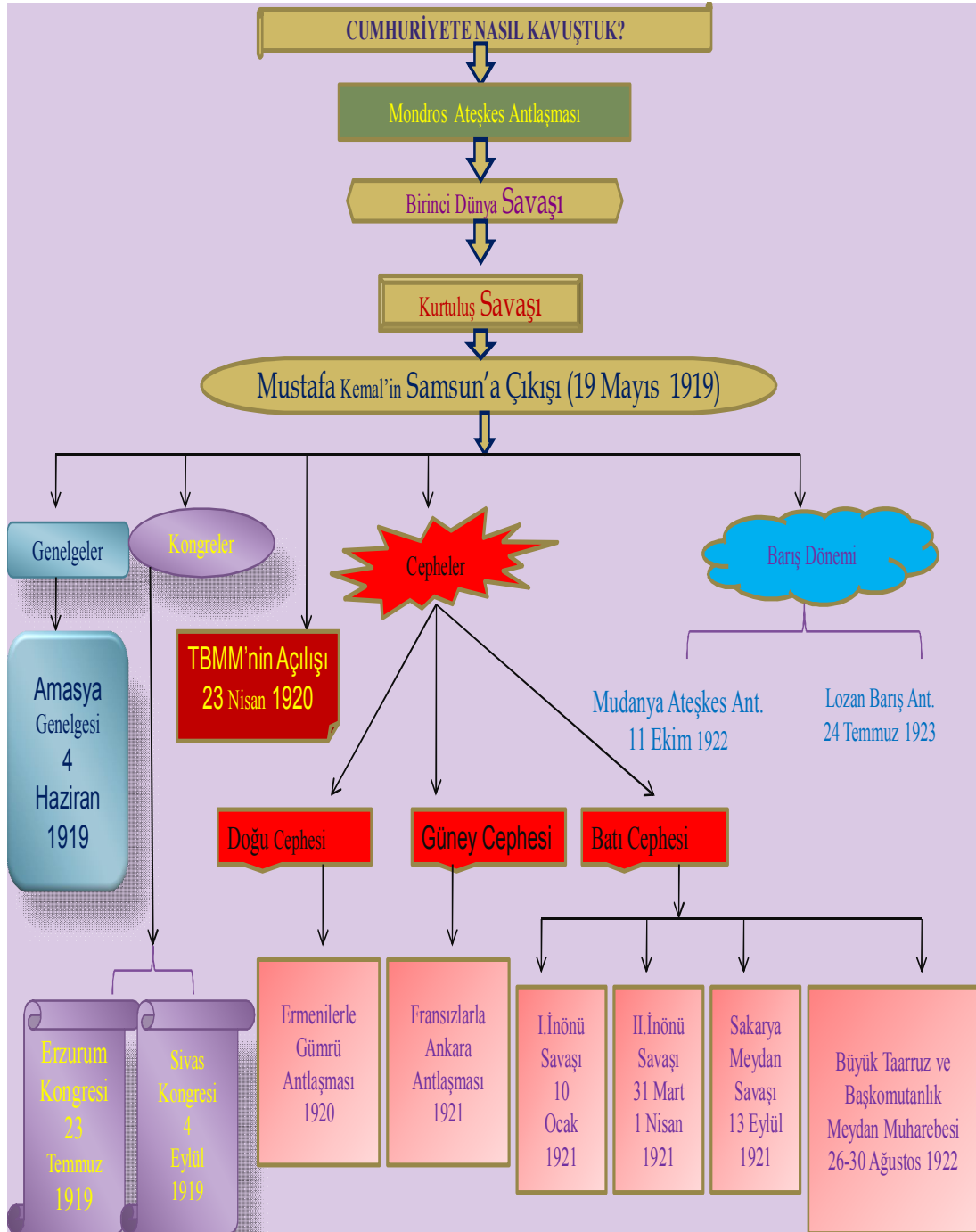
KAVRAM HARİTASI ÖRNEKLERİ



.....nelerden oluşur. Yuvarlaklar içersine yaz.

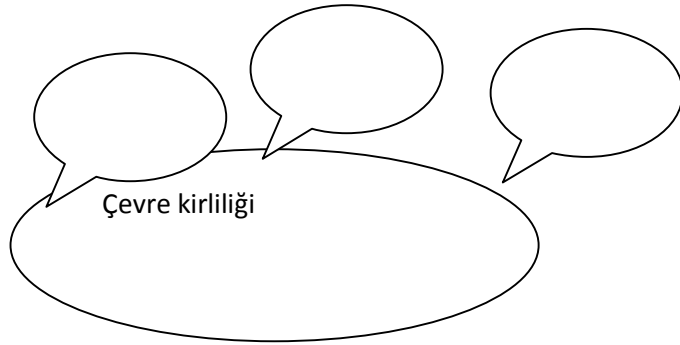
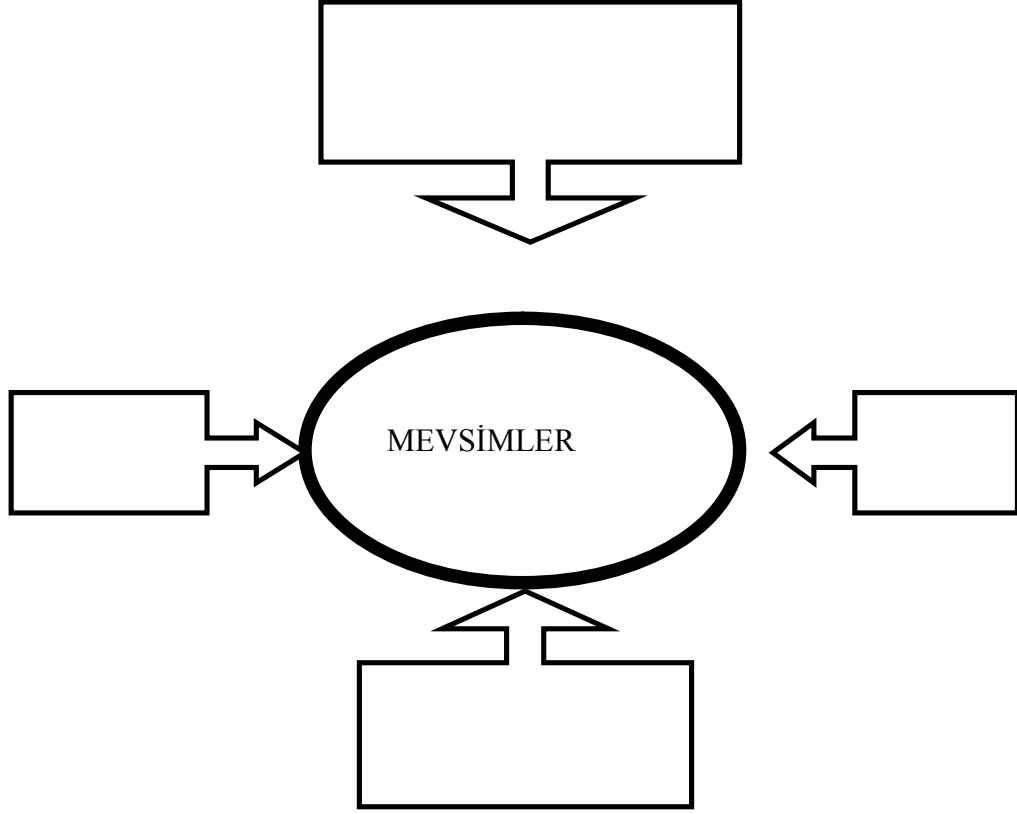


<http://www.paylashocam.com/forum/kavram-haritasi-ornekleri-t3277.0.html>



<http://doganzeki.wordpress.com/2010.06.19/kavram-haritasi-ornegi/>

AŞAĞIDAKİ KAVRAM HARİTASINI DOLDURUNUZ.



<http://www.paylashocam.com/forum/kavram-haritasi-ornekleri-t3277.0.html>

HİKAYENİN ADI:.....

YER:.....
.....
YER
ZAMAN.....
.....
.....

KAREKTERLER
:ANA:.....
.....
ARA:.....
.....

PROBLEM
ÇATIŞMA
.....
.....

ÇÖZÜM
.....
.....
.....

EĞER YAZAR BEN OLSAYDIM!

Sevgi, saygı
Yardımlaşma
Nefret

Kara, yüz, Para, ak

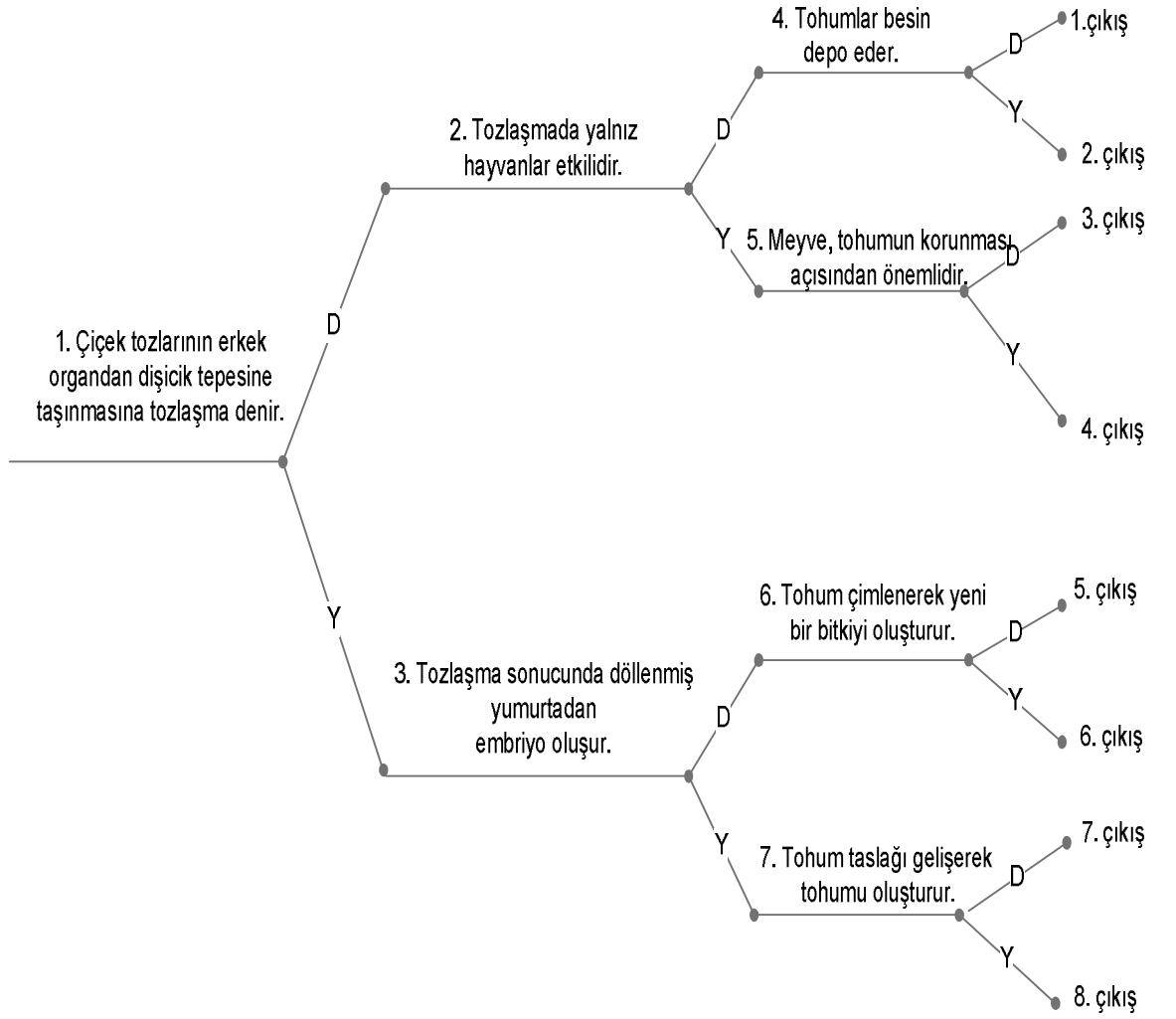
- A. Hangi kelimeler anlamlarına göre birbirine benzemektedir. Neden?
B. Hangi kelimeler eş seslidir. Neden?

<http://www.paylashocam.com/forum/kavram-haritasi-ornekleri-t3277.0.html>

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Örneği (MEB, 2007)

Yönerge: Aşağıda birbiriyle bağlantılı cümleleri içeren, bir etkinlik verilmiştir. Bu cümlelerin doğru ya da yanlış olduğuna karar vererek, doğru olduğunu düşündüğünüz ifadelerde D; yanlış olduğunu düşündüğünüz ifadelerde ise Y harfini gösteren yönde ilerleyiniz. Her bir D/Y kararı bir sonraki maddeyi etkileyecektir. Vereceğiniz D/Y cevaplarıyla, farklı yollardan sekiz çıkış noktası elde edilebilir. Ancak, bu çıkış noktalarından sadece biri istenilen (doğru) çıkıştır. Bu doğru çıkışı bulunuz.

Örnek: 1. maddenin Doğru /Yanlış olduğu belirtilir. Doğru ise 2. maddeye, yanlış ise 3. maddeye ulaşılır. 2. maddenin Doğru /Yanlış olduğu belirtilir. Doğru ise 4. maddeye, yanlış ise 5. maddeye ulaşılır. 4. maddenin Doğru /Yanlış olduğu belirtilir. Doğru ise 1. çıkışa, yanlış ise 2. çıkışa ulaşılır.



(Kaynak: MEB.2011).

Yapılandırılmış Grid Örneği

1 Örümcek	2 Balina	3 Kelebek
4 Yengeç	5 Sazan	6 Yılan
7 Kartal	8 Solucan	9 Kurbağa

SORULAR:

1. Yukarıdaki kutucuklardan hangisi hangileri omurgalı hayvanlar sınıfına dâhil olan canlıları içerir?
2. Birinci soruda seçtiğiniz hayvanları balık-sürüngen-kurbağa-kuş-memeli doğrultusunda sıralayınız.
3. Yukarıdaki kutucuklardan hangisi omurgasız hayvanlar sınıfına dâhil olan canlıları içerir?

ÇÖZÜM:

1. Soruda, bir öğrenci 5 doğru cevaptan 3 ünü seçmişse ve 4 yanlış şıktan ikisini seçmişse; $3/5-2/4=0,60-0,50=0,10$ sonucuna 1 eklenerek $0,10+1=1,10$ bulunur ve sonuç 5 ile çarpılarak $5 \times (1,10)=5,50$ veya bulunan sonucu yuvarlatırsak 6 bulunur.

2. Soru için doğru cevap: 5, 6, 9, 7 ve 2

Soru 1: 5 numara 6'dan önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Soru 2: 6 numara 9'dan önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Soru 3: 9 numara 7'den önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Soru 4:7 numara 2'den önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Örneğin bir öğrenci bu soru için 6,5,9,7 ve 2 şeklinde cevap versin.

Yukarıdaki soruları sorarak bu cevabı değerlendirirsek,

Soru 3:9 numara 7'den önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Soru 4:7 numara 2'den önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Örneğin bir öğrenci bu soru için 6,5,9,7 ve 2 şeklinde cevap versin.

Yukarıdaki soruları sorarak bu cevabı değerlendirirsek,

Soru 1- Hayır/-

Soru 2- Evet/Hayır

Soru 3- Evet/Evet

Soru 4- Evet/Evet

Her “Evet” cevabı için “1” puan her “Hayır” cevabı için “0” puan ile değerlendirildiği için bu öğrenci 8 üzerinden 5 puan almıştır.

3. Sorunun değerlendirmesi 1. Soruda olduğu gibidir.

Konu ile ilgili kavramlar, resimler, sayılar eşitlikler, tanımlar veya formüller gelişigüzel kutucuklara yerleştirir. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de analitik düşünebilme olanağı sağlar.

Öğrencilere konuyla ilgili değişik sorular verilir Öğrencilerden

- Her sorunun cevabı için uygun kutucukları bulmaları,
- Bu kutucuk numaralarını mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizmeleri istenir.

Her iki adım için farklı bir puanlama sistemi kullanılır. İlk adımda her sorunun cevabı için uygun kutucukların bulunması aşamasında aşağıdaki formül uygulanır.

C_1 = Öğrenci tarafından doğru seçilen kutucuk sayısı

C_2 = Toplam doğru kutucuk sayısı

C_3 = Öğrenci tarafından yanlış seçilen kutucuk sayısı

C_4 = Toplam yanlış kutucuk sayısı

$$\frac{C_1 - C_3}{C_2 - C_4}$$

Bu formüle göre öğrencilerin puanları +1,0, -1 arasında değişir. Bu puanı 10 üzerinden değerlendirmek için önce negatifliği ortadan kaldırmak amacıyla +1 ile ilgili doğru karelerinin sayısı yanlış karelerden çok fazla ise bu formül ile değerlendirme isabetli olmayabilir. Böyle durumlarda bütüncül değerlendirme yoluna gidilmelidir.)

İkinci adımda öğrencilerden seçtiği soru ile ilgili numaraları mantıksal veya işlevsel sıraya koymaları istenir. Bu işlem için puanlama sistemi aşağıdaki örnek etkinlikte verilmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevap konu hakkındaki eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkararak bilişsel yapıdaki aksaklıkları gösterir. Bu teknikte öğrencilerin konuyu bilmeden soruyu doğru cevaplamaları yani tahminde bulunmaları hemen hemen imkansızdır. Hem doğru kutucukların seçimi hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok bilmeyi ve anlamayı gerektirir.

Akran Değerlendirme Formu

Bu form, gruptaki çalışmalarınızı değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Arkadaşlarınızın bu konudaki görüşlerini almak için formu doldurunuz. Size ayrılan son sütunda da kendinizi değerlendiriniz. Sorulara cevabınız “evet” ise E, “bazen” ise B, “hayır” ise H harfi yazınız.

Grubun Adı:

Öğrencinin Adı-Soyadı:

	İSİMLER					
Çalışmalara gönüllü katılır.						
Bildiklerini arkadaşlarıyla paylaşır.						
Gerektiğinde arkadaşlarına yardım eder.						
Aldığı görevi zamanında yerine getirir.						
Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.						
Tartışmalarda kırılcı olmadan konuşur.						

Form tamamlandıktan sonra, arkadaşlarınızın sizin çalışmalarınızla ve davranışlarınızla ilgili genel izlenimlerinde “hayır” seçeneğinin öne çıktığını görürseniz, çalışmalarınızı tekrar gözden geçirmenizde fayda vardır. Ayrıca, arkadaşlarınızın size ilişkin olarak görüşlerinde dikkatinizi çeken ve geliştirmeniz gereken yönlerinizin neler olabileceği konusunda düşünmeniz gerekir.

Proje: Hayalimdeki Mahalle

İÇERİK	SÜRE	BEKLENEN BECERİLER	ARAÇ VE GEREÇLER	DEĞERLENDİRME
- Doğru lar ve açılar - Açıları Ölçme - Tam Sayılarla İşlemler	3 Ay	- Akıl Yürütme - İlişkilendirme - Eleştirel Düşünme - Problem Çözme - İletişim - Girişimcilik - Araştırma	- Hesap Makinesi - Cetvel - Bilgisayar - Makas - Maket Bıçağı - Mukavva, karton - Tutkal - Açıölçer - Fotoğraf mak. Vb.	- Proje değerlendir me formu - Grup Değerlendir me Formu - Akran Değerlendir me Formu - Dereceli Puanlama Anahtarı
Bu projede sizden; - Aynı düzlemde olan üç doğrunun birbirlerine göre durumlarını belirlemeniz, inşa etmeniz ve çizmeniz, 2. Yöndeş, iç ters ve dış ters açıları belirlemeniz ve isimlendirmeniz, - Paralel iki doğrunun bir kesenle yaptığı açıların eş olmalarını ve bütünler olanlarını belirlemeniz, - Paralel iki doğrunun bir kesenle yaptığı açılarının ölçüleriyle ilgili hesaplama yapmanız, - Tam sayılarla ilgili çarpma ve bölme işlemi yapmanız, - Tam sayılarla ilgili problem kurmanız ve çömeniz beklenmektedir. Türkçe Dersi Araştırma Yapma - Proje amacına yönelik plan yapma, - Konu ile ilgili kaynakları ve bu kaynakların yerlerini tespit etme, - Bulunan bilgiler arasından kendinize gerekli olanları seçme, Görsel İletileri Algılama - Grafik, kroki, tablo, harita ve çizelge gibi aralarla aktarılan ileti ve verileri algılama ve yorummanız beklenmektedir.				

Kaynak: MEB

Projenin Adı: Hayalimdeki Mahalle

Sevgili Öğrenciler;

Bağlı olduğunuz belediyenin şehir ve bölge planlama uzmanısınız. Size hayalinizdeki mahalleyi inşa etme şansı veriliyor. Sizden ayıca belediyeye sunulmak üzere, ortak kullanım alanlarının da dikkate alındığı bir mahalle planlayarak maketini hazırlamanız beklenmektedir.

Bu projeyi gerçekleştirirken aşağıdaki aşamalara uymanız çalışmanızı kolaylaştıracaktır:

Hazırlık:

1. Aynı projeye ilgi duyan arkadaşlarınızla 5-6 kişilik bir grup oluşturunuz.
2. Bu proje için nasıl bir teknik desteğe (teknik personel, araç, gereç vs.) gerek duyulacağını ve bu projeyi gerçekleştirebilecek olabileceğini belirleyiniz teknik elemanların yaptıkları işlerin neleri içerdiğini araştırınız.
3. Proje çalışma süreci ile ilgili iş-zaman takvimi yapınız.

Uygulama:

1. Aldığınız Görele ilgili olarak belediyedeki yetkililerle görüşüp bilgi, belge, çizim, harita ve fotoğraflar vb. temin edebilirsiniz.
2. Planlama yaparken organizasyonu sağlamak adına aranızda bir başkan belirleyiniz.
3. Mahallede birbirine paralel ve birbirini kesen sokak ve caddeleri oluşturarak sokaklar arasındaki ilişkiyi belirleyiniz. Sonrasında bir kroki oluşturunuz.
4. Sokak ve caddeler arasında oluşan açılar isimlendiriniz.
5. Bu açılardan ölçüleri eşit olanları ve bütünler olanları belirleyiniz.
6. Birbirini paralel, dik ve eğik kesen yolların olup olmayacağını belirleyiniz.
7. Belediyenin belirlediği imar iznine göre evlerin en fazla kaç kat olması gerektiğine karar veriniz.
8. Otak kullanım alanlarını da dikkate alarak binalar arasındaki mesafeyi de belirleyiniz ve krokinize ekleyiniz.
9. Mahallenizdeki okul ile eğlence merkezi arasındaki mesafeyi neye göre belirlediniz? Her bir bina arasındaki mesafeyi araştırmanıza göre belirleyiniz.
10. Krokiyi tasarlayarak hayalinizdeki mahallenin maketini oluşturunuz.

Sunum:

1. Yaptığınız aşırımı raporlaştırınız.
2. Öğretmenlerinize danışarak sunum için bir süre belirleyiniz ve görev dağılımına göre sunumunuzu zamanında tamamlayınız.
3. Projenizin tamamını sunduktan sonra belediyenin ilgili birimlerine de sunabilirsiniz.

Kaynak:MEB

Örnek Proje: Çevre Sorunları

Sınıf	İçerik	Beklenen Performans	Süre	Değerlendirme
6. Sınıf	Küresel Bağlantılar	Araştırma, karar verme ve problem çözme becerileri	4 ay	Dereceli Puanlama Anahtarı

Sevgili öğrenciler, aşağıda belirlenmiş olan çevre sorunlarından birini seçip Çevre ve Orman Bakanlığı'na sunulmak üzere, sorunun çözüm yollarını içeren bir proje hazırlayınız.

Çevre sorunları:

1. Hava kirliliği
2. Sanayi atıkları
3. Tıbbi atık
4. Su kirliliği
5. Sulak alanların korunması
6. Çöp sorunu
7. Radyoaktif kirlilik
8. Toprak kirliliği
9. Erozyon

Bu projeyi hazırlarken aşağıdaki basamakları izleyiniz.

1. Belirlediğiniz sorunu aşağıdaki çerçevede inceleyiniz:
 - Çevre sorununa dönüştüren etkenlerin neler olduğu,
 - Bu sorunun tam olarak nereyi etkilediği,
 - Bu sorunun neden kaynaklandığı,
 - Çevre ve insanlar üzerindeki etkileri,
 - Sorunun çözülmemesi halinde ortaya çıkacak problemler,
 - Sorunun nasıl çözüleceği ile ilgili plan.
2. Sorunu belirlerken farklı kaynaklardan yararlanmalısınız.(internet, ansiklopedi, gazete, dergi, ilgili kurum ve kuruluşlar, sivil toplum örgütleri...)
3. Sorunun çözümünde işbirliğine gidebileceğiniz kurum ve kuruluşlar, sivil toplum örgütleriyle işbirliğine girebilirsiniz.
4. Projenizi hazırlarken tablolardan, grafiklerden, fotoğraflardan yararlanmalısınız.
5. Çalışmanızı sunmak üzere bir rapor haline getiriniz.
6. Projenizi dört ay sonra ... tarihinde teslim etmelisiniz.
7. Çalışmanız Dereceli Puanlama Anahtarında verilen ölçütlere göre değerlendirileceğinden projenizi hazırlarken formda belirlenen ölçütlere uymalısınız.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencinin Adı :

Soyadı :

Açıklama : Aşağıdaki dereceli puanlama anahtarı, hazırladığınız çalışmayı değerlendirmek için hazırlanmıştır. Bu anahtar, aynı zamanda projenizi hazırlarken hangi ölçütlere dikkat edeceğiniz konusunda size bilgi vermektedir. Bu anahtar üzerine herhangi bir işaretleme yapmayınız.

Puan	KAPAK
3	Kapak tasarımı kişiye özgün ve etkileyici
2	Kapak tasarlanmış ancak kişiye özgün ve etkileyici değil.
1	Kapak tasarımı eksik yapılmış veya hiç yapılmamış.
Puan	İÇERİK
3	Çevre sorunu tam ve doğru olarak tanımlanmış. Soruna neden olan etkenler ve sorunun etki alanı açık ve net olarak tespit edilmiş. İnsanlar ve çevre üzerindeki etkileri örneklerle açıklanmış. Sorunun doğuracağı tehlikeler mantıklı gerekçelerle açıklanmış. Sorunun çözümüyle ilgili plan, mantıklı ve sistematik olarak geliştirilmiş.
2	Çevre sorunu tanımlanmış. Soruna neden olan etkenler ve sorunun etki alanı tespit edilmiş. İnsanlar ve çevre üzerindeki etkileri açıklanmış. Sorunun doğuracağı bazı tehlikelerden bahsedilmiş. Sorunun çözümüyle ilgili plan geliştirilmeye çalışılmış.
1	Çevre sorunu eksik tanımlanmış. Soruna neden olan etkenler ve sorunun etki alanı eksik tespit edilmiş veya tespit edilememiş. İnsanlar ve çevre üzerindeki etkileri kısmen açıklanmış. Sorunun doğuracağı tehlikelerden eksik bahsedilmiş. Sorunun çözümüyle ilgili plan geliştirilememiş.
Puan	MATERYAL KULLANIMI

3	Özgün, yeterli düzeyde, çeşitli tablo, grafik ve görsel materyaller kullanılmış.
2	Görsel materyaller, tablo ve grafikler kullanılmış ancak yeterli değil.
1	Kullanılan tablo, grafik ve görsel materyaller yeterli değil veya hiç kullanılmamış.
Puan	DİL ve ANLATIM
3	Açık ve anlaşılır, dilbilgisi bakımından doğru cümleler kurulmuş. Yazım kurallarına uyulmuş, noktalama işaretleri yerli yerinde kullanılmış.
2	Bazı cümleler açık ve anlaşılır değil, dilbilgisi bakımından bazı yanlış cümleler kullanılmış. Yazım kurallarında ve noktalama işaretlerinde bazı hatalar yapılmış.
1	Cümleler açık ve anlaşılır değil, dilbilgisi bakımından hatalar yapılmış. Yazım kurallarında ve noktalama işaretlerinde oldukça fazla hatalar yapılmış.
Puan	KAYNAKÇA
3	Konuya uygun çeşitli kaynaklar kullanılmış ve kaynaklar doğru belirtilmiş.
2	Konuya uygun yetersiz kaynak kullanılmış ve kaynaklar belirtilmiş.
1	Konuya uygun hiç kaynak kullanılmamış.

Örnek Proje: Çöpleri Ne Yapalım?

Her gün ürettiğimiz atıkların ne olduğunu hiç düşündünüz mü? Ülkemiz için giderek büyüyen bu sorunun araştırılması ve çözümüne yönelik önerilerin geliştirilmesi, bu projenin konusunu oluşturmaktadır. Proje kapsamında yapmanız gerekenler aşağıda verilmiştir.

1. Bir gün boyunca büyük bir çöp torbasını (80x110 cm) yanınızda taşıyın ve ürettiğiniz tüm atıkları bu torbaya atın. Örneğin sofrayı kaldırdıysanız yemek artıklarını, çimleri biçtiyseniz, kesilmiş çimleri, evi temizlediyseniz eski gazete ya da dergileri, vb. çöpe atacağınız her şeyi torbanıza koyun (kırılmış, akan, bulaşan ya da sıvı niteliğindeki atıkları, keskin maddeleri, tiner gibi kimyasal maddeler ya da tehlike yaratacağını düşündüğünüz maddeleri toplamayın).

2. Ertesi gün sınıfta (ya da okul bahçesinde) torbanızı boşaltarak aşağıdaki bilgileri içeren **bir rapor (I) hazırlayın.**

- Torbadan çıkanların listesini oluşturun.
- Topladığınız atıklar sıradan bir günde ürettiğiniz miktarda mı?
- Değilse başka günlerde nasıl farklılaşıyor?
- Sizin ürettiğiniz atık miktarı, sınıf arkadaşlarınızın, ailenizdeki diğer fertlerin, mahallenizdeki diğer insanların, ülkenizdeki diğer insanların ürettikleri atık miktarlarına denk mi? Ne tür farklılıklar olabilir?

3. Bu aşamada grubunuzla birlikte aşağıdaki işlemleri yapmanız gerekmektedir.

- Hepinizin getirdiği atıkları birleştirerek atıkları türlerine göre gruplayın (Gruplamayı nasıl yapacağınıza kendiniz karar verin).
- Her bir gruptaki atıkları tartın.
- Atıklarınızı okulun çöp kutularına atın.

4. Topladığınız verileri kullanarak aşağıdaki soruları, **bir kâğıt (II) üzerinde cevaplayın.**

- Grup üyeleriniz bir yılda toplam ne kadar atık üretirler?

- Grup üyeleriniz hayatları boyunca toplam ne kadar atık üretirler?
- Sizin şehriniz ya da köyünüz bir yılda toplam ne kadar atık üretir?
- Bu sorulara verdiğiniz cevapları belirleyen, kararlarınızı etkileyen değişkenler neler?
- Grupça topladığınız çöpler ne tür çevresel sorunlara yol açabilir?
- Bu sorunlara çözüm önerileri sıralayın?

5. Günlük hayatta söz konusu sorunların çözümleri için ne tür önlemler alınabileceğini, bu önlemlerin uygulanabilirliğini, güçlük ya da kolaylığını içeren **bir sayfalık bir rapor (III) hazırlayın.**

6. Raporlarınıza ek olarak aşağıdakilerden **birisini ya da her ikisini de yapın (IV).**

- Okulunuzdaki ya da mahallenizdeki diğer insanların atık sorunu hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla bir anket hazırlayın ve uygulayın.
- Okul kantini, yemekhanesi, çevredeki bir lokantada ne kadar atık üretildiğini ya da bir banka veya büroda ne kadar kâğıt atıldığını belirlemeye yönelik bir çalışma planlayarak başlatın.

7. Topladığınız verilerden yola çıkarak mahallenizde atık sorununa duyarlılığı artıracak **posterler (V) hazırlayın.**

8. Hazırladığınız posterleri, görüşlerinizi, probleme yönelik çözümlerinizi, sınıfa sunacağınız bir sözlü sunu (VI) hazırlayın. Sunumlar, ... tarihinde yapılacaktır.

9. Bu aşamada tekrar bireysel çalışmanız gerekecek. Sizden istenen aşağıdaki soruna cevap olacak bir rapor (VII) hazırlamanız.

- Belediyenizce daha önce atık toplama alanı olarak kullanılan bir bölgenin yanında yeni bir konut alanı yapılması planlanmaktadır. Sizin bir atık depolama uzmanı olarak, bu konuda belediye imar müdürlüğüne öneriler getirmeniz

gerekmektedir. Bu durumda doğabilecek sorunlar ve bu konudaki çözümler neler olabilir?

Dönem sonunda teslim edeceğiniz proje dosyanızda aşağıdaki unsurların yer alması gerekir:

1. Topladığınız atıklara ilişkin bilgiler (I ve II)
2. Çevresel problemler ve çözümlerine ilişkin rapor (III)
3. Anket sonuçları (IV)
4. Posterler (V)
5. Sunu materyali (VI)
6. Son rapor (VII)

Proje yönergesi ile birlikte projenin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgiler de öğrencilere sağlanmalıdır. Yukarıdaki proje ile öğrencilerin kazanması beklenen beceriler, bir diğer deyişle değerlendirilecek olan özellikleri aşağıda sunulmuştur:

1. Bir problemle ilgili veri toplama,
2. Toplanan verileri sınıflama,
3. Bir probleme ilişkin verileri analiz etme,
4. Diğer grup üyeleri ile işbirliği yapma,
5. Tahmin ve kestirimlerde bulunma,
6. Bir probleme alternatif çözümler bulma,
7. Düşüncelerini sözel olarak uygun biçimde ifade etme,
8. Atık depolama konusuna ilişkin çevresel sorunları belirleme,
9. Yaşam kalitesine her bir bireyin katkılarının önemi konusunda anlayış sergileme,
10. Sınırlı doğal kaynakların doğurguları konusunda anlayış sergileme,
11. Düşüncelerini ve eldeki verileri yazılı olarak ifade etme,
12. Yaratıcılığını da kullanarak görsel materyal hazırlama,
13. Verilen bir görevi tamamlamak için başkalarıyla birlikte çalışma,
14. Bir projeyi tamamlamak için zamanı organize etme,
15. Zamanı etkili kullanma.

Öz Değerlendirme Formu

Bu form kendinizi değerlendirebilmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Daha sonraki üç soruda ise (9, 10 ve 11), cevaplarınızı boş bırakılan yerlere yazınız.

Öğrencinin; Adı ve Soyadı: Sınıfı:

No:

Öğrencilerin Değerlendireceği Davranışlar	Dereceler		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledim.			
2. Yönergeyi izledim.			
3. Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.			
4. Ödevlerimi tamamladım.			
5. Anlamadığım yerlerde sorular sordum.			
6. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
7. Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.			
8. Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.			

9. Bu etkinlikten neler öğrendim?

.....

10. Bu etkinlik sırasında grubumdaki arkadaşlarıma nasıl yardım ettim?

.....

11. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler nelerdir?

.....

Örnek Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

PROBLEM ÇÖZME İÇİN BÜTÜNCÜL DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI
0 puan: Çalışma aşağıdaki özellikleri taşıyorsa bu puan verilecek.
• Hiçbir çalışma yapılmamışsa • Sadece yanlış sonuç yazılmışsa • Problemdeki veriler sadece kopyalanmışsa veya problemi anlama izleri yoksa
1 puan: Çalışma aşağıdaki özellikleri taşıyorsa bu puan verilecek.
• Problemin alt amaçlardan birine sadece ulaşmaya çalışmış ve sonuçlandırmamışsa • Çözüm bulmaya başlangıç yapılmasına karşın bu başlangıç doğru cevaba neden olmayacaksa • Uygun olmayan strateji ile başlangıç yapılmışsa veya bu strateji ile çözmeye çalışılmış fakat sonuçlandırılmamışsa
2 puan: Çalışma aşağıdaki özellikleri taşıyorsa bu puan verilecek.
• Problem anlaşılmışsa ve uygun olmayan strateji ile başlangıç yapıldığı için yanlış sonuca ulaşılmışsa • Doğru sonuç olmasına karşın çözüm anlaşılmıyorsa • Sadece doğru sonuç varsa • Sadece problemin alt amaçlarından birinin çözümü doğru ise • Uygun strateji ile sadece başlangıç yapılmışsa • Uygun strateji seçilmesine karşın yanlış uygulanmışsa
3 puan: Çalışma aşağıdaki özellikleri taşıyorsa bu puan verilecek.
• Problemi yanlış anladığı için veya kısmen anladığı için uygun strateji kullanmasına karşın yanlış sonuca ulaştıysa • Uygun stratejiyi uygularken anlaşılmayan nedenlerden dolayı yanlış sonuca ulaşılmışsa

• Uygun stratejinin uygulandığının anlaşılmasına karşın doğru cevap verilmişse • Uygun strateji uygulanmış fakat sonuç yazılmamışsa
4 puan: Çalışma aşağıdaki özellikleri taşıyorsa bu puan verilecek.
• Uygun stratejiyi uygularken hata yapmışsa ve bu hata problemi anlamadığı için veya kavram yanılgısı olduğu için değilse • Uygun strateji uygulanmış ve doğru sonuca ulaşılmışsa

Örnek Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Performans Düzeyi	Ölçütler ve Ölçüt Tanımlamaları
	Görünüm
Çok İyi (3)	Posterin görünümü temiz ve düzenli.
Orta (2)	Posterin görünümü temiz ancak düzenli değil ya da düzenli ancak temiz değil.
Geliştirilmeli (1)	Posterin görünümü kirli ve düzensiz
	İçerik
Çok İyi (3)	Poster konuyu açık ve anlaşılır olarak yansıtıyor.
Orta (2)	Poster konuyu yansıtıyor, ancak açık ve anlaşılır değil.
Geliştirilmeli (1)	Poster konuyu yansıtmıyor.
	Özgünlük
Çok İyi (3)	Poster özgün ve yaratıcı bir biçimde hazırlanmış.
Orta (2)	Poster özgün, ancak yaratıcı değil.
Geliştirilmeli (1)	Poster özgün ve yaratıcı değil.
	Materyal Kullanımı
Çok İyi (3)	Resim, grafik gibi görsel materyaller uyumlu bir şekilde kullanılmış.
Orta (2)	Görsel ve yazılı materyaller konuyla ilgili ama yetersiz.
Geliştirilmeli (1)	Görsel ve yazılı materyaller konuyu desteklemiyor.
	Materyallerin Birbiriyle Uyumu
Çok İyi (3)	Yazılı ve görsel materyaller arasında tam bir uyum sağlanmış.
Orta (2)	Yazılı ve görsel materyaller arasında tam uyum sağlanamamış.
Geliştirilmeli (1)	Yazılı ve görsel materyaller arasında uyumsuzluk var.

