GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN SÜRECE DAYALI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Murat GÜLBETEKİN

Ankara
Haziran, 2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN SÜRECE DAYALI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat GÜLBETEKİN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Servet KARABAĞ

Ankara
Haziran, 2011

Murat GÜLBETEKİN ‘in Coğrafya Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Tutumları başlıklı tezi 13.06.2011 tarihinde, jürimiz tarafından Coğrafya Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Başkan: Doç. Dr. Servet KARABAĞ.....	.....
Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Servet KARABAĞ.....	.....
Üye :Yrd. Doç. Dr. Salih ŞAHİN.....	.....
Üye : Yrd. Doç Dr. Ufuk KARAKUŞ	.....
Üye :	.....

ÖNSÖZ

2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından coğrafya dersi öğretim programında yapılan değişiklik ülkemizdeki coğrafya eğitimi için bir milat olarak kabul edilebilir. Çünkü bu program değişikliği ile coğrafya eğitiminde sadece konuların kapsam ve içeriğinde değişiklikler yapılmamış, bir bütün halinde zihniyet değişikliğine gidilmiştir. Bu değişiklik ile coğrafya bir bilim olarak hak ettiği yeri almış ve coğrafya eğitiminde/öğretiminde çağdaş yöntemlerin kullanılması öngörülmüştür.

Coğrafya dersi öğretim programında yapılan bu yenilikler ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da hissedilmiştir. Program, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımından büyük farklılıklar içeren farklı bir anlayış önermiştir. Coğrafya Dersi öğretim Programı sadece yeni ölçme ve değerlendirme teknikleri önermekle kalmamış, ölçme ve değerlendirme felsefesinde de köklü değişiklikler öngörmüştür. Programın ölçme ve değerlendirme anlayışında öngördüğü en temel değişiklik, sonuç değil süreç odaklı bir yaklaşımın hakim kılınmasıdır. Bu noktada uygulayıcılar olan öğretmenlerin programda öngörülen yeni ölçme ve değerlendirme anlayışına karşı tutumları önem kazanmaktadır. Programın başarıya ulaşması için bu nokta son derece önemlidir.

Her insan geçmişinin, çevresinin ve ailesinin ürünüdür. Bu sebeple “ben” dediğimde kastettiğim şeyi borçlu olduğum ailem teşekkürlerin en büyüğünü hak ediyor. Onlar varlıklarıyla her zaman hayatı yaşanır kıldılar benim için.

Bu çalışma bir ortak emek ve çabanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Çalışmanın planlanma aşamasından başlamak üzere tüm süreç boyunca engin sabrı ile her soruma büyük bir nezaketle cevap verip öğrenmeme yardım eden sayın hocam Doç. Dr. Servet KARABAĞ’a, güler yüzü ve içtenliği ile her zorluğu kolaylığa çeviren sayın hocam Salih ŞAHİN’e, yılların deneyimi ile yolumuza ışık tutan sayın hocam Ersin GÜNGÖRDÜ’ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Çorbasında tuzum olduğu için her zaman iftihar ettiğim, öğrencim/öğretmenim Gökhan TUNÇ’a yaptığı tüm düzeltmeler için, Esra BOZKURT’a verilerin analizi aşamasındaki katkıları için, verilerin toplanma aşamasında bana yardımcı olan arkadaşlarım, Candaş GÖCEN, Bahaddin ŞAHİN’e ve Aykut TONGUZ’a teşekkür ediyorum.

ÖZET
COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN SÜRECE DAYALI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI
GÜLBETEKİN, Murat
Yüksek Lisans, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Servet KARABAĞ
Mayıs–2011, 102 sayfa

Bu araştırma coğrafya dersi öğretim programının öngördüğü, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen tutumlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Var olan bir durumun tespit edilmesi amaçlandığı için, araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma evrenini, Ankara ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenleri, örneklemi ise basit tesadüfî örneklem seçime yöntemi ile seçilen 159 coğrafya öğretmeni oluşmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılan Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden; ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim alan coğrafya öğretmenlerinin, almayan öğretmenlerden; Fen Edebiyat Fakültesi coğrafya bölümünden mezun olan öğretmenlerin ise eğitim fakültesi coğrafya öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerden daha olumlu tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları, mesleki kıdemleri, devlet ya da özel okulda çalışma durumları ve okuttukları ders saatlerinin ise, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirme, tutum, coğrafya dersi.

ABSTRACT
THE ATTİTUDES OF GEOGRAPHY TEACHERS ABOUT THE WAYS OF MEASUREMENT AND EVALUATION BASED ON PROCESS
GÜLBETEKİN Murat
Graduate student,geography teaching discipline
Thesis consultant:Assistant prof.Servet Karabağ
May 2011, 102 page

This research has been carried out in order to present the attitudes of teachers about the ways of measurement and evaluation based on process, which geography lesson teaching programme sets forth

Because it was aimed to ascertain an existent situation, descriptive analysis technique was used in this research. Secondary school geography teachers in Ankara formed the research universe, 159 geography teachers who were casually chosen by the way of simple casual sample election formed the samples.

As a way of data collection, approach scale based on process ways of measurement and evaluation which was prepared and security and acceptability studies was made by the researcher, was used.

According to the findings of the research; for the process ways of measurement and evaluation women teachers to men teachers,teachers with in-service training to teachers without in-service training,teachers graduated from Science-Education Faculties to teachers graduated from Education Faculties have more positive attitudes.But it was stated that teachers' ages,seniority, working at private or state schools and number of lessons doesn't effect their attitudes to the process of measurement and evaluation.

Key words: process ways of measurement and evaluation, traditional ways of measurement and evaluation,attitude,geography lesson

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI i
ÖN SÖZ..... ii
ÖZET..... iii
ABSTRACT..... iv
TABLOLAR LİSTESİ ..... v-vi
KISALTMALAR LİSTESİ ……. vii

1. GİRİŞ

Problem 2
Amaç 7
Önem..... 8
Varsayımlar 18
Sınırlılıklar 18
Tanımlar 19

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 20

3. YÖNTEM..... 72

Araştırmanın Modeli 72
Evren ve Örneklem..... 72
Verilerin Toplanması..... 72
Verilerin Analizi..... 75

4. BULGULAR ve YORUM 76

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum…… 76
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum……..... 77
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum…… 78
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum……... 79
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum…… 80
4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum…… 81
4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum…….. 83
4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum…… 84

5. SONUÇ ve ÖNERİLER..... 86

Sonuç..... 86
Öneriler..... 88

KAYNAKÇA..... 90

EKLER..... 98

Ek 1 Coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik tutum ölçeği …… 98
Ek 2. İzin Dilekçesi 1…….. 99

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Güvernirlik Analizi…… 73

Tablo 2: KMO Geçerlilik Analizi……. 73

Tablo 3: Faktör Yükleri …….. 74

Tablo 4: Coğrafya Öğretmenlerinin Cinsiyetleriyle Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Tutumları Arasındaki İlişkinin Bağımsız Örnek t Testi Sonuçları…… 76

Tablo 5: Coğrafya Öğretmenlerinin Yaşlarıyla Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Tutumları Arasındaki İlişkinin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları. …… 77

Tablo 6: Coğrafya Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemleriyle Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Tutumları Arasındaki İlişkinin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları. …… 78

Tablo 7: Coğrafya Öğretmenlerinin En Son Bitirdiği Öğretim Programıyla Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Tutumları Arasındaki İlişkinin Bağımsız Örnek t Testi Sonuçları. …… 79

Tablo 8: :Coğrafya Öğretmenlerinin Okuttukları Ders Saatiyle Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Tutumları Arasındaki İlişkinin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları. …….. 80

Tablo 9: Hizmet İçi Eğitim Alma Sayısının Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Konusundaki Tutumları Etkileyip Etkilemediğini Ölçen Tek Yönlü ANOVA Ve Tukey Testi Sonuçları. …… 81

Tablo 10: Hizmet İçi Eğitim Alma Sayısının Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Konusundaki Tutumları Etkilediği Belirlenen Bölümlerin Dağılım İstatistikleri. …… 81

Tablo 11: Eğitim Alma Sayısının Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Konusundaki Tutumları Etkileyip Etkilemediğini Ölçen Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları. …… 83

Tablo 12: Coğrafya Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türleriyle Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız Örnek t Testi. …… 84

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

CDÖP: 2005 yılında uygulamaya konulan yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programı.

SS:standart sapma

Sh:standart hata

Sd:serbestlik derecesi

Kt:karelet toplamı

Ko:kareler ortalaması

$\overline{X}$: ortalama

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Günümüz eğitim dünyasında, öğrenme ve öğretme ile ilgili paradigmada köklü, derin ve hızlı bir değişiklik yaşanmaya başlamıştır (Akınoğlu, 2004). Bilim, teknoloji ve iletişim alanlarındaki takip edilmesi güç gelişmeler, program geliştirme çalışmalarının sürekli olmasını, araştırma ve geliştirme çalışmalarının kesintisiz yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu süreçte program geliştirme alanında da yeni yaklaşımlar ortaya çıkmakta, bunlara uygun yeni eğilimler ve yönelimler uygulamaya yansımaktadır.

Eğitim alanında yaşanan hızlı ve derin değişikliklere paralel olarak Millî Eğitim Bakanlığı da çağı yakalamak, eğitimde niteliği artırmak ve yenilikleri öğretim programlarına yansıtmak amacıyla 2002 yılında tüm öğretim programlarını geliştirme çalışmalarına başlamıştır. Öğretim programlarında yapılan bu değişiklikler geçmişte yapılan müfredat değişiklikleri gibi sadece konuların hangi sınıflarda kaç saat okutulacağı gibi tali unsurlarla sınırlı kalmamış, aksine eğitim felsefesi ve yaklaşımları alanında da yapısal değişiklikler içermiştir.

Bu yapısal değişikliklerin bir sonucu olarak 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan program değişiklikleri ile eğitim felsefesinde ve öğretim yaklaşımlarında da temel değişiklikler yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan öğretim programlarının temelini yapılandırıcı yaklaşım olarak adlandırılan öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi esas alan anlayış oluşturmaktadır. Söz konusu yapılandırmacı yaklaşım, sadece dersin işlenişi konusunda bazı öngörülerde bulunmakla kalmamakta, aksine ölçme ve değerlendirme anlayışında da temel değişiklikler öngörmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ölçme ve değerlendirme anlayışının temelinde sadece sonuç odaklı değil, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yapılması, öğrencilerin öğrenme sürecinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme sürecine de aktif olarak katılması gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme anlayışına getirdiği önemli yeniliklerden biri de geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak sürece dayalı ölçme ve değerlendirme

yöntemleri önermesidir. Buna göre, yeni öğretim programlarının başarıya ulaşabilmesi için programların öngördüğü ölçme ve değerlendirme anlayışının uygulanması son derece önemlidir.

1.1 Problem Durumu

Eğitim çabalarımızın bir başarısının tespiti her şeyden önce öğrencilerde meydana gelmesi planlanan değişikliklerin (kazanımların) gerçekleşip gerçekleşmediğinin ölçülmesi ve bu ölçme sonuçlarının doğru bir değerlendirme sürecinden geçirilmesi ile mümkündür. Bu aynı zamanda ölçme ve değerlendirmenin önemini de ortaya koymaktadır. Çünkü sürecin her aşamasında alınan kararların ne derece doğru olduğunun tespiti ancak ölçme ve değerlendirme ile mümkün olacaktır. Bunun yapılmaması hâlinde alınan yanlış kararların ortaya çıkaracağı olumsuzlukların telafisi son derece zor olacak ve eğitim etkinlikleri anlamsız birer çaba olmaktan öteye geçmeyecektir.

Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin her aşaması ve eğitim sürecinin tüm paydaşları için gerekli bir olgudur. Başka bir ifade ile ölçme ve değerlendirme sadece eğitim faaliyetlerinin sonuçlanmasından sonra yapılması gereken bir etkinlik değildir. Ölçme ve değerlendirme süreci kapsamalıdır. Planlama, uygulama ve sonrasını da kapsayacak şekilde tüm aşamaları kapsamalıdır. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme öğrenciler için olduğu kadar sürecin uygulayıcısı durumunda bulunan öğretmenler, programların hazırlayıcısı durumundaki bakanlık ve hatta bu süreçten etkilenen veliler açısından da önemlidir.

Öğrenciler açısından ölçme ve değerlendirmenin önemi şöyle sıralanabilir:

1-Ölçme ve değerlendirmede temel amaç öğrencilerin gelişimlerini izlemektir (Hovardaoğlu, Sezgi,1998). Öğrencileri doğru tanımada ve bu sayede onlara daha etkili rehberlik yapmada ölçme ve değerlendirme sürecine katkı sağlar (Yılmaz, 1998).

2-Öğrenci başarısının güvenilir yöntemlerle ölçülmesi en başta eğitimin verimini artırma yönünden önemlidir.

3-Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilere doğru ve etkili geri bildirimler verebiliriz.

4-Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile "Acaba öğrenci edinmesi gereken kazanımları edindi mi?" (Tekin, 2009) sorusuna doyurucu bir cevap aranır.

5-Öğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre ayarlayabilmek için de ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyarız (Tekin, 2009). Etkili bir eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretim ortamını öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre ayarlanması gerekir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri arasında oluşan farkların tespiti de önemli bir sorundur. Bu sorunun çözümü ölçme ve değerlendirmeye bağlıdır.

6-Yaşanılan problemler ve bu problemlerin çözümünde ölçme ve değerlendirme uygulamaları rehberlik açısından önemlidir.

7-Ölçme ve değerlendirme ile amaçlanan, öğrencilerin sadece eksik yönlerini tespit etmek değildir. Ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin kuvvetli oldukları alanlar da ortaya çıkarılır. Bu şekilde öğrencinin seviyesi de belirlenebilir.

8 Ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin özel yetenekleri ve öğrenme güçlükleri ortaya konulur (Turgut, 1990).

9-Eğitim etkinlikleri sonucunda planlanan değişikliklerin öğrencilerin tamamında gerçekleşmemesi de mümkündür. Bu durumda planlanan değişikliklerin hangi öğrencilerde gerçekleştiği veya hangi öğrencilerde gerçekleşmediğinin tespiti açısından ölçme ve değerlendirme önem taşımaktadır (Turgut, 1990).

10-Öğrenme sürecinin sonrasında öğrencilerin hangi becerileri kazanmış olduklarının, hangi bilgi, tutum ve değerlere sahip olduklarının tespiti ölçme ve değerlendirme ile mümkün olur (Semerci, 2011).

11-Eğitim süreci devam ederken bazen istenmeyen durumların oluşması eğitimde kontrol ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç doğru planlanan ve yürütülen bir ölçme ve değerlendirme süreci ile giderilir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirmede esnek uygulamalara da yer verileceği bilinmelidir.

Ölçme ve değerlendirme sadece öğrenciler açısından değil; öğretmenler açısından da önemlidir. Çünkü öğretmenler, eğitim sürecinde hem eğitim çevresinin bir

parçası hem de bu çevrenin düzenleyicisi durumundadırlar (Tekin, 2009). Öğretmen ölçme ve değerlendirme sürecinde çok boyutlu bir role sahiptir. Buna göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki sorumluluğu, kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği, eğer gerçekleştiyse ne oranda gerçekleştiğinin tespit edilmesi, ölçme araçlarının geliştirilip uygulanması, ölçme sonuçlarının yorumlanması ve değerlendirmesi ve öğrencilerin gelişimlerinin ilgililere bildirilmesine kadar dayanır (Turgut, Baykul, 2010).

Öğretmenlerin bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için bu alana özgü bazı bilgi ve becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir (Turgut, 1990). Bu nedenle ölçme ve değerlendirme konuları öğretmenlik meslek programlarının önemli bir parçasıdır (Turgut, Baykul, 2010). Ölçme ve değerlendirme konusunda gerekli eğitimi almış öğretmenler hem ölçme ve değerlendirme etkinliklerini hem de eğitim sürecinin tamamını daha doğru yönetecek ve doğal olarak daha başarılı olacaklardır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda ne ölçüde eğitim aldıklarının tespitinden, ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerine kadar, her aşamada ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulacaktır.

Ölçme ve değerlendirme öğrenci ve öğretmenler için olduğu kadar veliler için de son derece önemlidir. Öğrenci sonuç itibari ile ailesi ve toplumunun bir parçasıdır. Bu sebeple öğrencinin başarısının ya da başarısızlığının sebepleri arasında ailesinden kaynaklanan sorunlar da olacaktır. Söz konusu sorunların tespit edilebilmesi ve gerçekçi önlemlerin alınabilmesi için ölçme ve değerlendirme sonuçlarının velilerle işbirliği içinde ele alınması gerekmektedir. Velilerin öğrenci hakkında doğru bir şekilde bilgilendirilmesi de son derece önemlidir. Durumun doğru tespit edilmesi sorunun çözümünün de ilk adımını oluşturmaktadır. Bu açıdan öğrenci öğretmen ve veli arasında ölçme ve değerlendirme konusunda doğru bir diyalog kurulması çok önemlidir.

Tüm eğitim ve öğretim etkinlikleri, program düzenleyicileri tarafından oluşturulan planlar çerçevesinde gerçekleştirirler. Bu aşamada öğrenci ve öğretmenlerin değerlendirilmesi kadar öğretim programları için de ölçme ve değerlendirme önem taşımaktadır.

Eğitim programlarının en önemli bileşenlerinden biri de öngördükleri ölçme ve değerlendirme yöntemleridir. Ölçme ve değerlendirme, öğretim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesi aşamalarından, uygulanmasına ve geri bildirime kadar her safhada etkin olarak kullanılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme temel olarak öğretim programlarının tam ve etkili olarak uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için de yapılır (Hovardaoğlu, Sezgi, 1998).

Bir programın amaçlarının saptanması, amaçlara uygun eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesi ancak ölçme ve değerlendirmenin de devreye sokulması ile mümkün olur.

Öğretim programları hazırlanırken gerçekleşmesi beklenen çeşitli kazanımlar vardır. Bu kazanımların gerçekleşmesinde hazırlanan öğretim programlarının ne kadar etkili olduğu ancak ölçme ve değerlendirme ile tespit edilebilir. Öğretim programların başarılı olup olmadığı, eğer başarılı ise başarı derecesi, program geliştirme çalışmaları için son derece önemlidir (Turgut, 1990).

Bir programın başarılı olan ve başarılı olmayan yanlarının bilinmesi ve başarısızlığın kaynaklarının tespit edilmesi program hakkında tedbir alınmasını kolaylaştırır. Ayrıca girişilecek benzer eğitim etkinlikleri hakkında daha gerçekçi planlamalar yapılmasına katkıda bulunur (Turgut, Baykul, 2010).

Programlar oluşturulduktan sonra sonsuza kadar uygulanamazlar. Zaman içinde eğitim alanında gerçekleşen gelişme ve değişmelere bağlı olarak programlarda revizyon ihtiyacı ortaya çıkar. Bu durumda programlarda yapılması gereken revizyon çalışmalarının içeriğinin belirlenmesi için programın uygulanması sürecinde ortaya çıkan aksaklıklar konusunda yeterli ve geçerli bilgilerin toplanması gerekir. Bu bilgilerin bilimsel yöntemlerle toplanmaması durumunda yapılacak revizyon çalışmalarının olumlu bir sonuca ulaşması beklenemez. Programın uygulanma sürecindeki başarılı uygulamalar açısından da ölçme ve değerlendirme önemlidir.

Öğretim programlarında meydana gelen değişimlere paralel olarak öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de gelişmeler olmaktadır. Çünkü öğretim programları eğitim felsefelerini, öğretim yöntemlerini ve ölçme-değerlendirme anlayışlarını içeren geniş bir yelpazeyi kapsar. Diğer bir ifadeyle öğretim

programlarında meydana gelen değişmeler söz konusu öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme anlayışlarında da yaşanır. Bu değişmeler sonucunda geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak zamanla sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri önerilir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme denildiğinde akla ilk gelen teknikler, öğretmenler tarafından hazırlanan standart yapıdaki testler, boşluk doldurmalar, açık uçlu sorular ve kısa cevaplı sorulardır (Orhon, 2007). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak adlandırılan yöntemlerin öğrencilerin durumlarının tespit edilmesinde yetersiz kaldığı tartışmaları ortaya çıkmıştır. Bu sebeple geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı eğitim yaklaşımlarında zaman içinde meydana gelen ilerlemelere paralel olarak değişikliğe uğramıştır. Bu değişiklikler sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri adı verilen yeni teknikleri doğurmuştur.

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de bulunduğu geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Orhon, 2007).

MEB tarafından yeni bir yaklaşımla hazırlanan öğretim programlarının öngörülen amaçlara ulaşabilmesi için programın bir bütün hâlinde uygulanması gerekmektedir. Buna göre yeni öğretim programlarında öngörülen ölçme ve değerlendirme anlayışının öğretmenler tarafından uygulanması gerekmektedir. Programların uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumları bu noktada oldukça önemlidir.

Sonuç olarak yapılan literatür taraması sonucunda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında ilk olarak uygulamaya koymaya başladığı yeni öğretim programları arasında yer almasına ve yeni coğrafya dersi öğretim programında öngörülmesine rağmen, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren Orta Öğretim kurumlarında yeni öğretim programları uygulamaya konulmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni öğretim programları, ölçme ve değerlendirme anlayışında da köklü yenilikler içermektedir. Bu yenilikler 2005 yılında uygulamaya konulan "Coğrafya Dersi Öğretim Programı"nda da söz konusudur. Coğrafya öğretmenlerinin belirtilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı tutumları "Coğrafya Dersi Öğretim Programı"nın, dolayısı ile de yeni öğretim programlarının başarısını doğrudan etkileyecektir.

Bu araştırmanın temel amacı, "coğrafya öğretmenlerinin 2005 yılında uygulamaya konulan coğrafya dersi öğretim programında öngörülen, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarını" ortaya koymaktır.

Alt amaçlar:

Coğrafya öğretmenlerinin CDÖP' da öngörülen, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının ortaya konulabilmesi için, şu alt amaçlar göz önünde bulundurulacaktır:

1.Coğrafya öğretmenlerinin cinsiyetleri ile sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.Coğrafya öğretmenlerinin yaşları ile sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.Coğrafya öğretmenlerinin meslekteki kıdemleri ile sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.Coğrafya öğretmenlerinin en son bitirdiği öğretim programı ile sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.Coğrafya öğretmenlerinin okuttukları ders saati ile sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6.Ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim alan coğrafya öğretmenleri ile bu konuda hizmet içi eğitim almayan coğrafya öğretmenlerinin, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim alan coğrafya öğretmenleri ile bu konuda hizmet içi eğitim almayan coğrafya öğretmenlerinin, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma oranları bakımından, devlet okullarında çalışan coğrafya öğretmenleri ile özel okullarda görev yapan coğrafya öğretmenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.1 Araştırmanın Önemi

Eğitim programlarında, "Nasıl bir eğitim?", "Nasıl bir gelecek?" gibi sorulara cevap aranır. Bu anlamda eğitim programları hayati öneme sahiptir. Çünkü yapılacak tüm planlama ve çalışmalar, bu sorulara verilen cevaplara göre şekillendirilecektir. Tüm örgün ve yaygın öğretim süreçleri, öğretim programları ile düzenlenir (Karabağ, 2010). Toplumlar ve toplumların ihtiyaçları, tarihi süreç içinde sürekli olarak değişirken, toplumları doğrudan şekillendiren tüm öğretim süreçlerinin düzenlenmesi anlamına gelen programlarda da değişikliklerin gerçekleşmesi beklenir. Bilgi ve iletişim çağı olarak nitelenebilecek günümüz dünyasında, eğitim anlayışındaki köklü değişiklikler hız kazanmıştır. Bu değişikliklerin başında yapılandırmacı yaklaşım ve onun eğitim alanındaki uygulamaları gelmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, kişi tarafından pasif olarak edinilemez. Yapılandırmacılık öz olarak, kişinin deneyimleri, gözlemleri, mantıksal çözümlemeleri sonucunda bilgiye kendine özgü anlamlar yükleyerek şekillendirmesi, yapılandırmasıdır (Asan ve diğerleri, 2000). Yapılandırıcı yaklaşımın temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı görüşü yer alır (Türkmen, 2005).

Buna göre bilgi, bireylerin bilincinden süzülerek anlam kazanmaktadır. Bu durumda kişiler arasındaki bireysel farklılıklar, bilginin anlamlandırılması sürecinde de ortaya çıkmaktadır. Yani bireyler aynı bilgiyi alsalar da, kendi dünyalarında farklı biçimlerde yapılandırmaktadır. Bu anlayışın en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Kanatlı, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşım eğitim faaliyetlerinin yeniden tanımlanmasını da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda öğrenmenin tanımını da değiştirmiştir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme şöyle tanımlanabilir:

- Öğrenme, bireyin zihninde gerçekleşen içsel bir süreçtir.
- Bireyler bilgiyi olduğu gibi değil, anlamlandırarak edinir. Bu sebeple birey öğrenme sürecinde etkindir.
- Öğrenme; edilgen bir süreç değildir.
- Öğrenme; öğrenci merkezilidir, süreklidir ve gelişimseldir (Türkmen, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrenci hem fiziksel hem de zihinsel bakımdan aktif olmalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi öğretmenin rolüne bağlıdır. Öğretmen öğrencilerin fikirlerini rahat bir şekilde ifade edip tartışabilecekleri ortamlar oluşturmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı fikirlerini özendirmeli, girişimci ruhlarını teşvik etmelidir. İşbirliğini artırıcı önlemler alarak, birlikte çalışma kültürünün oluşmasına yardımcı olmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır. Kendi rolünü sorgulamalı, yeniliğe açık olmalıdır. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları için gerekli ortamı oluşturmalı, onları aktif olmaya teşvik etmelidir (Orhon, 2007).

Öğretmen, bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarmak yerine, bireyin bilgiyi anlamlandırmasını sağlayacak ortamlar sağlamalıdır. Bu doğrultuda öğrencilere bilgiyi yaşayabilecekleri ve deneyebilecekleri sosyal etkileşim alanları ve bilgi kaynakları sunmalıdır (Türkmen, 2005). Bu anlamda okulların görevi, öğrencilerde kanaat oluşturmak değil, öğrencilere kendi kanılarını oluşturmalarını sağlayacak malzemeler sunmaktır (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2009). Bu anlayışa sahip öğretmenlere düşen, ne

istediğini bilen, sorgulayan, eleştirel düşünen, bilgiyi olduğu gibi alan değil, araştıran, bildiklerini paylaşan ve yeni çıkarımlarda bulunan öğrencilerin eğitimine uygun ortamlar oluşturmaktır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecinde sadece öğretmenin ya da öğrencinin rolünde değişiklikler öngörmemekte, aynı zamanda ölçme ve değerlendirme anlayışında da köklü değişiklikler öngörmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme, standart testlerden sıyrılmış, öğrenim sürecinin parçası hâline gelmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ölçme ve değerlendirme anlayışı ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı arasındaki farklar şöyle sıralanabilir.

1- Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında öğretmen tüm ölçme ve değerlendirme sürecini tek başına yöneten durumundadır. Yani öğretmen, ölçme ve değerlendirme sürecinin merkezinde yer alır. Tüm karar mekanizmalarında tek başına karar verir. Bu durumda öğrenci pasif bir pozisyonda kalır. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımında ise, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci aktiftir. Karar verme süreçleri içinde yerini alır ve fikirlerini ifade eder. Böylelikle ölçme ve değerlendirme sürecinin kendisi de öğrenci için bir öğrenme alanı hâline dönüşür.

2- Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı ürün odaklıdır ve eğitim öğretim süreci sonucunda ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi esastır. Buna karşılık sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışında, ürün ile birlikte süreç de değerlendirilir. Bu durum yolculuk metaforu ile de açıklanabilir. Bu metaforda eğitim, otobüsün önceden belirlenen yere varıp varmaması olarak değil, bizzat yolculuğun kendisi olarak tanımlanır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında otobüsün varılması istenen noktaya varıp varmadığı ölçülür. Bu durumda muhtemel sonuç iki ihtimallidir: belirlenen yere ya varılmış ya da varılmamış olacaktır. Fakat çağdaş yaklaşımlar eğitimin otobüs yolculuğunun bizzat kendisi olduğunu kabul eder. Bu durumda, yolculuk sürecinin tamamının değerlendirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifade ile bu süreçte yaşananlar bir bütün olarak değerlendirilmelidir.

3- Geleneksel değerlendirme anlayışında, öğrenci sadece değerlendirilen durumunda iken sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışında, hem değerlendirilen hem de değerlendiren konumunda olabilmektedir. Öğrenci öz değerlendirme ile kendi performansı hakkında karar vermektedir. Bu anlayış, öğrencinin, kendi ürünlerine

eleştirel gözle bakmasını, eksik veya iyi yanlarını kendi kendine keşfetmesine imkan tanımaktadır. Böylece öğrenciler kendi gelişimlerini değerlendirme sürecinde yer alırlar. Ayrıca akran değerlendirmesi ile de yaşıtlarını değerlendirme imkânı bulurlar.

4- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleri için daha uygun zeminler sunmaktadır. Proje ve performans ödevleri ile öğrenci söz konusu durum hakkında kişisel çözümler üretmekte, yaratıcı fikirlerini ortaya koyabilmektedir.

5- Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında çoğu zaman öğrencinin bir bilgiye sahip olup olmadığı keskin biçimde ifade edilir. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışında ise dereceli puanlama ölçekleri ile bir seviyelendirme söz konusudur. Başka bir ifadeyle her öğrencinin ilgili konuya göre bilgi, beceri, değer ya da tutuma belli bir seviyede sahip olabileceği kabul edilir. Dolayısıyla oluşturulan dereceli puanlama ölçekleri de bunun ortaya konulabilmesini sağlar.

6- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencinin neyi bildiği üzerine inşa edilmiştir. Bu anlayışta geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında olduğu gibi öğrencilerin neyi bilmediği ortaya konulmaya çalışılmamakta bunun yerine öğrencinin neyi ne kadar bildiği ortaya konmaya çalışılmaktadır.

7- Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında; yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, doğru-yanlış testleri, kısa cevaplı testler, eşleştirmeli maddeler, açık uçlu sorular kullanılırken, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışında, söz konusu yöntemlere ek olarak performans ödevleri, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo dosyaları, mülakat gibi yöntemler de kullanılır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları düşünüldüğünde her yöntem bu farklılıkların ortaya çıkarılmasında bir araç olarak kullanılabilmektedir. Bu anlayış çoklu zekâ kuramı ile de uyumlu bir durum arz etmektedir. Öğrencilerin farklı durumlarda kendilerini ifade edebilmelerine imkân tanınması, kişisel becerilerinin keşfedilmesinde de öğretmene imkân tanıyacaktır. Bu durumda bir tek ölçme ve değerlendirme yöntemi ile onları gözlemlemek yerine farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrenciler gözlemleneceği için daha objektif bir değerlendirme yapılabilecektir. Bu anlayış yeni coğrafya dersi öğretim programlarında da ortaya konmuştur.

"Coğrafya Dersi Öğretim Programı" 2005) yukarıda ifade edilen farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu sebeple programın ölçme ve değerlendirme anlayışı köklü yenilikler içermektedir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirmeyi eğitim ve öğretimin önemli bir parçası olarak görmektedir. Bu programda öğrencilerin öngörülen kazanımları edinip edinmediği, edindiyse ne oranda edindiği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, değer ve tutumların gelişip gelişmediği ancak ölçme ve değerlendirme ile ortaya konabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile eğitim sürecinin tamamının sürekli olarak incelenmesi onun her aşamasında ortaya çıkabilecek sorunların tespit edilmesine ve söz konusu problemlerin düzeltilmesine imkân tanıyacağı belirtilmiştir.

"Coğrafya Dersi Öğretim Programı" iyi bir değerlendirmeyi şöyle tanımlamaktadır (2005):

- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.

- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder (MEB 2005).

"Coğrafya Dersi Öğretim Programı" öğrencinin okul dışındaki gerçek dünyayla uyum içinde olmasını sağlayacak becerilere sahip olmasını hedeflemektedir. Bu anlayış programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına da yansımıştır. Programın öngördüğü ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgileri arasında ilişki kurması ve karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilmesinin sağlanması amaçlanmıştır (Demiralp, Öztürk, 2007). Bu amaç doğrultusunda öne çıkarılan beceriler şunlardır:

- Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, rutin problemleri çözebilme, ezber bilgi ve yazılı materyallerden bilgiyi aynen aktarmanın önemi azalmışken;
- Okuduğunu 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 becerilerin önemi artmıştır (MEB 2005).

"Coğrafya Dersi Öğretim Programı"nda ölçme ve değerlendirme yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme anlayışında olduğu gibi sadece sonuç odaklı değil süreç odaklıdır. Bu sebeple programın ölçme ve değerlendirme anlayışında sadece öğrencilerin ürünleri değil öğrenme süreçleri de izlenir. Alınan geri bildirimlere göre gerektiğinde sınıf etkinlikleri buna göre yeniden düzenlenir.

Sürecin değerlendirilmesi programın ön gördüğü ölçme ve değerlendirme anlayışının en önemli unsurlarından biridir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında ve bu anlayışın kullandığı ölçme ve değerlendirme tekniklerinde sonuç ölçülerek öğrenci değerlendirilir. Eğitimin bir süreç olduğu düşünüldüğünde, doğru

olanın bu sürecin tamamının ölçülmesi olduğu anlaşılacaktır. Sürecin ölçülmemesi durumunda, öğrenme sürecinin hangi aşamasında öğrencinin sorun yaşadığı tespit edilemeyecek ve sonuca bakılarak öğrenci başarısız kabul edilecektir. Bu durumda öğrencinin sorunu tam olarak tespit edilemediği için doğru çözümler de üretilemeyecektir. Sürecin değerlendirilmesi gerçekleştirilebilirse, kazanımların edindirilmesi sürecinde bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar tespit edilecektir. Bu yapılmazsa tüm öğrenciler genel ifadelerle başarılı ya da başarısız olarak nitelendirilecektir.

"Coğrafya Dersi Öğretim Programı"nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının temelini oluşturan anlayışlarından biri de, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, neyi bildiklerini ortaya koymayı amaçlamasıdır. Bu anlayışta ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilmediklerini tespit ederek ön plana çıkarmayı amaçlamaktan ziyade, neyi bildiklerini ön plana çıkartacak şekilde düzenlenir.

Yeni programda öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiştir. Bu yaklaşım, programın ölçme ve değerlendirme ayağında da dikkate alınmıştır. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak öğrencinin ölçme ve değerlendirme sürecinde de aktif kılınması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun gerçekleştirilebilmesi halinde değerlendirme yapmak öğretmenin tekelinden çıkacak, öğrencinin de katılabileceği ortak bir etkinlik alanına dönüşecektir.

Öğrencinin ölçme ve değerlendirme sürecinde aktif hale getirilmesinin yollarından biri de ona da değerlendirme yapma hakkı tanımaktır. Öğrenci değerlendirme sürecinde öz değerlendirme yaparak kendi ürününe eleştirel bir gözle bakacak, kendi performansı konusunda görüşlerini ifade edecektir. Öğrenme sürecinde neleri yanlış yaptığını veya neleri iyi yaptığını ifade edebilecektir. Bu durum öğrencilerin kişisel hedefler belirlemesine de yardımcı olacaktır. Öğrencinin değerlendirme sürecine katılmasının diğer yolları ise akran değerlendirmesi ve grup değerlendirmesi yapmasıdır. Öğrenci bu sayede bazen kişisel olarak arkadaşlarının, bazen ise içinde bulunduğu grubun performansını değerlendirme imkânı bulacaktır. Bu değerlendirme benzer etkinlikler konusunda öğrencinin deneyim edinmesine yardımcı olacaktır.

"Coğrafya Dersi Öğretim Programı"nın önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan ve bu farklılıkların kendini ifade

edebilmesine imkân tanıyan yaklaşımdır. Bu anlayış öğrencilerin her zaman aynı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile değerlendirilmesinin, onların farklı becerilerini ortaya koymalarına imkân vermeyeceğini belirtir. Bu durumda "başarılı" ve "başarısız" öğrenciler hep aynı kişiler olacaktır. Programın ölçme ve değerlendirme anlayışında öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını sergilemeleri için farklı değerlendirme araçlarının kullanılmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır (MEB 2005).

Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanıldığında herhangi bir yöntemde başarılı olamayan, kendini tam olarak ifade edemeyen bir öğrencinin, başka bir yöntemde kendini çok daha güzel ifade ettiği ve başarılı olduğu görülecektir. Bundan dolayı programda eğitim öğretim sürecini destekleyici nitelikte çeşitli değerlendirme araç ve yöntemlerine yer verilmiştir.

Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının faydalarından biri de kazanımların içeriğine göre, ölçme ve değerlendirme yönteminin belirlenebilmesidir. Kazanımlardan bazılarının gerçekleşip gerçekleşmediği, bazen açık uçlu sorularla, bazen eşleştirme maddeleriyle, bazen ise mülakat ya da performans ödevleri ile ölçülebilir. Program bu konuda öğretmenlere bir özgürlük alanı bırakmakta kazanımın içeriğine, öğrencilerin kişisel özelliklerine, okulun ya da çevrenin fiziki imkânlarına ya da öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre karar verme hakkı vermektedir.

"Coğrafya Dersi Öğretim Programı"nın ölçme ve değerlendirme anlayışında öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını sergilemeleri için farklı değerlendirme araçlarının kullanılmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Bu yaklaşımın sonucu olarak sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun görülmemiştir. Bundan dolayı programda eğitim öğretim sürecini destekleyici nitelikte çeşitli değerlendirme araç ve yöntemlerine yer verilmiştir(MEB 2005).

Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan değerlendirme araç ve yöntemlerinin başlıcaları şunlardır:

- Görüşme (Mülakat)
- Öğrenci Ürün Dosyası (portlolyo)
- Performans Değerlendirme

- Kavram Haritaları
- Dereceli Puanlama Anahtan (Rubric)
- Öz Değerlendirme
- Araştırma Kâğıtları
- Projeler
- Sözlü Sunum
- Gözlemler

Coğrafya Dersi Öğretim Programı" ölçme ve değerlendirmeye yeni bir bakış açısı getirmektedir. "Coğrafya Dersi Öğretim Programı geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri önererek önemli bir değişim öngörmüştür. Bu değişimin gerçekleşebilmesinin temel şartlarından biri öğretmenlerin bu konudaki tutumlarıdır.

Eğitim kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin başında öğretmen yeterliği ya da niteliği gelmektedir. Bu bakımdan bir ülkede eğitimin gelişmesi ve insanın niteliği büyük ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır (Karaca 2004).

Aslında öğretmenlerin değişim karşısındaki tavırları gelecek nesillerin değişime karşı tavırlarını da belirleyecektir. Bu açıdan bakılırsa öğretmenler geleceğin inşası gibi önemli bir görevi üstlenmektedir. Bu durumda geleceği inşa edecek öğretmenlerin inşası hayati bir sorun olarak algılanmalıdır. Kendi alışkanlıklarını değiştiremeyen insanlardan değişime uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmesini beklemek imkansızdır.

Eğitimde çağdaş hedeflere ulaşabilmek için değişime karşı katı bir tavır takınmayan, kendini ve doğrularını tartışmaya açan, özgüven sahibi öğretmenler yetiştirmek bir zorunluluktur. Ancak bu sayede çağın gerektirdiği donanıma sahip bireyler yetiştirilebilir.

Öğretim programlarında ne ölçüde büyük değişiklikler yapılırsa yapılsın önemli olan onu uygulayacak kişilerin değişim karşısındaki tutumudur. Yani en zor olan eğitim programlarını değil; onu uygulayacak insanı değiştirmektir.

Bu araştırma ile yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan “Coğrafya Dersi Öğretim Programı”nda öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlerin tutumları ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Öğretim programlarının sahadaki uygulayıcıları durumunda olan öğretmenler yeni programlarının öngördüğü sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında ne düşünmektedirler? Söz konusu ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip midirler? Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulanabilir görmekte midirler? Kendi derslerinde uygulamakta mıdırlar? Yeni öğretim programlarının uygulamaya konulmasından sonra ölçme ve değerlendirme alışkanlıklarında nasıl değişimler olmuştur? Yeni programların öngördüğü süreç değerlendirmesi anlayışına sahip midirler? Kendi derslerinde süreç değerlendirmesine yer vermekte midirler? Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine katılmasına izin vermekte midirler? Tüm bu soruların cevaplanması için öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumlarının ortaya konulması gerekmektedir.

Şüphesiz ki coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme anlayışları konusunda bundan önce de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Fakat “Coğrafya Dersi Öğretim Programı” ile gündeme gelen sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve sadece sonuç odaklı değil süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımı konusunda konuyu bütün yönleriyle ele alan bir araştırma bulunmadığından bu tür çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımı konularında coğrafya öğretmenlerinin tutumları bilinmeden programın öngördüğü hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı da tespit edilemez.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında beş dersin öğretim programlarında yapılan değişiklikle ortaöğretim ders programlarındaki değişim süreci başlatılmıştır. 2005 yılında ilk uygulamaya konulan beş ders arasında yer almasına rağmen, bugüne kadar coğrafya öğretmenlerinin programda öngörülen sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı tutumları konusunda hiçbir araştırma yapılmamış olması programın uygulamadaki başarısını da etkileyebilecek bir eksikliktir.

Şüphesiz, ders programlarının önemli ayaklarından biri de ölçme ve değerlendirme konusundaki yaklaşımıdır. 2005 coğrafya dersi öğretim programı

geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri önermektedir. Bu anlamda programın ölçme ve değerlendirme konusundaki anlayışı uygulamaya yansıtılmadan tam anlamıyla "yeni" bir program olarak algılanması beklenemez.

Bu çalışma ile ulaşılacak sonuçlar, programın uygulanması sürecinde ölçme değerlendirme anlayışında ortaya çıkan sorunların tespit edilmesi açısından son derece önemlidir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçları programın revizyon çalışmalarında da kullanılabilecektir. Böylece teori ile pratik arasında ortaya çıkabilecek farklar tespit edilecek ve giderilmesine katkıda bulunulacaktır. Ayrıca bu konuda çalışma yapacak yeni araştırmacılara katkı sağlanacaktır.

1.4. Varsayımlar

1-Araştırma 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında Ankara iline bağlı Çankaya, Etimesgut, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Altındağ ve Mamak ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan coğrafya öğretmenleri ile sınırlıdır.

2-Araştırma söz konusu ilçelerde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ankete verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1-Araştırma için seçilen örneklemin araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.

2-Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğru ve samimi cevaplar vereceği varsayılmıştır.

3-Hazırlanan anketin coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarını yansıtacağı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Ölçme: Ölçme, herhangi bir niteliğin gözlenmesi ve gözlem sonucunun sayılarla ya da başka sembollerle ifade edilmesidir (Baykul, 1999).

Değerlendirme: Ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. (Tekin 2009).

Mutlak değerlendirme: Bu değerlendirmelerde ölçüt; önceden kesin olarak belirlenmiş bir standart ise buna Mutlak Ölçüt, bu ölçüte göre yapılan değerlendirmeye ise Mutlak Değerlendirme denir.

Bağıl değerlendirme Bu değerlendirmelerde ölçüt; gruba göre belirlenmiş bir puansa buna da Bağıl Ölçüt bu ölçüte göre yapılan değerlendirmeye ise Bağıl Değerlendirme denir.

Ölçüt: Ölçme sonuçlarının karşılaştırılmasında esas alınan ve ilgili karar süreci boyunca değiştirilmeyen niceliklerdir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme: Eğitim ve öğretim sürecinin içinde bulunan öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde kullanılan tekniklerdir (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2008:25).

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme: Sürece dayalı ölçme ve değerlendirmeyi çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri gibi testlere dayalı ölçme ve değerlendirmelere alternatif olarak geliştirilen ve öğrenci performansının direkt olarak gözlemlenmesine dayalı ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak tanımlamıştır (Tan, 2010: 383).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın konusu olan "Coğrafya Öğretmenlerinin Sürece dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Tutumları" konusunda Türkçe literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırmanın temel kavramlarından biri olan sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili çeşitli çalışmalar mevcuttur.

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda, özellikle yeni öğretim programlarının uygulamaya konulmasından sonra, araştırma sayısında artış görülmüştür. Çeşitli branşlarda yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile öğretmen, öğrenci ve velilerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları, bu yöntemlerin öğrencilerin kişisel gelişimine etkisi gibi durumlar araştırılarak sonuçları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin tamamı incelenirken, bazılarında ise sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri (örneğin portfolyo dosyaları) incelenmiştir.

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda son yıllarda çeşitli kitaplar da yayınlanmaya başlanmıştır.

Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı (Bahar, M. Nartgün, Z. Durmuş, S. Bıçak, B. (2008). (2. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık) adlı çalışmada özellikle son yıllarda eğitimcilerin öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme kavramlarına yükledikleri anlamlar konusunda ciddi değişiklikler olduğu ve bu değişikliklerin eğitimciler arasında tartışılmaya devam ettiği belirtilmiştir. Öğrenmenin öznel bir olay olduğu ve bilginin bireyler tarafından aktif bir biçimde yapılandırıldığı anlayışının günümüz dünyasında büyük kabul gördüğü vurgulanmıştır. Bu anlayışın öğretmenin rolünde de köklü değişiklikler yaptığı ifade edilmiştir. Bu anlayışta öğretmenin her şeyi bilen lider, kaynak kişi pozisyonundan rehberlik yapan ve öğrenmeyi kolaylaştıran kişi konumuna getirildiği belirtilmiştir. Öğrenci merkezli aktif öğrenmeyi öne çıkaran bu yeni anlayışın ölçme ve değerlendirme yaklaşımında da çok köklü değişiklikler olmuştur. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmen, öğrenme ve öğretmeyi belirleyen noktasından öğrenme ve öğretmeyi geri bildirimlerle besleyen ve geliştiren kişi konumuna getirildiği belirtilmiştir. Bu değişimin günümüz dünyasında gelişmiş ülkelerin tamamında öğretim programlarına yansıtıldığı belirtilmiştir.

Ülkemizin de çağa ayak uydurabilmek amacıyla bu anlayışları yeni öğretim programlarına yansıttığı tespit edilmiştir. Kitapta hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ayrı ayrı tanımlanmış, söz konusu tekniklerin avantaj ve sınırlılıkları hakkında çok önemli bilgiler verilmiştir. Kitapta alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kapsamında performansın değişen boyutlarını dikkate alarak yapılan değerlendirmelerde kullanılması amacı ile hazırlanan puanlama ölçekleri ve bu puanlama ölçeklerinin geliştirilme aşamaları verilmiştir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirmede kullanılan tekniklerin teorik altyapısı ile ilgili bilgi de verilmiştir.

Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa ve Portfolyoya Bağlı Durum Belirleme (Kutlu, Ö. Doğan Deha C. Karakaya, İ. (2010). (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık) adlı kitapta her değerlendirme (durum belirleme) yönteminin öğrenci başarısının belli bir boyutu hakkında bilgi verdiği ve öğretmenlerin hangi durum belirleme yöntemini ne zaman kullanacakları ve elde ettikleri sonuçları nasıl yorumlayacakları konusunda yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmalarının gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerimizin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan yeni öğretim programlarının gerektirdiği ölçme ve değerlendirme anlayışına uygun araçlar geliştirmede uygulamada ve elde ettikleri sonuçları yorumlamada zorlandıkları belirtilmiştir. Eserde uzun yıllardır okullarımızda uygulanan öğretim tekniklerinin daha çok öğretmenin merkezde olduğu, derslerin işlenişinde daha çok anlatım metodunun kullanıldığı, öğrencilerin bilgileri olduğu gibi kaydettiği, değerlendirmenin ise sadece geçti ya da kaldı kararını vermeye dayandığı, sürecin değerlendirilmesinden çok sonucun değerlendirilmesi anlayışının hakim olduğu belirtilmiştir. Kitapta günümüzde eğitim kurumları için önemli olanın bireylerin edindikleri bilgileri (kazanımları) gerçek yaşam durumlarında kullanmaları olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda okulların; sorun çözen, olaylara eleştirel gözle bakan, kendini tanıyan, eleştiri yapan, empati kuran, özgün bilgiler üreten bireyler yetiştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu insan tipinin yetiştirilmesi için eğitim programlarında köklü değişikliklerin yapılmasının kaçınılmaz olduğu belirtilmiştir. Bu durumun ders programlarında, derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerde ve tabi ki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında değişimlere neden olduğu ifade edilmiştir. Bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında bilgilerin ne derece öğretildiğini ölçen bir

yapıdan, bilgilerin yeni durumlarda ya da gerçek yaşam durumlarında nasıl kullanılabildiğini ölçen bir yapıya dönüştüğü açıklanmıştır. Kitapta ayrıca günümüzde öğrencileri değerlendirmede yaygın olarak kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin (doğru-yanlış, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı gibi yöntemlerin) problem çözme, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, analitik düşünme, empati kurma, araştırma yapma, karar verme, toplumsal tarihin önemini kavrama, yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel süreçleri belirlemede yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin öğretim programlarınca belirlenen kazanımları ne derece edindiklerinin belirlenmesinde "performansa dayalı durum belirlemede (performance based assesment), gerçek yaşam durumuna dayalı durum belirleme (authentic assesment) ve portfolyoya dayalı durum belirleme (portfolio assesment) olarak adlandırılan yeni değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Aynı zamanda bu değerlendirme anlayışının farklı dereceli puanlama anahtarlarından ve farklı puanlama formlarından yararlanmayı gerekli kıldığı belirtilmiştir. Genel olarak sözü edilen bu anlayışın eğitimde yeni durum belirleme (alternative assesment) olarak tanımlandığı belirtilmiştir.

Bu noktada literatürde sıkça kullanılan "alternatif" kavramı üzerinde durmak gerekmektedir.

Gerçekte alternatif kelimesi bir şeyin yerine kullanılması önerilen anlamında kullanılmaktadır. Hâlbuki CDÖP eğitim sistemimiz içinde öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bütünüyle terk edilerek yeni "alternatif" yöntemlerin kullanılmasını önermemektedir. Bu teknikler aslında geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak kullanılması önerilen ölçme ve değerlendirme tekniklerdir.

Temel felsefesinde öğrenciler arasındaki farklılıkların doğru anlaşılması ve eğitimin her aşamasına yansıtılması olan yeni öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme anlayışında bu çeşitliliği ortadan kaldıracak biçimde bazı teknikleri yok sayması düşünülemez.

Her ölçme ve değerlendirme yönteminin bazı sınırlılıkları ve üstünlükleri bulunmaktadır. Bir başka deyişle her ölçme ve değerlendirme yöntemi bir diğerinde var

olan eksikliği kapatmakta ve böylece daha doğru bir değerlendirme yapmamıza imkân vermektedir.

İnsan ve onun yapısında var olan çeşitlilik ve farklılık göz önünde bulundurulduğunda, bu kadar farklı özelliklere sahip insanların belli/sınırlı ölçme araçlarıyla ölçülmesi birçok sınırlılık ve hatayı da beraberin de getirecektir. Aslında farklı ölçme araçları hem öğrencilere hem de öğretmenlere yetenek ve sınırlılıkları görme imkânı tanıyacaktır.

Kaldı ki Coğrafya Dersi Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme anlayışı sadece var olan geleneksel yöntemlere "alternatif " yöntemler önerilmesi gibi sığ bir yaklaşım olarak tanımlanamaz. Coğrafya Dersi Öğretim Programı temel olarak ölçme ve değerlendirmenin sonuç odaklı değil süreç odaklı olarak yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu belki de yeni coğrafya dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme anlayışının omurgası olarak görülebilir.

Öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiyi farklı biçimlerde yapılandırdıkları ve kendilerini farklı biçimlerde ifade ettikleri düşünülürse, hiçbir ölçme ve değerlendirme yöntemi başka bir yöntemin alternatifi olarak sunulamaz. Bu anlayışla yeni öğretim programlarında önerilen ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak adlandırılan bu teknikler, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine alternatif olarak ifade etmek yanlış olacaktır. Bu sebeple araştırma boyunca "alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri" ifadesi yerine "sürece dayalı ölçme ve değerlendirme" ifadesi kullanılacaktır.

Ölçeğin uygulanması amacıyla resmi makamlara yapılan izin başvurusu bu değişiklikten önce yapıldığından söz konusu yazıda "alternatif" tanımı kullanılmıştır. Daha sonra yapılan düzeltme ile "sürece dayalı" tanımı kullanılmıştır.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.ÖLÇME

Ölçme kavramı, çeşitli bilim dallarında farklı anlamlarda ele alınması nedeniyle değişik ölçme tanımları yapılmıştır. Turgut, Baykul (2010:101), ölçmeyi, öğrencilerin gözlenen özelliklerinin sayılara karşı getirilmesi ve bu sayılar yardımıyla gözlenemeyen özellikler hakkında kestirimlerde bulunmak olarak tanımlamıştır. Tekin (2009:31) ölçmeyi, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle özellikle de sayı sembolleri ile ifade edilmesi olarak tanımlamıştır. Özçelik (2010:13) ise ölçmeyi varlık veya olayların belli bir özelliğe (nitel veya nicel)sahip oluş derecelerini belirleme işlemi olarak ifade etmiştir.

Buna göre;

1-Bir yerin o günkü sıcaklık değerlerinin belirlenmesi,

2-Bir sınıftaki öğrencilerin aldıkları puanların tespit edilmesi,

3-Bir şehrin deniz seviyesinden yüksekliğinin ifade edilmesi,

4-Bir bölgenin yıllık yağış toplamının bulunması,

5-Bir yerleşim merkezinin nüfusunun belirtilmesi,

6-Öğrencilerin programda ön görülen bilgileri, becerileri, değerleri ya da tutumları ne derece edindiğinin belirlenmesi ve bunların sayı veya sembollerle ifade edilmesi ölçme kavramına örnek olarak gösterilebilir.

Belli bir özelliğe sahip olup olmama durumu ya da söz konusu özelliğe sahip olma derecesi, durumdan duruma, aynı kişi ya da nesne için ise zamandan zaman değişebilir (Özçelik, 2010). Örneğin bir yerdeki atmosfer basıncı gün veya yıl içinde zamandan zamana, öğrencilerin aldıkları puanlar ise kişiden kişiye değişebilir.

Kişilerin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmamaları ile sahip olma dereceleri arasındaki farklar ölçmenin ana konusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda temel olarak ölçme kavramının bu farklardan doğduğu söylenebilir (Özçelik, 2010).

Eğitim alanında yapılan ölçme etkinlikleri diğer bilim dallarındaki etkinliklerden farklı özellikler taşımaktadır. Diğer bilim dallarında ölçülmek istenen özellik bazen doğrudan belirlenebilirken eğitimde, öğrencilerin gözlenen özellikleri sayılara karşılık getirilerek bu sayılar yardımıyla gözlenemeyen özellikler hakkında kestirimlerde bulunulur (Turgut, Baykul, 2010).

Bu tanım ve açıklamalara göre, ölçmenin en az üç aşaması bulunduğu söylenebilir. Bunlar:

1-Ölçülecek niteliğin belirlenmesi.

2-Amaca uygun sayı ve sembollerin belirlenmesi.

3-Gözlem sonucunun amaca uygun sayı ve sembollerle ifade edilmesi.

Gözlem sonucunda elde edilen bilgiler sayı ve sembollerle ifade edilir. Coğrafyada bu sonuçlar ifade edilirken m, milibar, mm, °C gibi birimler kullanılır.

Birimler, ölçme sonuçlarını ifade etmekte kullandığımız, ölçme araçlarının sayısal değerlerle ifade edilebilen en küçük parçasıdır (Tekin, 2010). Bununla birlikte ölçme sonuçlarını ifade ederken kullanılan birimlerin bir kısmı doğal birimler iken bir kısmı ise yapay birimlerdir.

Ölçme Türleri:

Ölçme, ölçülen özelliğe göre doğrudan ölçme ve dolaylı ölçme olarak ikiye ayrılır.

a) Doğrudan Ölçme:

Ölçmeye konu olan değişkenlerin değerlerinin ortaya başka bir değişken sokulmadan, doğrudan gözlenerek gözlem sonuçlarının bir sayı ya da sembolle ifade edilmesidir (Atılgan, Kan, Doğan, 2009). Buna göre bir kişinin ağırlığı ya da boyunun veya iki şehir arasındaki mesafenin ölçülmesi doğrudan ölçmeye örnek olarak verilebilir.

a) Dolaylı Ölçme:

Ölçülmek istenen değişken ya da özelliğin doğasına bağlı olarak, bazı durumlarda doğrudan ölçme yapmak mümkün olmayabilir. Bu durumda ölçme işlemi ölçülmek istenen değişkeni veya özelliği bir başka değişken veya özellik yardımı ile gözleyerek yapılmaya çalışılır (Atılgan ve diğerleri, 2009). Bu ölçme türüne dolaylı ölçme denir. Buna göre öğrencilerin başarılarını veya yeteneklerini ölçme belirlemek için yapılan ölçme ile bir yerdeki sıcaklığın tespiti için yapılan uygulamalar dolaylı ölçmeye örnek olarak gösterilebilir. Örneğin termometrelerle doğrudan sıcaklık değil, sıcaklığın civa üzerindeki etkisi ölçülür.

Eğitimde yapılan ölçmeler doğası gereği genel olarak dolaylı ölçmelerdir. Zekâ, başarı ve kişilik gibi özellikleri ölçmede dolaylı ölçmelerden yararlanılır. Bu ölçmelerde ölçme aracı olarak zekâ, başarı ve kişilik testleri kullanılır.

DEĞERLENDİRME

Değerlendirme öz olarak ölçme sonuçlarını belli bir kritere göre yorumlayarak bir sonuca ulaşmaktır. Tekin (2009), değerlendirmeyi, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmak olarak tanımlarken, Özçelik (2010) değerlendirmeyi, ölçme sonucunda bir özelliğe belli bir derecede sahip olduğu saptanan bir varlık, olay veya durumun, söz konusu özellik açısından belli bir gruba girip giremeyeceğini, belli bir amaca elverişli olup olmadığını belirleme işlemi olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde değerlendirme, Turgut (1990) tarafından, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması ve bir değer yargısına ulaşma işi olarak tanımlamıştır.

Değerlendirme, çoğu zaman ölçme ile karıştırılan bir kavramdır. Bu durumun temel sebebi ölçme ve değerlendirme kavramlarının iç içe geçmiş olmalarıdır. Aslında ölçme, değerlendirme sürecinin ilk basamağıdır. Yani ölçme olmadan değerlendirme süreci tamamlanamaz (Başol, Çakan, Kan, Özbek, Özdemir, Yaşar, 2008).

Gerçekte ölçme ve değerlendirme birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Çünkü ölçme işlemleri sonucunda elde edilen veriler ancak bir değerlendirme ile anlam

kazanırken, değerlendirmenin güvenilir bir sonuca ulaşabilmesi de ancak güvenilir ölçme verileri ile mümkün olur (Yıldırım, 1988).

Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişki kısaca şöyle ifade edilebilir:

- Ölçme bize bir şeyin niceliğine ilişkin bilgi verir. Bu bilginin yeterli olup olmadığı sorusu değerlendirme ile cevap bulur.
- Ölçme tasvir edici, durumu tanımlayıcı bir işlemken, değerlendirme bir yargılama, sonuca varma işidir.
- Ölçme, çeşitli gözlemlerle veriler edinirken, değerlendirme gözlem verilerini bir ölçüte vurma işidir.

Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekir (Tekin, 2009). Değerlendirme süreci şöyle sıralanabilir:

- Ölçme sonuçları
- Ölçüt
- Karar

Ölçme, değerlendirme için gerekli olan verilerin elde edilmesi için yapılır. Elde edilen sonuçlar değerlendirme sürecinde kullanılır. Değerlendirme sürecinin tamamlanabilmesi ve doğru kararlara varılabilmesi için en önemli basamaklardan biri de ölçütün belirlenmesidir. Bu sebeple ölçüt kavramı önem kazanmaktadır.

ÖLÇÜT

Ölçüt, elde edilen ölçme sonuçlarına göre ölçülen özellik ya da özellikler bakımından birey ya da nesneler hakkında karara varmak için belirlenen referans ya da eşik kriterlerdir.

Değerlendirmenin doğru sonuçlar üretebilmesi ölçme sonuçları kadar belirlenen kriterle de ilişkilidir (Atılgan ve diğerleri, 2009). Bu noktada ölçüt türleri değerlendirme için önem kazanmaktadır.

ÖLÇÜT TÜRLERİ

1-Mutlak Ölçüt:

Ölçme işlemi henüz yapılmadan, ölçmenin yapılacağı öğrenciler için önceden belirlenen kesin eşik değerine mutlak ölçüt denir.

2-Bağıl Ölçüt

Ölçme işlemi sonucunda, ölçme sonuçlarına bağlı olarak elde edilen ölçüte, bağıl ölçüt denir (Atılgan ve diğerleri, 2009).

Değerlendirmeler ya mutlak ya da bağıl ölçütler esas alınarak yapılır. Mutlak ve bağıl değerlendirmelerin farkı şu şekilde ifade edilebilir. Bir öğretmen değerlendirmede kullanacağı ölçütü ölçme yapmadan önce öğrencilere açıklarsa (örneğin geçme notunun 50 olduğunu) ölçüt mutlak anlamda belirlendiği için yapılan değerlendirmeye mutlak değerlendirme denir.

Buna karşılık, öğretmen ölçme yapmadan önce ölçmeye tabi tutulan öğrencilerin alacakları ortalama puanların üstünde puan alanların sınavdan geçeceğini söylerse bu durumda değerlendirme alınan puanların ortalamasına göre yapılacaktır. Örneğin puan ortalaması 61 ise bu ortalamanın üstünde puan alan öğrenciler başarılı, bu puan ortalamasının altında puan alan öğrenciler ise başarısız sayılacaktır. Bu durumda yapılan değerlendirmeye bağıl değerlendirme denir.

YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMI VE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME PARADİGMASI

Günümüz eğitim dünyasında üzerinde en fazla tartışılan kavramlarından biri olan yapılandırmacılık, Türkçeye “constructivism” kelimesinin karşılığı olarak çevrilmiştir. Bununla beraber yapılandırmacılık “kurmacılık” ve “oluşturmacılık” olarak da ifade eden çalışmalar da vardır (Demirelden Aktaran, Karadağ, Deniz, Korkmaz, Deniz, 2008:2).

Yapılandırmacılık geçen yüzyıl boyunca eğitim dünyasında tartışılmış olsa da özellikle yüzyılın son çeyreğinde, bu kavram üzerinde yapılan değerlendirmeler yoğunlaşmıştır.

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık, 18. yüzyılda insanların, kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Vico 1710'da "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesini kullanmıştır. Daha sonra, Kant, bu düşünceyi geliştirerek, bilgiyi almada insanın pasif olmadığını dile getirmiştir (Yapıcı, ?:1).

Yapılandırmacılığın, nesnel felsefenin ürünü olan davranışçı yaklaşım ve onun getirdiği eğitim anlayışına karşı olarak doğduğu söylenebilir. Temsilcileri arasında Jean Piaget ve J.S. Bruner, bilişsel yapılandırmacılığın; L.S Vygotsky sosyo-kültürel yapılandırmacılığın ve Von Glasersfeld, radikal yapılandırmacılığın önde gelen savunucuları olarak sayılabilir (Akınoğlu, 2004:74).

Yapılandırmacılık bir öğretim kuramı olmanın yanında bir dünya görüşüdür. Bu nedenle yapılandırmacılık felsefeden matematiğe, sosyolojiden mimarlığa ve hatta yönetim ve organizasyona kadar birçok alanda etkili olmuştur (Şimşek, 2004).

Yapılandırmacılık öz olarak, kişinin deneyimleri, gözlemleri, mantıksal çözümlemeleri sonucunda bilgiye kendine özgü anlam yükleyerek şekillendirilmesi, yapılandırılmasıdır. Temel dayanağı bilgiyi aktarmak değil, bilginin yapılandırılması olan, üretici öğrenme, keşfederek öğrenme, duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin birleşmesi ile oluşan görüştür (Akınoğlu, 2004:74).

Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi mutlak değil, özneldir (Uğurlu, 2009). Bu noktada yapılandırmacılık bilgiyi mutlak olarak algılayan geleneksel anlayıştan ayrılmaktadır. Bu bakış açısı hayatın içinde var olan farklılığı ve çeşitliliği önemseyen, yok saymayan bir bakış açısıdır.

Yapılandırmacı anlayışta bilgi, bireylerden bağımsız olarak var olan bir kavram değildir. Bireyler yeni bir bilgiyi kendi dünyalarındaki karşılıkları ile ilişkilendirerek yapılandırırlar. Bu noktada bireyler arasındaki farklılıklar ön plana çıkmaktadır. Farklı tecrübelere sahip bireyler yeni bilgiyi farklı biçimlerde yapılandırarak edinmektedirler. Bu durum yeni bir bilginin farklı bireylerdeki farklı yansımaları olarak tanımlanabilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın önemsediği diğer bir konu da öğretim süreçlerinde seçilen örneklerin gerçek hayatın içinde bulunuyor olmasıdır. Ancak bu sayede eğitim ile gerçek hayat arasındaki şeffaf perde aralanabilecek ve öğrenci derste edindiği bilgilerin gerçek hayattaki izdüşümünü görme imkânı bulacaktır. Aksi takdirde sınıf, gerçek hayattan soyutlanmış, koparılmış, kurgulanmış, kendine özgü kuralları olan ve gerçek hayatta karşılığı olmayan mekânlar haline dönüşecektir. Bu durumda eğitim inandırıcılığını kaybedecek ve hayattan kopuk bir süreç haline dönüşecektir.

Sınıfta gerçek hayat koşullarına benzer öğretim ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlayacaktır. Böylece öğrencinin gerçek hayattaki tutum ve davranışları daha doğru bir biçimde gözlenebilecek, diğer taraftan sınıfta edinecekleri yeni değer ve tutumları gerçek hayata uygulamaları için canlı örnekler üretilmiş olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımın bir diğer önemli boyutu ise işbirliğine dayalı öğrenmeyi önemsemesidir. Bireysel farklılıkları önemseyen yapılandırmacılık, aynı zamanda bireylerin gruplar hâlinde çalışmalarını da teşvik etmektedir. Bu sayede bireylerin işbirliği içinde hareket etmelerini ve yeni, özgün çözümler üretmelerini de önermektedir. Bu işbirliği, bireylerin birlikte çalışma kültürlerini geliştirecek, grup halinde çalışma, birlikte karar verme gibi özellikleri edinmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca öğrenciler, grup içinde kendi düşüncelerini ifade etme imkanı bulacak ve ifade edilen diğer fikirlere saygı ile yaklaşmayı öğreneceklerdir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu anlayışta öğrenme, yolculuk metaforunda öngörüldüğü gibi, yolculuk süresince devam eden bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Buna göre amaç, sadece önceden belirlenen hedefe ulaşmak değildir. Öğrenme bu yolculuğun tamamını içine alan bir süreçtir. Yolculuk başlamadan önce yapılanlardan, yolculuk sırasında edinilen bilgi ve deneyim ve duyulara oradan da yolculuk sonrasında yapılan değerlendirmeye kadar tüm süreç öğrenme olarak ifade edilmektedir.

İnsanların yapılarında var olan farklılık, bu yolculuk sürecinde kendini ortaya koyacak, aynı yola, aynı olaylara ve olgulara bakan farklı bireyler, olup biteni farklı şekillerde anlamlandıracaklardır. Yani olup bitenler yolcuların kendi dünyalarından

süzülerek farklı anlamlar kazanacaktır. Bu durum yapılandırıcı eğitim anlayışının da öngördüğü kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi anlamına gelecektir.

Yapılandırmacı yaklaşım, sorgulamayı ve problemlere karşı kişisel çözümler üretmeyi teşvik eder. Bireyler karşılarına çıkan durumları sorgulamalı ve kendi deneyimlerinden yola çıkarak farklı çözümler üretebilmelidirler. Bu durum, hem problemlerin tanımlanması ve algılanmasında hem de söz konusu problemlere çözüm üretme sürecinde bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına imkân tanımak anlamına gelecektir.

Yapılan açıklamalardan hareketle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkeleri şöyle sıralanabilir:

• Bilgi yansıtmalı, soyutlama süreciyle oluşur.

• Öğrenenler/ Bireyler kendi anlayışlarını oluştururlar.

• Öğrenendeki bilişsel şemalar öğrenme sürecini kolaylaştırır.

• Öğrenendeki bilişsel yapılar ve şemalar sürekli bir gelişim süreci içerisindedir.

• Öğrenme, anlık anlamaya bağlıdır.

• Öğrenme, toplumsal etkileşimle desteklenir.

• Anlamlı öğrenme, gerçek öğrenme etkinlikleri sonucunda gerçekleşir (Akınoğlu, 2004:79).

Yapılandırmacı yaklaşımın öngörülerinin gerçekleşebilmesinin koşullarından biri de öğrenme ortamlarının bu yaklaşımın anlayışına uygun olarak oluşturulmasıdır.

Yapılandırmacılık ve Eğitim Ortamları

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulamaya konulması ile eğitim ortamları da değişmiştir. Bu yaklaşımda eğitim ortamlarının önemi artmıştır.

Kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, bu yaklaşımın ön gördüğü eğitim ortamlarının sağlanması gerekir. Bu nedenle bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrenenlere

gerekli ve yeterli deneyimleri yaşayabilecekleri bir ortam sağlanmalıdır. Bunun için öğrenenlerin düşüncelerini geliştirecekleri, zenginleştirecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Yapılandırmacı sınıf, öğrenenlerin bilişsel yeterliliklerinin harekete geçirildiği, sorgulamaların, problem çözmenin, araştırma ve inceleme etkinliklerinin sıklıkla düzenlendiği bir yer olarak görülmektedir (Akınoğlu, 2004:77).

Eğitim ortamlarının en önemli özelliklerinden biri de, öğrencilerin fikir, deneyim ve eleştirilerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam olmasıdır. Bu ortam sağlanmadığı takdirde, öğrenciler farklılıklarını ifade edemeyecek ve yapılandırmacılığın ön gördüğü çeşitlilik ortaya çıkamayacaktır.

Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan eğitim ortamlarının en önemli unsurlarından biri de söz konusu eğitim ortamının düzenleyicisi durumunda olan öğretmenlerdir.

Yapılandırmacılık ve Öğretmen

Geleneksel öğretim modelinde öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı söz konusudur (Turoğlu, 2006:149). Bu anlayışta öğretmen eğitim sürecinde alınan kararlar konusunda tek otorite durumundadır. Söz konusu öğretim ortamı öğretmen merkezli inşa edildiği için, öğretmenin aktif olduğu eğitim ortamları planlanmıştır. Öğretmen bu anlayışta bilgiyi hazır halde öğrenciye sunmaktadır.

Bu eğitim ortamında öğretmen tek otorite olarak tanımlanmıştır. Bunun doğal sonucu olarak öğretmen tek bilgi kaynağı durumundadır. Bir başka ifade ile öğretmen süreci belirleyen, yöneten, durduran ya da bitiren mutlak bir güç olarak algılanır. Bu durum eğitim ortamının demokratik olmayan bir yapıya bürünmesine yol açacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen algısı, geleneksel anlayışın öğretmen algısından önemli farklılıklar içermektedir. Bu anlayışa göre öğretmen, sınıfın tek hakimi ve sadece bilgiyi aktaran olmaktan çıkmıştır. Öğretmen, öğrenme ve öğretme ortamını düzenleyen, öğrencinin bilgiye ulaşmasında yol gösteren, öğretirken de öğrenen biri olmuştur (Uzel, Gül, ?:8).

Yapılandırmacı anlayışa göre planlanan ve düzenlenen bir sınıfta öğretmenin işi sadece ders anlatmak değildir. Bunun yerine öğretmenler, öğrencilerin kendi kendilerine değerlendirme yapabilmelerini, anlamalarını, sorular sormalarını ve yansıtıcı olmalarını

sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencileri bilişsel öğrenme ortamına alıştıran bir uzman rehber gibi davranmaları gerekecektir. Öğretmen, bilgileri hem öğrencilerin ilgileri doğrultusunda hem de onların önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmelerine imkân sağlayacak biçimde organize etmelidir. Ayrıca öğretmenler tüm etkinlikleri öğrenci merkezli olarak hazırlamalıdırlar. (Demirci, 2009:34).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen eğitimin işlevsel olabilmesi için uygulayıcıların (öğretmenlerin) bu yaklaşım hakkında yeterli bilgiye ve gerekli mesleki donanıma sahip olası gereklidir. Öğretmen, öğrencilerin etkileşim kurmalarını sağlamalı, öğrenme süreçlerinde işbirliğini uygulayabilmeli, öğrencilerin fikirlerini ifade edecekleri ortamlar hazırlamalıdır. Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunmalı, yönergeler vermeli, öğrenenlerin kendi kararlarını kendilerinin vermelerine yardımcı olmalıdır (Ocak, Yurtseven, 2009:96).

Yapılandırmacı öğrenme modelinde öğretmen; yönlendirici ve kontrol edici rolündedir. Öğreten olduğu kadar, öğrenen ve mesleki birikimini yenileyen olmalıdır (Turoğlu, 2006:149). Eğitim paradigmasında yaşanan değişmeler ile "öğretmek" anlayışı yerini "öğrenme" anlayışına terk etmiştir. Buna göre öğrencinin aktif olmadığı bir süreçte öğretmenin rolü ağırlık kazanacaktır. Bu durumda öğretmen "öğretecek" öğrenci de "öğrenecektir". Hâlbuki çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğrenme aktif bir sürece dönüşmüştür. Öğrenci sürecin içinde yer almalı karar mekanizmalarına katılmalıdır. Bu durumda pasif olarak "öğrenen" olmaktan kurtulacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımda geleneksel anlayıştan farklı bir öğretmen modeli öngörülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen anlayışı şöyle ifade edilebilir:

1-Öğrencilerin görüşlerine önem verir ve onların görüşlerini özgürce açıklayabilmelerini sağlar.

2-Öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir.

3-Öğrencinin sahip olduğu mevcut bilgi, beceri, çeşitli yönleriyle kapasite ve özelliklerini iyi tanır, tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır.

4-Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar, onların bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur.

5-Sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir. Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünmelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir.

6-Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir.

7-Eğitim ortamında öğrenci yerleşimini; iletişimin yönü, "öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye" olacak şekilde düzenler.

8-Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir.

9-Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır.

10-Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar.

11-Öğrencilerin moral, motivasyon ve meraklarını sürekli canlı tutar (Şentürk, 2009:13).

12-Öğretmen, öğrencilerin bilgi alacağı kaynaklardan sadece birisi olduğunu ve temel unsurun öğrenci olduğunu düşünür.

13-Öğrenci inisiyatifini ve özerkliğini kabul ve teşvik eder.

14-Öğrencilere, kendi bilgilerini oluşturmaları için yardım ve rehberlik eder.

15-Düşünmeye yönelten sorular sorarak, soru sormayı cesaretlendirip, düşünce üretici tartışmaları teşvik eder.

16-Kendini geliştirme gayreti içindedir (Turoğlu, 2006:149).

17- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrenciyi de aktif hale getirir.

Eğitim ortamının diğer paydaşı da öğrencidir. Eğitim çabalarının bir sonuca ulaşabilmesi, öğrenci konusunda doğru kararların verilmesine bağlıdır. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci anlayışı önem kazanmaktadır.

Yapılandırmacılık ve Öğrenci

Geleneksel anlayışta eğitim öğretmen üzerine inşa edildiği için öğrenci pasif bir konumda yer alır. Geleneksel anlayışta öğrencinin öğretmen tarafından doğrudan sunulan bilgileri alması/öğrenmesi ve planlanan davranış değişikliklerine dönüştürmesi beklenir. Bu anlayışta öğrenci planlanmadan etkinliklerin yürütülmesi aşamasına kadar süreçlerde çok fazla söz sahibi olamamaktadır.

Buna karşılık, yapılandırmacı öğrenme, öğrenci merkezli bir eğitim modelidir (Turoğlu, 2006:149). Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenci bilginin yapılandırılması sürecinde her aşamada aktif bir rol oynar. Öğrenci, öğrenmeden, bilginin yapılandırılmasından birinci derecede sorumludur. Öğrenci, öğrenmeyi kendisine sunulan şekliyle değil de, zihninde yapılandırdığı biçimi ile gerçekleştirir (Şentürk, 2009:15).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, öğrenme sürecinde etkin olabilmek için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrencilerle ve öğretmenle etkileşim ve iletişim içinde bulunur. Yapılandırmacılıkta öğrenci; meraklı, girişimci ve sabırlı olmalıdır (Şentürk, 2009:15).Bu anlayışta öğrenci bilgiyi hazır almak yerine; bilgiye kendisi ulaşmalı ve yapılandırmalıdır. Öğrenmesinden sorumlu olmalı, eski bilgileri ile yeni öğrendiklerini ilişkilendirmelidir (Uzel, Gül, ?:8).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin;

• Teorik bilgi yığını edinmesi değil, neyi niçin öğrendiğini bilerek algılaması önemlidir.

• Bilgiyi araştırma, yorumlama, analiz etme ve sonucu yaşamla ilişkilendirmesi gereklidir.

• Düşünme, sorgulama ve ilişkilendirme becerilerini geliştirmesi beklenir.

• Derse yönelik ilgi düzeylerini yüksek tutması sağlanmalıdır.

• İnisiyatif kullanma, kendi öğrenme yöntem, kaynak ve teknolojilerini üretme, kullanma ve değerlendirme fırsatı bulması önemlidir.

• Çağdaş teknolojiyi kullanma, etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikçi öğrenmeyi gerçekleştirmesi sağlanmalıdır.

• Kazanımları yaşamı ile bütünleştirme mantığı geliştirilmelidir (Turoğlu, 2006:149).

• İşbirliği içinde çalışmayı öğrenmelidir.

• Problemlere karşı özgün çözümler üretmelidir.

• Geleceğe dönük gerçekçi hedefler belirlemelidir.

• Öz değerlendirme, grup ve akran değerlendirmesi ile hem kendi performansını hem de akranlarının performansını değerlendirmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli boyutlarından biri de ölçme ve değerlendirme anlayışıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın tam anlamıyla uygulanabilmesi için bu yaklaşımın öngördüğü ölçme ve değerlendirme anlayışının uygulamaya konulması gerekmektedir.

Yapılandırmacılık ve Ölçme Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli halkalarından biri de ölçme ve değerlendirme anlayışına getirdiği yenilikçi bakış açısıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme anlayışı geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışından önemli farklar içerir. Bu anlayış farkı sadece önerilen ölçme ve değerlendirme araçları ile sınırlı kalmamış ölçme ve değerlendirme anlayışına çok temel değişiklikler önermiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme anlayışının öngördüğü en önemli yeniliklerden biri, sonuç odaklı değerlendirme yerine, süreç odaklı değerlendirme anlayışıdır.

Geleneksel anlayışta ölçme ve değerlendirme daha çok sonuç odaklı yapılmaktadır. Bu anlayışta, ölçme ve değerlendirme konu veya ünite sonlarında yapılmakta, öğrencilerin öngörülen bilgilere ulaşıp ulaşmadıkları ölçülmekte ve değerlendirme de buna bağlı olarak yapılmaktadır. Bu durumda öğrenci, söz konusu

bilgilere sahiptir ya da değildir diye nitelenmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak dereceli bir puanlama yapılması mümkün olmamaktadır.

Buna karşılık yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme devam eden bir süreç olarak tanımlanır (Özerbaş, 2007:615). Bu sebeple değerlendirme süreçten ayrı düşünülmemekte, sürecin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme sonuca değil, ürüne, performansa yöneliktir (Şentürk, 2009:11). Ayrıca yapılan değerlendirme sadece konu ya da ünite sonları ile sınırlandırılmamakta, bazen hazırlık aşamasında, bazen üretim/uygulama aşamasında bazen de sürecin tamamlanmasının ardından değerlendirme yapılmaktadır. Yolculuk metaforunda ifade edildiği gibi sadece otobüsün belirlenen nihai noktaya ulaşıp ulaşmadığı ölçülmemekte, yolculuk süresince öğrencilerin tüm faaliyetleri, deneyimleri ölçülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme anlayışının içerdiği en önemli yeniliklerden bir diğeri ise ölçme ve değerlendirme sürecine öğrencinin dâhil edilmesidir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında öğretmen, ölçme ve değerlendirme sürecinin tek hâkimi, belirleyicisi ve yürütücüsü durumundadır. Bu sebeple öğrenci geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında pasif olmakta, sürece katılamamaktadır. Öğrenci bu durumda kendi ürünü ve performansı hakkında herhangi bir değerlendirme yapamamaktadır.

Buna karşılık, yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme anlayışında eğitim sürecinin tamamında olduğu gibi öğrencinin, ölçme ve değerlendirme sürecinde de aktif rol almasına imkân tanınmaktadır. Bu durum öğrencilerin tüm karar verme süreçlerine katılmasına imkân vermekte, sınıfta demokratik bir eğitim ortamının gelişmesini sağlamaktadır.

Öğrenciler, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biri olan öz değerlendirme ile kendi performanslarını değerlendirme imkânı bulmaktadırlar. Bu uygulama özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu sayede benzer ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanması durumunda söz konusu hataları tekrar etmemek için çaba göstermesine imkân tanınmaktadır. Bu anlayış

öğrencinin kendi sınırlarını, imkânlarını, yeteneklerini bir başka değişle kendini keşfetmesine imkân tanımaktadır. Akran ve grup değerlendirmesi ile de akranlarının performanslarını değerlendirmekte ve eleştirel kimliğine katkıda bulunmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme anlayışına getirdiği diğer bir farklılık da geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak yeni / sürece dayalı bazı ölçme ve değerlendirme yöntemleri önermesidir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirmede, öğrencilerin neyi bilmedikleri belirlemeye çalışılırken, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ölçme ve değerlendirme anlayışında ölçme ve değerlendirme öğrencilerin neyi ne ölçüde bildiklerini tespit etme amacıyla yapılır.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında daha çok şu ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır:

1- Açık uçlu sorular

2- Doğru-yanlış maddeleri

3- Boşluk doldurma soruları

4- Eşleştirme maddeleri

5- Çoktan seçmeleri sorular

Yapısalcı yaklaşımda ise bunlara ek olarak şu ölçme araçları kullanılmaktadır

1. Öz değerlendirme

2-Grup değerlendirme

3-akran değerlendirme formları

2. Tutum ölçekleri

3. Gözlem formları

4. Görüşmele

5. Sunumlar ve sunum değerlendirme formları

6. Projeler ve proje değerlendirme ölçekleri

7. Performans ödevleri ve rubrikler

8. Portfolyolar ve portfolyo (ürün dosyası) değerlendirme ölçekleri

9. Kontrol listeleri

10. Kavram Haritalar

Söz konusu ölçme değerlendirme yöntemleri geleneksel ve sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri başlığı altında incelenecektir.

GELENKESEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, eğitim ve öğretim sürecinin içinde bulunan öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde kullanılan tekniklerdir (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2008:25).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme literatürde klasik değerlendirme, standart değerlendirme, formal değerlendirme ve nesnel değerlendirme gibi farklı adlarla ifade edilmiştir.

Geleneksel değerlendirme yöntemleri ile temelde öğrencilerde öğretilmek istenen bilgilerin var olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Buna bağlı olarak da edinilen bilgilerden hareketle öğrencilerde davranış değişikliklerinin gerçekleşip gerçekleşmediği, gerçekleştiyse ne düzeyde gerçekleştiğini ölçülmeye çalışılmaktadır.

Bu noktada bir bilgiye sahip olmak ile o bilgiyi gerçek hayatla ilişkilendirmek ve gerçek hayat koşullarında ortaya çıkacak sorunların çözümünde kullanılabilen bilgiye dönüştürmek kavramlarının birbirinden farklı olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile daha çok basit düzeyde bilgi ve beceriler ölçülmektedir. Bu teknikler üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde yetersiz kalabilmektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri temelde bilgiyi ölçmeyi amaçladığı için öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerinin ölçülmesine çok elverişli olmadığı söylenebilir. Bu yöntemler öğrencinin kendi performansını değerlendirerek eksik ve başarılı yönlerini keşfetmesi konusunda eksiklikler içerebilmektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencinin bilgiye sahip olup olmadığı daha önceden belirlenmiş sınırlı bir zaman diliminde ölçülmeye çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin yeteneklerini tamamen göstermelerine imkân vermemektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin dışında görülmektedir. Öğretim sürecinin tamamlanmasından sonra yapılan değerlendirme doğal olarak daha çok ürünü değerlendirmeye yönelik olarak yapılmaktadır. Gerçekte ürün onu ortaya çıkaran sürecin, o süreçte edinilen deneyimlerin sonucunda ortaya çıkar. Buna göre, ürünün ortaya çıkma sürecini göz önünde bulundurmadan, sadece sonuçta ortaya çıkan ürünü değerlendirmek doğru bir sonuca ulaşmamızı engelleyebilecektir. Ürünü değerlendirmeyi amaçlayan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri yazılı yoklamalar, kısa cevaplı sorular ve sözlü yoklamaları daha sık kullanmaktadır.

Okullarımızda yaygın olarak kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin birçok sınırlılığı vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1-Nitelikler oldukça dar bir alanda değerlendirilir. Geleneksel sınavlarda adaylar belirli dönemlerde, sınırlı bir sürede, beceri ve bilgilerin dar bir kapsamında sınava tabi tutulurlar. Uygulamalarda sadece akademik beceriler kâğıt kalem yöntemi ile ölçülürler.

2-Öğrenciler karşılaştırılabilir. Verilen bir konuda, bütün öğrenciler aynı zamanda sınava tabi tutulurlar. Pratikte bunun anlamı, kısa sınav döneminde öğrencilerin ne yaptığına bakılması ve derecelendirilerek not verilmesi demektir.

3- Notların nasıl verildiği tam bilinmez. Sadece notlara bakarak öğrencinin başarısını anlamak zordur. Sınavda ne sorulduğu, nasıl puanlandığı, not verme ölçütleri gibi birçok soru vardır.

4-Öğrenme, öğretmeden bağımsız değerlendirilir. Zihne alınanları değerlendirme, birbirinden parçalı ve bilimsel bilgiyi değerlendirme, öğrencinin bilmediğini öğrenmek için değerlendirme yapılır (Tekindal, 2009:101).

İçerdiği soru tipine uygun olarak adlandırılan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri şunlardır:

1-Yazılı Yoklamalar

2-Kısa Cevaplı Testler

3-Doğru-Yanlış Testleri

4-Eşleştirme Soruları

5-Sözlü Sınavlar

6-Çoktan Seçmeli Testler (Bahar ve diğerleri, 2008:25).

1- YAZILI YOKLAMALAR

Yazılı yoklamalar öğretmenler tarafından en fazla kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biridir. Yazılı yoklamalarda öğrencilere bir ya da birkaç soru sorulur. Öğrencilerin sorulan sorulara yazılı olarak cevap vermesi istenir (Tekin, 2009:109). Böyle bir sınavda öğrencilerden istenen düşünmeleri, tartışmaları, düzenlemeleri, yazmaları ve yazdıklarını kontrol etmeleridir (Turgut, Baykul, 2010:144). Yazılı yoklamalarda öğrencilerin cevapları birkaç satır olabileceği gibi birkaç sayfa da olabilir (Bahar ve diğerleri, 2008:25). Yazılı yoklamalar kısa cevaplı sorulara benzemekle beraber öğrencinin cevabının istenilen uzunlukta olabilmesi bu iki yöntem arasındaki temel fark olarak gösterilebilir.

Yazılı yoklamalarda öğretmenlerin görevi, soruları önceden hazırlamak ve sınavı yürütmek ve sınavın tamamlanmasından sonra öğrencilerin cevaplarını değerlendirmektir. Hazırlanmasının çok kolay olması bu yöntemin olumlu yanlarından biri olarak ifade edilebilir. Ayrıca öğrenciye bireysel farklılıklarını gösterme şansı vermesi ve yaratıcı düşüncelerini ifade edebilmelerine imkan tanıması bu ölçme ve değerlendirme yönteminin diğerlerinden üstün yanları olarak gösterilebilir.

Cevapların yazılı olarak verilmesi zorunluluğu, cevapların uzunluğu, cevaplayıcı bağımsızlığı, puanlamanın öğretmen kanısına dayanması gibi özellikler yazılı yoklamaların bir ölçme aracı olarak yeterince güvenilir ve geçerli sonuçlar vermesini engelleyen etkenlerdir.

Yazılı yoklamaların temel özellikleri şöyle sıralanabilir:

1-Yazılı yoklamalarda cevaplayıcı sorulan soruların cevaplarını kendisi düşünerek bulmak zorundadır.

2-Cevaplayıcı, cevaplarını yazılı olarak ifade etmek zorundadır.

3-Yazılı yoklamalarda cevaplayıcılara kendilerini ifade etmeleri için çoğu zaman herhangi bir sınırlama getirilmez.

4-Genel olarak yazılı yoklama sorularına verilen cevapları, bütünüyle yanlış ya da bütünüyle doğru olarak ikiye ayırmak mümkün değildir.

5-Cevapların doğruluk derecesini belirlemek puanlayıcıya düşer.

6-Yazılı yoklamalarda sorulara cevap vermek, cevaplayıcının çok zamanını alır.

7-Yazılı yoklamalarda puanlama çok zordur.

8-Yazılı yoklamaların hazırlanma süresi diğer ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre daha kısa olsa da sınavın yapılmasından sonra değerlendirme işlemi için gerekli zaman diğer yöntemlerinden çok daha uzundur.

9-Yazılı yoklamaların sorularının zorluk derecesini objektif yöntemlerle belirlemek oldukça zordur (Turgut, Baykul, 2010:144).

KISA CEVAP GEREKTİREN TESTLER

Kısa cevaplı testler öğrencilerin bir kelime, bir tarih, bir rakam ya da en fazla bir cümle ile cevaplandırabildiği test türüdür (Güler, 2011:75). Bu soru türü, birçok açıdan yazılı yoklamalara benzemektedir. Buna karşılık, yazılı yoklamalarda öğrencilerin cevaplarının uzunluğu öğretmen tarafından kısıtlanmaz.

Kısa cevaplı maddeler cevabı öğrenci tarafından hatırlanıp yazılan maddeler grubuna girer. Fakat kısa cevaplı maddelerin hazırlanmasında çok özenli davranılmalı

ve öğrencinin her aklına eseni yazamayacağı biçimde yapılandırılmalıdırlar. Bu soru türünde cevaplar oldukça kısa olmalıdır. Sorular doğru yapılandırılmalı ve mümkün olduğu kadar nesnel cevapların verilmesi yönünde sorular hazırlanmalıdır.

Kısa cevaplı testler, özellikle bilgi düzeyindeki birçok konuyu aynı anda ölçebilmesi bakımından oldukça kullanışlı bir soru tipidir. Bunun yanında kısa cevaplı testler çok çeşitli bilgi ve yetenek alanlarına uygulanabilen soru tipidir. Ayrıca kısa cevaplı testler her eğitim düzeyine uygun düşer. Bu özelliği ile kısa cevaplı sorular her tür eğitim kurumunda kullanılabilir (Turgut, Baykul, 2010:166).

Kısa cevaplı testler hazırlanırken dikkat edilmesi gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir:

1-Sorular önemli konuları kapsamalıdır.

2-Sorulmak istenen soru açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmeli, herhangi bir tartışmaya mahal verilmemelidir.

3-Sorulmak istenen şey her öğrenci tarafından aynı şekilde anlaşılacak biçimde sorulmalı, farklı anlamalar önlenmelidir.

4-Sorulan sorunun tek cevabı olmalıdır.

5-Kitaplarda verilmiş örnekleri ya da sınıfta kullanılan örnekleri sormak doğru değildir. Bu tür sorularda yeni durum ve örnekler tercih edilmelidir.

6-Soru metninde çok sayıda boşluk bırakılmamalıdır. Çok fazla boşluk bırakılması belirsizlik oluşmasına ve doğru cevabın zor bulunmasına yol açacaktır.

7-Sorularda bırakılması düşünülen boşluk, soru metninin sonuna yakın bir yere konulmalıdır. Bu şekilde cümlenin tamamının okunulması ile sorulması istenen şeyin öğrenci tarafından daha açık bir biçimde anlaşılmasına yardımcı olunacaktır (Bahar ve diğerleri, 2008:31).

8- Her soru önemli bir bilgiyi veya beceriyi yoklamalıdır.

9-Kısa cevaplı soruların hazırlanmasında, harita, grafik, şekli ve metinlerden faydalanılabilir (Turgut, Baykul, 2010.168).

3-DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ

Doğru yanlış testlerin bazıları doğru bazıları ise yanlış ifadelerden oluşur. Cevaplayıcı söz konusu ifadeyi okuyarak doğru mu, yanlış mı olduğuna karar verir ve tercihini bu iki seçenekten birini işaretleyerek belirtir. Doğru yanlış testleri objektif madde türlerinden biridir. Bu tür maddelerin puanlanması çoktan seçmeli maddelerde olduğu gibi tamamıyla objektiftir. Doğru yanlış testleri iki seçenekten oluşan çoktan seçmeli maddeler olarak da adlandırılabilir (Tekindal ve diğerleri, 2008:106).

Doğru-yanlış testlerin cevaplama işlemi oldukça basittir. Bu sebeple değerlendirme süreci çok uzun sürmez. Değerlendirme sürecinin kısa sürmesi çok sayıda soru sorulmasına ve buna bağlı olarak da çok geniş bir bilgi alanın yoklanmasına imkân verir. Buna karşılık, doğru-yanlış testlerinin akademik başarıyı ölçmede önemli sınırlılıkları da vardır. Bu maddeler ile genelde bilgi düzeyinde ölçmeler yapılabilir. Bu madde türünün önemli eksikliklerinden biri ise şans faktörünün çok etkili olmasıdır. Sınavın yapıldığı alanda hiçbir bilgiye sahip olmayan öğrencilerin bile şans ile doğru cevabı bulma olasılığı % 50'dir (Tan, 2010:304). Bunun yanında, kesin yargılar içermesi ve öğrenciyi ezbere yöneltmesi doğru-yanlış testlerinin diğer olumsuz yanlarıdır.

Doğru yanlış testlerinin hazırlanması çok kolay gibi görünse de gerçekte çok dikkatli olunması gereken bir soru tipidir. Buna göre doğru-yanlış testleri hazırlanırken dikkat edilmesi gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

1-Doğru-yanlış test maddelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı tartışma konusu olmayacak biçimde açık olmalıdır.

2- Maddeler bazı hallerde doğru veya bilmiyorum gibi ek bir sınıflamaya ihtiyaç duyulmayacak biçimde düzenlenmelidir.

3-Maddeler mümkün olduğunca kısa yazılmalıdır.

4-Doğru ve yanlış maddelerin metinleri aynı uzunlukta olmalıdır.

5-Testteki doğru ve yanlış madde sayısı eşit olmalıdır.

6-Olumlu bir önerme –me , –ma ekleri ile olumsuz hale getirilmemelidir.

7-Çift olumsuzluk içeren ifadeler kullanılmamalıdır.

8-Maddeler kompleks ifadeler içermemelidir.

9-Ders kitaplarındaki örnekler aynen alınıp kullanılmamalıdır.

10-Her maddede yalnız bir ana fikir bulunmalıdır.

11-Bir maddenin yanlışlığı önemsiz ve atlatıcı bir noktada olmamalıdır (Tekindal, 2009:104).

4-EŞLEŞTİRME SORULARI

Eşleştirme maddeleri objektif madde türleri arasında yer alır. Bu maddeler yardımıyla birbiriyle ilişkili olan bilgi öğeleri, belli bir açıklama doğrultusunda eşleştirilirler (Tekindal ve diğerleri, 2008:109).

Eşleştirme maddelerinde birden çok madde kökü, bazı seçeneklerle eşleştirilir. Diğer bir ifade ile eşleştirmeli testlerde kelimeler, semboller, numaralar veya cümleler birbiriyle eşleştirilir. Hazırlanması ve değerlendirilmesi kolay gibi görünse de gerçekte eşleştirmeli madde yazmak oldukça zordur. Burada en fazla dikkat edilmesi gereken noktalardan biri, bir madde için doğru olan cevabın diğer madde için çeldirici olabilmesidir. Aksi takdirde sorulara cevap olabilecek seçenek sayısı azalır veya şansla doğru cevabı bulma olasılığı artar (Tan, 2010:333).

Eşleştirme maddeleri mutlaka bir yönerge ile başlamalıdır. Bu yönergede öğrencilere cevaplama işlemi hakkında gerekli bilgiler verilmelidir.

Eşleştirme maddeleri ile birbirleriyle ilişkili olan birçok olgu, terim, şekil, kategori ile hızlı ilişki kurmak elverişli hale gelir. Eşleştirme maddeleri daha çok gruplama yapmaya uygun olan konularda hazırlanmalıdır. Örneğin bir iklim bölgesi ile o iklim bölgesinde yetiştirilebilecek ürünlerin eşleştirilmesi, bir akarsu ile o akarsuyun döküldüğü denizin eşleştirilmesi gibi. Eşleştirme maddelerinde iki ayrı sütun bulunur. Bu sütunlardan birincisinde sorular verilir. Bu sütuna öncüller adı verilir. Diğer sütunda ise cevaplar ve çeldiriciler verilir. Bu sütuna ise seçenekler adı verilir (Tekindal ve diğerleri, 2008:109).

Eşleştirme maddeleri bir yönüyle çoktan seçmeli testlere benzemektedir. Bu madde türünde çoktan seçmeli sorulardan daha fazla seçenek yazılmaktadır.

Eşleştirme maddeleri hazırlanırken dikkat edilmesi gereken ilkeler şöyle sıralanabilir:

1-Bir eşleştirme maddesinde öncüller sütununda yer alan özellikler ile çeldiriciler sütununa yer alan özellikler benzeşik türden olmalıdır.

2-Öncüller sütununda sadece kelimeler, sayılar ve kısa cümleler yer almalıdır.

3-Çeldiriciler sütununda yer alan maddeler sistematik bir sıra ile verilmelidir.

4-Yapılan eşleştirme doğası gereği açık olmalıdır.

5-Maddelerin eşleştirilmesi aynı sayfa üzerinde yapılabilmelidir.

6-Her iki sütununda da gramer hataları yapılmamalıdır.

7-Çeldiriciler sütununda yer alan maddelerin sayısı öncüller sütunundaki madde sayısından fazla olmalıdır.

8-Öncüller uzun, çeldiriciler kısa olmalıdır (Tekindal, 2009:122).

5-SÖZLÜ SINAVLAR

Soruların genel olarak sözlü olarak sorulduğu ve cevapların yine sözlü olarak verildiği sınavlardır. Bazı durumlarda soruların yazılı olarak verilip cevapların yazılı olarak istenmesi de mümkündür. Bu ölçme yönteminde, öğretmen, öğrenciyi tahtaya kaldırarak ona bazı sözlü sorular sorar. Sorulara öğrencinin verdiği cevaplar öğretmen tarafından hemen not ile değerlendirilir (Turgut, Baykul, 2010:251). Öğrencilerin derse katılımının sağlanmasında, onların aktif kılınmasında ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde sözlü sınavların önemi büyüktür (Güler, 2011:70).

En eski ölçme yöntemlerinden biri de sözlü sınavlardır. Bazı sakıncaları olmasına rağmen çok yaygın olarak kullanılan ölçme yöntemlerinden biri iken son dönemlerde okullarımızda sözlü sınavların kullanımının giderek azaldığı söylenebilir. Sözlü sınavlar özellikle sözlü ifade gerektiren durumlarda ve müzikte kullanılabilir.

Sözlü sınavlar yazılı yoklamalar gibi objektif test türlerindendir. Puanlamanın objektif yapılabilmesinin önünde bazı güçlükler bulunmaktadır. Sözlü sınavlar ile yazılı yoklamalar arasında birçok ortak özellik vardır. Her iki yöntemde de öğrenciye özgür düşünme ve fikirlerini yazılı veya sözlü olarak ifade edebilme şansı verilmiştir. Bu ölçme türünde, öğrenciden cevabını kendisinin yapılandırması beklenir (Tekindal ve diğerleri, 2008:121).

Sözlü sınavların bütün ölçme araçlarında bulunması gereken geçerlik ve güvenirlik özellikleri bakımından çok yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilere sorulacak soruların eşit zorluk derecesinde olmaması halinde ciddi haksızlıklara yol açabilecektir.

Sözlü sınavların hazırlanmasında ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle sıralanabilir:

1-Sözlü testlerin hazırlanmasına, sınavın amacının, kapsadığı içeriğin, ölçülecek kazanımların yer aldığı bir test planı yapılarak başlanmalıdır.

2-Maddeler yeterli sayıda ve konuları örnekleyecek biçimde hazırlanmalıdır.

3-Cevabı çok uzun zaman alacak soruların sorulmasından kaçınılmalıdır.

4-Öğrencilere, soruları cevaplandırırken uyacakları genel kurallar ile cevaplama için kendilerine ayrılan süre önceden açıklanmalıdır.

5-Birkaç ders saatini sözlü sınavlar için ayırmaktan ziyade, bu ölçme tekniğini imkânlar ölçüsünde tüm döneme yaymak daha isabetli sonuçlar alınmasına yarayacaktır.

6-Sözlü sınavlarda öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim, içinde bulunulan ortamdan da etkilenecektir. Sınıfta diğer öğrencilerin bulunması öğrencinin heyecanlanmasına yol açabilecektir. Bu sebeple gerekli özen gösterilmelidir (Karip ve diğerleri 2011:166).

6-ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLER

Çoktan seçmeli test maddeleri soruyu tamamlamak için verilen birkaç cevap arasından en doğru olanı seçmek üzere hazırlanan testlerdir. Bunun yanında bazen verilen cümleyi tamamlamak üzere de hazırlanabilirler. Bu testlerde yazılı ve sözlü yoklamalardan farklı olarak cevaplayıcının kendi cevabını kendisinin oluşturması imkânı verilmez.

Çoktan seçmeli testler, eğitim kurum ve kuruluşlarının birçoğunda en çok kullanılan ölçme araçlarındandır. Bu ölçme araçlarının, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarından, ulusal sınavlara kadar birçok düzeyde ve hemen hemen her öğretim alanında kullanıldığına rastlanmaktadır. Özellikle çok sayıda öğrencinin katıldığı, öğrenci seçme ve yerleştirme sınavları da dâhil olmak üzere, birçok sınavda çoktan seçmeli testlere başvurulmaktadır.

Çoktan seçmeli testlerde cevap, seçenekler arasında cevaplayıcıya hazır olarak verildiğinden, yazılı yoklamalara oranla daha düşük bir geçerlikte cevaplayıcının başarısını ölçtüğü iddia edilmektedir. Buna karşılık dikkatli bir şekilde ve işin uzmanları tarafından hazırlanmaları halinde üst düzey becerileri ölçmek de mümkün olabilir.

Çoktan seçmeli testlerin özellikleri şöyle sıralanabilir.

1-Çoktan seçmeli testleri diğer ölçme araçlarından ayıran en önemli fark, doğru cevabın maddelerin içinde cevaplayıcıya verilmesidir.

2-Doğru cevabın seçilmesi çok kısa bir zaman aldığından, cevaplayıcının dikkati dağılmadan sorulara cevap verebilir.

3-Çoktan seçmeli testlerde çok sayıda madde kullanılabilir. Bu nedenle çoktan seçmeli testlerin kapsam geçerliği ve güvenirlik yüksektir.

4-Çoktan seçmeli testlerde cevap anahtarına sahip olan herhangi bir kişi puanlama yapabilir. Yani puanlama işlemini yapabilmek için özel bir eğitim almaya gerek yoktur.

5- Çoktan seçmeli testlerin puanlaması objektif ve kolaydır. Farklı zamanlarda veya farklı kişiler tarafından puanlama yapılsa bile aynı sonuçlara ulaşılabilir.

6-Puanlama çok kısa zamanda yapılabildiği için çok sayıda kişiye uygulanabilir. Özellikle teknolojide meydana gelen gelişmeler sayesinde binlerce, hatta milyonlarca kişi çoktan seçmeli testler ile sınava tabi tutulmakta ve çok kısa sürelerde cevaplayıcılar için puanlama yapılabilmektedir.

7-Bu testlerin en önemli eksikliklerinden biri, şans faktörünü içermesidir. Ölçülmek istenen konuda herhangi bir bilgiye sahip olmayan biri dahi doğru cevabı şans faktörü ile tahmin edebilir.

8- Çoktan seçmeli testlerin uygulaması oldukça kolaydır. Bu sebeple belli koşullara göre hazırlanması kaydıyla, ilköğretim üçüncü sınıftan itibaren bu testler kullanılabilir.

9-Uygulanmasının kolaylığının aksine, hazırlanması oldukça zordur. Özellikle seçeneklerin yazılmasının zor olması bu ölçme aracının olumsuz yanlarından biridir.

10-Değerlendirilen kazanımlar karmaşıklaştıkça, bu kazanımları ölçmeye yönelik olarak yazılan maddeleri hazırlamak giderek zorlaşır.

11- Çoktan seçmeli testler ile basitten karmaşığa çok çeşitli bilgiler, beceriler ve yetenekler ölçülebilir (Atılgan ve diğerleri, 2009:235).

Eğitim sistemimizin hemen her kademesinde yaygın bir şekilde kullanılmakta olan çoktan seçmeli testler dikkatli hazırlandığında objektif sonuçlar verebilecektir. Bu noktada çoktan seçmeli testlerin hazırlanmasında dikkatli olunması gereği ortaya çıkmaktadır. Milyonlarca öğrencinin merkezi sistem sınavları ile geleceklerinin belirlendiği sınavlarda kullanılmaları bu önemi arttırmaktadır.

Buna göre, çoktan seçmeli testlerin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

Her madde sadece bir ana fikre sahip olmalıdır.

Her madde diğer maddelerden bağımsız olmalıdır.

Maddeler mümkün olduğu kadar açık, basit, anlaşılır ve doğru yazılmalıdır.

Kitap cümlelerinin kullanılmasından kaçınılmalı, özgün durum ve ifadeler tercih edilmelidir.

Madde, temel problemleri ve niteliği sormalıdır.

Madde kökü, gereksiz bilgilerden arındırılmalıdır.

Testteki maddelerin dil bakımından güçlük derecesi, o testi cevaplandıracak grubun okuduğunu anlama yeteneğinin altında olmalıdır.

Eğer mümkünse madde kökü, maddenin en büyük kısmını oluşturmalıdır.

Maddenin doğru cevabının seçimi bir kaynağa ya da bir otoriteye bağlı kalınarak yapılacaksa, bu durum madde kökünde belirtilmelidir.

Madde dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazılmalıdır.

Cevabın açıklığı, genel ortak yönler, anahtar kelime tekrarı, gramer, cevap uzunluğu gibi doğru cevabı bulmaya yarayacak anahtar durumlardan kaçınılmalıdır.

Maddede cevaplayıcıyı aldatıcı bilmece gibi kapalı ifadelere yer verilemesinden özellikle kaçınılmalıdır (Tekindal, 2009:112).

SÜRECE DAYALI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrenme ürünlerinin bir kısmı sınıfta yaratılan yapma bir ortamda ölçülebilir; fakat bu ölçümler gerçek durumlarda ölçülmesi gerekenler için yetersiz kalır. Bu durum şimdiye kadar yaygın olarak kullanılan yazılı ve sözlü yoklamalar, kısa cevaplı sınavlar, çoktan seçmeli testlerin bütün öğrenme ürünlerinin ölçülmesinde yetersiz olduğu sonucuna götürür. Bu yetersizlik eğitimde başka ölçme araçlarının işe koşulmasını gerekli kılmıştır (Turgut, Baykul, 2010:260).

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme farklı biçimlerde tanımlanabilir. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin dışında kalan tüm değerlendirme teknikleri olarak tanımlanmıştır (Bahar ve diğerleri, 2008:49). Yine Çepni (2011:235) sürece dayalı ölçme ve değerlendirmeyi geleneksel ölçme değerlendirmede kullanılmayan ölçme araçlarını tanımlamak için kullanmıştır. Tan (2010: 383) ise sürece dayalı ölçme ve değerlendirmeyi çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri gibi testlere dayalı ölçme ve değerlendirmelere sürece dayalı olarak

geliştirilen ve öğrenci performansının direkt olarak gözlemlenmesine dayalı ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak tanımlamıştır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme çoğu zaman performans değerlendirmesi ve özgün değerlendirme ile aynı anlamda kullanılmış olsa da gerçekte bu kavramların arasında farklılıklar bulunduğu da iddia edilmiştir.

Örneğin, Çepni (2011:235) özgün değerlendirme, okulda öğrenilen bilgi (okul bilgisi) ile gerçek dünyadaki olaylar arasında bir ilişki kurulması ve bununla ilgili uygulamaların yapılmasına yönelik çalışmaları tanımlamak için kullanıldığını belirtmiştir. Performans değerlendirmesini ise en genel anlamda öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi beceri ve tutumlarını ölçmek için onlara alanla ilgili bir görev verip o görevdeki etkinliğini, geçerliği ve güvenirliği sağlanmış ölçüm araçları kullanılarak olarak tespit etmiştir.

Buna karşılık diğer birçok araştırmacı araştırmalarında özellikle performans değerlendirmesini alternatif değerlendirme ile aynı anlamda kullanmışlardır. Örneğin Tekindal (2009), performans ölçme adını daha iyi tanımlandığı için alternatif ölçme tanımı yerine kullanmayı tercih etmiştir. Bu sebeple metinde yer yer performans değerlendirmesi ile alternatif değerlendirme kavramları birbirlerinin yerine kullanılmıştır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesinde temel amaç, özellikle objektif testlere dayalı olarak yapılan değerlendirmelere alternatif olarak farklı değerlendirme çeşitleri üretmektir (Tan,2010).

Buna göre sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin genel özellikleri ile ilgili olarak şunlar söylenebilir:

1- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencinin performansının değerlendirilmesini farklı yeterlik ve öğrenmelere dayalı olarak yapılmasını amaçlar.

2- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin sınavlarda sorulan sorulara verdikleri cevaplardan çok gerçek hayat koşullarındaki performanslarının daha önemli olduğunu savunur.

3- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrenci kazanımları dolaysız bir şekilde gözlemlenebilir.

4- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme öğrencinin ne bildiğinden çok ne yapabileceği ile ilgilenir (Tan, 2010: 382).

5- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme öğrenci merkezli bir ölçme ve değerlendirme anlayışını benimser.

6- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerinde ürün kadar o ürününü ortaya çıkma süreci de değerlendirilir.

7- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin yüksek düzeyde düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır.

8-Öğrenciye kendi öğrenme sürecini ve ürününü değerlendirme imkânı verir.

9- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarına yardımcı olur (Bahar ve diğerleri, 2008):49).

10- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin bireysel faklılıklarını göz önünde ulundurarak zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesini mümkün kılar.

11- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri çoktan seçmeli testlerle ölçmenin zor olduğu üst düzey beceriler için kolaylıkla kullanılabilir (Güler, 2011: 83).

12- Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde temel amaç öğrencinin yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, empati kurma gibi yeteneklerini ortaya çıkarmak, geliştirmek, bu yeteneklerin ne düzeyde geliştiğini ve kullanılabildiğini belirlemektir (Kutlu, Doğan, Karakaya, 201030).

Görüldüğü gibi sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri birçok açıdan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden farklılıklar içerir. Bu farklılıkları aşağıdaki tabloda açıkça görmek mümkündür (Güler, 2011: 84).

Performans Değerlendirme	Klasik (Geleneksel) Ölçme Araç ve Yöntemleri
Sonuçla birlikte süreç de gözlenerek puanlama yapılır.	Sadece sonuca göre puanlama yapılır.
Üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesini mümkün kılar.	Üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi bazen çok zor bazen de imkansız olabilir.
Tek bir doğru cevap ya da en iyi cevap yoktur.	Genellikle tek bir doğru cevap vardır.
Öğrenci istenilen görevi yerine getirirken ya da bir soruyu cevaplandırırken her aşamasında dönüt verme imkanı vardır.	Öğrencinin cevabına yönelik dönüt ya sonuçta verilir ya da hiç verilmez.
Öğrenciden yerine getirmesi istenilen görev ya da cevaplandırması istenilen soru gerçek yaşamda karşılaşacağı durumlarla ilişkili, gerçek yaşamdaki problemleri çözmesine yardımcıdır.	Öğrenci cevaplaması gereken sorular ile gerçek yaşamdaki problemleri ilişkilendiremeyebilir.
Puanlamada dereceli puanlama anahtarı gibi (Rubric) tek bir doğru cevaba göre puanlamanın yapılmadığı belirli kriterlerin yer aldığı araçlar kullanılır. Öğrenciler puanlamanın yapılacağı bu kriterlerden haberdardır	Puanlamada cevap anahtarı gibi genelde tek bir cevabın (bazen de alternatif bir cevabın) yer aldığı araçlar kullanılır. Öğrenciler cevap anahtarını ya hiç görmezler ya da puanlama süreci tamamlandıktan sonra görürler.
Puanlaması daha subjektif ve zaman alıcıdır.	Puanlaması daha objektiftir ve daha kolaydır.
Performans değerlendirmede ortaya çıkan, gözlenebilir bir performans ya da somut bir üründür.	Ortaya somut bir ürün çıkmayıp, genelde kağıt üzerinde verilen cevapla sonuçlanır.

Öğrencilerin orijinal fikirler oluşturabilmedeki başarısının yaratıcılığının da ölçülebilmesine imkan tanır.	Öğrencilerin yaratıcılığını ölçmek her zaman mümkün olmayabilir. Zaman zaman ölçülen ezbere bilginin ötesine geçemeyebilir.

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme adıyla anılan bu teknikler konusunda ciddi eleştiriler de yapılmıştır. Örneğin, Özçelik (2010) sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin eleştirilerini şöyle sıralamıştır:

Yeni öğretim programlarında hemen hemen tüm öğrenmelerin buluş yoluyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile gerçekleştirilmesinin öngörüldüğünü belirtmiş bu anlayışın bazı hataları da beraberinde getireceğini ifade etmiştir. Özçelik'e göre, okul öncesi de dâhil olmak üzere eğitimin ilk yıllarında en çok davranışçı öğrenme yaklaşımlarından yararlanılması; bu yıllarda bilişsel yaklaşımlara nispeten daha az veya eşit düzeyde yer verilmesi, buluş yoluyla öğrenmeye ise en az ağırlık verilmesi gerekmektedir. Okul kademelerinde ilerlen çeşitli dikçe ağırlığın yavaş yavaş davranışçı yaklaşımdan buluş yoluyla yaklaşıma kaydırılmasının uygun olacağını belirtmiştir. (Özçelik, 2010:72).

Özçelik'in öğrenme yaklaşımları ile ilgili olarak ortaya koyduğu bu anlayış doğal olarak söz konusu öğrenme yaklaşımlarının ölçme ve değerlendirme anlayışlarında da ciddi değişikliklere yol açacaktır. Bu durumda eğitimin ilk yıllarında öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılacak sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ihmal edilecektir.

Ayrıca, Özçelik (2010:73), yeni öğretim programlarında özellikle performans ölçme ve çeşitli öğretme-öğrenme etkinliklerinden ölçme amacı ile de yararlanma önerileri yapılırken, gerçek yaşam koşullarına yaklaşmak için özel bir çaba gösterildiğini, ancak söz konusu durumun getireceği risklerin yeterince hesaplanmadığını iddia etmiştir

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yönleriyle şöyle gruplandırılabilir (Özçelik, 2010:75).

Grup	Gruptaki Ölçme Araç ve Yöntemleri
En geçerli performans ölçülerini verebilecek araç ve yöntemler	a)Performans ölçüleri b)Projeler c)Seçilmiş ürün örnekleri
Ölçme amacı ile de yararlanılabilecek bazı öğrenme-öğretme etkinlikleri	a)Ödev b)Sunum (sözlü, yazılı, görsel) c)Drama-canlandırma d)Kavram haritası çalışmaları
Öğrencinin kendisi ve akranları hakkında bilgi vermesine dayanan teknikler	a)Öz değerlendirme b)Akran değerlendirmesi
Eğitimde sıkça kullanılan psikolojik ölçme araçları	a)İlgi envanterleri b)Tutum ölçekleri c)Özgüven ölçekleri
Gözlem sonuçlarının kaydı ve sayısallaştırılmasında yararlanılabilecek teknikler	a)Çeteleme ölçekleri b)Dereceleme ölçekleri c)Kontrol listeleri

Yapılandırmacılık anlayışına göre yeniden düzenlenen öğretim programları sadece ürünün değil sürecin de ölçülüp değerlendirmesini, öğrencinin değerlendirme sürecine aktif olarak katıltmasını öngörmektedir. Bu sebeple geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri olan yazılı yoklama, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirmeli maddeler ve doğru-yanlış maddeleri, gibi sorulardan oluşan testlerin yanında, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak adlandırılan, performans değerlendirme, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirme, proje ödevleri, portfolyo değerlendirme, gözlem ve görüşme formları, tanılayıcı dallanmış

ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme ve kavram haritaları gibi ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de kullanılması, ölçme ve değerlendirme anlayışının yeni öğretim programlarına uyumlu hale gelmesine yardımcı olacak ve programın başarısını artıracaktır.

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri şunlardır:

1-Görüşme (Mülakat)

2-Gözlemler

3-Sözlü Sunum

4-Projeler

5-Öz Değerlendirme

6-Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

7-Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

8-Performans Değerlendirme

9-Kavram Haritaları

10-Tutum Ölçekleri

11-Akran değerlendirmesi

1-Görüşme (Mülakat)

Görüşme öğretmen ile öğrenci arasında geçer. Görüşme öğrencinin bir kavram durum ya da olay hakkındaki anlayışını derinlemesine inceleme istenilen konu hakkındaki görüşlerini açığa çıkarak için yapılan bir etkinliktir.

Görüşme gerçekte bir çeşit söyleşi olarak tanımlanabilir. Bu söyleşi süresince sorulan sorular ve verilen cevaplar sesli ya da görüntülü kayıt cihazları ile

kaydedilebilir. Bazı durumlarda ise hazırlanan sorulara verilen cevaplar yazılı olarak not alınabilir.

Görüşme, öğretmenin belirlenmiş bir konuda önceden hazırladığı soruları öğrenciye yönlendirmesi ve öğrencinin bu sorulara verdiği cevapları içeren karşılıklı bir iletişim sürecidir. Bu sürecin belki de en önemli noktası öğrencinin kendisini rahat hissedebileceği ve düşüncelerini çekinmeden rahat bir biçimde ifade edebileceği bir ortam oluşturmaktır (Bahar ve diğerleri, 2008:131).

Görüşme tekniği kullanılırken, görüşmenin hangi sıklıkla ve kaç kez tekrarlanacağının, hangi koşullarda gerçekleştirileceğinin, nasıl kaydedileceğinin ve süresinin önceden planlanması gerekir (Tekindal ve diğerleri, 2008:148).

Görüşme tekniği ile öğrencinin belirlenen konulardaki görüşlerini açık bir biçimde ortaya koymasına imkân tanınması ve öğretmenin öğrencinin fikirlerini detaylı bir şekilde anlamasına yardım etmesi sebebiyle olumlu karşılanabilir. Buna karşılık, öğrencilere sorulmak üzere hazırlanan soruların doğru seçilmemesi, hazırlanan soruların kapsamının doğru belirlenmemesi gibi bazı eksik yanları da vardır.

Görüşme (mülakat) tekniğinin kullanımı ile ilgili olarak şu örnekler verilebilir:

1. Bir olayı (konuyu, yöntemi, fikri) değişik yolla açıklayabilir misin?
2. Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçları bulur muydun?
3. Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?
4. Bu konuyla ilgili "gerçek yaşamından" bir örnek verebilir misin? (MEB 2005: 46).

2-Gözlemler

Bu yöntem, anket veya görüşme yöntemlerindeki gibi öğrenciye bazı soruların yöneltilerek alınan cevapların kaydedilmesini; değil öğrencilerin izlenmesini içerir. Bu yöntemde önceden belirlenen ya da belirlenmeyen konularda öğrenci izlenerek veriler toplanır. Bu yöntemle öğrenci hakkında daha somut ve ayrıntılı veriler elde edilebilir.

Bu tekniğinin en önemli faydalarından biri de öğrencileri gerçek hayat şartlarında gözlemlenmesine imkân vermesidir. Bu sayede öğrencinin gerçek yaşam koşullarındaki tavrı ve tutumu incelenerek gerçek sorunlar karşısında kalındığında verilen tepkiler ve üretilen çözüm önerileri gözlenebilir. Bu da öğrenci hakkında daha gerçekçi sonuçlara varılmasına imkan verir.

Her seferinde farklı denekler inceleneceği için verilerin toplanması için harcanan süre uzar (Tan, 2010:390).

Gözlem yoluyla öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerinin izlenebilmesi için öncelikle öğretmenin gözlemek istediği özelliği tanımlaması ve daha sonra da bu özelliğin varlığını ve yokluğunu ifade eden ölçütleri tanımlaması gerekir.

Bir sonraki aşamada ise belirlenen ölçütlerin gözlenerek kaydedilmesinde hangi ölçme aracından yararlanılacağının belirlenmesi gerekmektedir. Gözlem sonuçlarının kaydedilmesinde çoğunlukla kontrol listelerinden yararlanılmaktadır.

Üçüncü aşama ise öğretmen gözlemi nasıl yapacağını belirlemelidir (Tekindal ve diğerleri, 2008:146).

Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar. Öğretmen öğrencilerin:

•Soru ve önerilerine verilen cevaplarını,

•Sınıf içi tartışmalarda katılımlarını,

•Grup çalışmalarında ve tartışmalarında katılımlarını,

•Öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi, gözlemler yoluyla belirleyebilir.

Gözlem yapılırken bazı noktalara dikkat edilmelidir. Bu sayede yapılan gözlem amacına ulaşacak ve sonuçlar daha güvenilir olarak elde edilebilecektir. Aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi öğretmenlere gözlem yapmada kolaylık sağlayacaktır.

1.Ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartları kullanınız.

2.Her öğrenciyi birkaç kez gözlemleyiniz.

3.Her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemleyiniz.

4.Her öğrenciyi değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre değerlendiriniz.

5.Yapılan gözlem için değerlendirmeyi mümkün olduğu kadar gözlemlediğiniz zaman kaydediniz (MEB 2005:47).

3-Sözlü Sunum

Sözlü sunum tekniği, öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade edebilecekleri derslerde veya çeşitli derslerin uygun konularında kullanılabilecek bir ölçme tekniğidir. Bu kapsamda edebi sanatlar gibi alanlarda kullanılabilir.

Sözlü sunumlar kontrol listeleri dereceleme veya akran değerlendirme ölçekleri ile ölçme yapılabilir Tekindal, 2009:172).

Sözlü sunumlar öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin yanında eleştirel düşünme becerileri hakkında da öğretmene önemli bilgiler verir. Sözlü sunumlar öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun araçlardır. Aynı zamanda problem çözme becerileri de bu yöntemle ölçülebilir (MEB 2005: 49).

4-Projeler

Projeler, öğrencilerin bilişsel veya maddi ürünleri oluşturabilmeleri için önemli fırsatlar sağlar. Projeye uygun puanlama yöntemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Tekindal, 2009:172).

Projeler katılan öğrencilerin bireysel ya da katıldıkları grup içinde önemli görevler üstlenmesi fırsatı sunan ölçme tekniklerindendir. Projelerde ayrıntılı yönergelerin hazırlanması gerekmektedir. Projeler sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de önemli sorumluluklar getirmektedir (MEB, 2005).

Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olan proje, bireysel ve grup etkinlikleri için uygundur. Bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerinin, yaratıcılığın,

iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından son derece önemlidir.

Bütün araştırma projelerinde birtakım ortak noktalar vardır. Bunlar:

1-Bir konunun seçilerek problemin tanımlanması

2-Tanımlanan problemi tanımlayabilecek için kullanılan yöntem.

3-Yöntem sonucunda elde edilen bulgular.

4-Bulguların yorumlanmasını içeren son bölüm.

Projelerdeki çeşitliliği asıl araştırma problemi ve bu problemi cevaplayabilmek amacı ile izlenen yöntem oluşturmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2008: 81).

Proje yöntemi, belirli öğretim amaçlarını gerçekleştirmek düşüncesiyle, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda çevreden seçilen ünite ve konuların, yine öğrencilerin, aktif çalışmasıyla bir iş, bir eser olarak sonuçlandırılmasıdır. Projelerde, öğrencilerin daha çok bireysel öğrenmelerine ağırlık verilir. Gruplar halinde ya da bireysel görevlerde bulunmalarına fırsat verir (Okur, 2008:41).

5-Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme yöntemi, kendi kendini değerlendirme; bireysel değerlendirme, kişisel değerlendirme gibi farklı şekillerde isimlendirilmiştir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Etkin bir öz değerlendirme öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini, yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmalarında son derece önemlidir (Okur, 2008:49).

Öz değerlendirme öğrenme sürecinin asıl faili olan öğrencinin kendi öğrenme süreci ve ürününü kendisinin değerlendirmesi demektir. Bu değerlendirme tekniği ile öğrenci kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etme imkanı bulur. Kendini eleştirerek benzer öğretim faaliyetleri için deneyim elde eder.

Öz değerlendirmede amaç, öğrencinin neleri öğrendiğini veya hangi alanlarda probleminin olduğunun belirlemesi, gözden geçirmesi, gelişimlerinin farkında olarak yaptıklarının sorumluluğunu taşımasıdır (Bahar ve diğerleri, 2008:136).

Öz değerlendirme, öğrenmeye yardımcı olmasının yanı sıra, öğretmenlerin de öğrencileri hakkında daha detaylı bilgiler edinmelerini sağlar.

Öz değerlendirmede ortak olan üç şey vardır. İlk olarak, öğrencilerden iyi bir çalışmanın nasıl olacağını gösteren kriterleri belirlemeleri beklenmektedir. İkinci olarak, öğrenciler yaptıkları çalışmaların belirlenmiş olan kriterleri ne derece karşıladığı konusunda yargıda bulunmalıdırlar. Son olarak ta, öğrenciler kendi çalışmaları üzerinde yorum yapabilmeli, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmeli ve ilerlemeyi görebilmelidirler (Uysal, 2008:25).

Öz değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir.

1. Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder.
2. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir.
3. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
4. Kendini değerlendirme ile öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hisseder.
5. Kendilerine dışarıdan bakma yetisi gelişir.

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 (MEB, 2005:49).

6-Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin gösterdikleri performansların sürecini ve sonucunu analiz edebilmek için öğretmenler ya da ölçme uzmanları tarafından geliştirilen açıklayıcı puanlama şemalarıdır. Puanlama öncesi değerlendirme kriterlerini içeren bir şemanın yapılmış olması puanlamanın subjektif olduğu performansın ölçülmesinde yer alan görev ya da maddelerin daha objektif puanlanabilmesini sağlar. Dereceli puanlama anahtarları ile yapılan puanlamalarda öğrencinin her bir görev ya da maddedeki performansının hangi düzeyde olduğu performansını geliştirmek için hangi kriterleri sağlaması gerektiği görülmektedir (Güler, 2011:90).

Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanmanın Nedenleri

Dereceli puanlama anahtarı;

•Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.

•Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar.

•Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.

•Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.

•Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve kriterler sağlar.

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

Dereceli Puanlama Anahtarı amaçlarına göre iki çeşittir.

A) 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.

B) Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı: Burada önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını, sonra da bu puanları toplayarak toplam

puanın hesaplanmasını gerektirir. Bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur (MEB, 2005:50).

7-Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin belirli bir süreçte, belirli bir amaca yönelik olarak gösterdikleri performansı, gelişimi, çalışma ve çabalarının bir arada bulunduğu gelişim dosyalarıdır. Bir başka deyişle, öğrencilerin belirli bir zaman periyodunda sergiledikleri çalışma ve ilerlemenin açıkça gösterildiği koleksiyondur (Güler2011:84).

Öğrenci ürün dosyası,

•Öğrencilerin yazılmış ödevleri

•Araştırmalar, problemler ve stratejiler

•Diyagramlar, fotoğraflar, resimler

•Video - kaset ve ses kasetleri ya da CD'ler

•Grup ödevleri ve projeler

•Öğretmen anektodları

•Öğrencilerin mektupları

•Öğretmen kontrol listeleri

•Öğrencilerin zorlukla tekrar yapmak istediği ödevler

•Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler

•Değerlendirme kâğıtlarını içerir (MEB, 2005:54).

Öğrenci ürün dosyası, öğrencinin gelişimini, hem kendisinin hem velisinin ve hem de öğretmenlerinin izleyebilmesine imkân sağlayan bir çalışmadır.

Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye güçlü ve zayıf yönlerini öğrenip, kendi kendini değerlendirme olanağını sağlar. Bu durum öğrenci motivasyonu ve öğrenmesi açısından önemlidir.

Öğrenci ürün dosyasında öğrencinin, öğrenme durumlarıyla ilgili olarak yaptığı çalışmalardan hareketle, performansına yönelik kanıtların organize edilmesi söz konusudur. Bir öğrenci ürün dosyasının içinde öğrencinin belli bir konudaki yeterlik, anlama, başarı ve becerilerini güvenilir şekilde gösteren belgeler yer almalıdır.

Bu avantajlarının yanında öğrenci ürün dosyasının bazı sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar şöyle sıralanabilir:

1- Öğrenci ürün dosyasının düzenlenmesinde, dosyaya konulan çalışmaların belirlenmesinde, öğrenciye göre farklılıkların olabilmesi bir sınırlılık olabilir. Sınıf için eşit olmayan ve güvenirliği düşük kayıtlar söz konusu olabilir.

2- Öğrenci ürün dosyasının puanlama ve değerlendirilmesinde subjektiflik söz konusu olabilir.

3- Öğrenci ürün dosyasının oluşturulması ve değerlendirilmesi için öğretmenlerin daha fazla zaman harcaması gerekir.

4-Öğrenci çalışmalarının uygun bir şekilde örneklenememesi yanlış kararlara sebep olabilir (Tan, 2010:387).

Öğrenci ürün dosyasının öğrenciye sağlayacağı avantajlar şöyle sıralanabilir:

•Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,

•Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, sürece dayalı bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,

•Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek,

•Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak,

•Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,

•Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak,

•Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardım etmek,

•Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek,

•Aile ile iletişimi sağlamak,

•Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,

•Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım etmek,

•Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak,

•Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi, katılımlarının sağlanmak gibi amaçları vardır (MEB, 2005:53).

Öğrenci ürün dosyası öğrenci öğretmen ve veli arasında bir iletişim kurulmasına yardımcı olan bir ölçme değerlendirme tekniğidir. Bu iletişimin gerçekleşmesi için öğrenci, öğretmen ve velilerin rollerini tam olarak yerine getirmeleri gerekmektedir. Buna göre portfolyo sürecinde öğretmen, öğrenci ve velilerin rolleri şöyle sıralanabilir:

Portfolyo Sürecinde Öğretmenin Rolü:

- Portfolyonun kapsamını belirlemek ve ürünlerin dosyada hangi sistematiğe göre konulacağını tanımlamak.
- Portfolyonun amacı ve katkıları konusunda öğrencilere bilgi vermek.
- Dosyada yer alacak etkinlikleri, performans görevlerini hazırlamak, bunların değerlendirilmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarlarını ve öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme formlarını geliştirmek.
- Belirlenen plana göre öğrenciyle bir araya gelerek öğrencilerin çalışmaları hakkında öğrenciye geribildirim vermek.
- Öğrencinin süreçte karşılaştığı sorunları belirlemek, sorunları büyümeden önleme almak.
- Portfolyonun bir bütün olarak değerlendirilmek kullanılacak ölçütleri belirlemek.

- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerinde onlara rehberlik etmek.
- Öğrenci gelişimini yönlendirmek, öğrencinin gelişimiyle ilgili öğrenciye ve veliye bilgi vermek.
- Velilerin katılımını sağlamak ve uygulama süreciyle ilgili veliye bilgi vermek amacıyla veli mektupları hazırlamak.
- Aradaki işbirliğini güçlendirmek için, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-veli, öğretmen-veli ve öğretmen-okul yönetimi arasında iletişimi düzenlemek.
- Öğrencilerin portfolyolarını, velilere ve arkadaşlarına sergilemelerine yardımcı olmak.

Portfolyo Sürecinde Öğrencinin Rolü:

- Portfolyonun kendi gelişimi hakkında doğru bilgi vermesi için dosya oluşturma sürecine gerekli özeni göstermek.
- Performans görevlerini ve dosyaya konacak diğer etkinlikleri istenen niteliklere uygun olarak hazırlamak.
- Portfolyo içersinde yer alacak ürünleri öğretmeniyle birlikte seçmek.
- Seçmiş olduğu çalışmaları, neden seçtiğine ilişkin değerlendirmeler yapmak.
- Poertfolyosunda yer alan belirli ürünleri verilen puanlama anahtarlarını ve formları kullanarak değerlendirmek.
- Dosyasını gerektiği durumlarda eve götürerek velisiyle paylaşmak.
- Portfolyosunu velisine ve arkadaşlarına sergilemek.

Portfolyo Sürecinde Velinin Rolü:

- Portfolyonun ne olduğu, nasıl hazırlandığı gibi konularda bilgilendirmek.
- Çocuğunun portfolyosunda yer alan ürünlerle ilgili geribildirim vermek.
- Çocuğunun gelişimine katkı sağlayacak çalışmaları izlemek.
- Araştırma, inceleme, gözlem gibi çaba gerektiren çalışmalarda çocuğunun bu çalışmaları yapmamasını sağlayacak ortamı hazırlamak.
- Çocuğa verilen görevlerin, onun gelişimine katkı sağladığının bilincinde olarak onun adına çalışmaları yapmaktan kaçınmak (Kutlu ve diğerleri, 2010:124).

8-Performans Değerlendirme

Performans değerlendirmeleri, öğretmenin belirlediği bir konuda öğrencilerin araştırma ve veri toplama çalışmalarını sınıf dışında gerçekleştirdikten sonra bu konuda bir ürün oluşturma çalışmalarını sınıf içerisinde tamamladıkları etkinliklerdir.

Performans değerlendirmeleri, öğrencilerin ders kitaplarında yer alan ve rutin bir biçimde ev ödevi olarak çözdüklerinden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Performans görevini ev ödevlerinden ayıran en önemli özellik derste edinilen bilgi ve becerileri üst düzey zihinsel beceriler ile ilişkilendirerek yeni bir problemi çözmeyi gerektiren bir etkinlik olmasıdır. Bir performans görevini hazırlarken takip edilmesi gerek adımlar şöyle sıralanabilir:

1- Performans görevinin hangi sınıf düzeyine ait olduğunun belirlenmesi.

2- Performans görevinin ilgili olduğu dersin belirlenmesi.

3- Performans görevinin ilgili olduğu dersin konusunun, konularının belirlenmesi.

4- Performans görevinin hangi kazanımlara yönelik olarak düzenlendiğinin belirlenmesi.

5- Performans görevinin ilişkili olduğu problem durumunun ortaya konulması.

6- Performans görevinin yerine getirilmesinde öğrencinin izleyeceği yönergenin düzenlenmesi.

7- Performans görevinin değerlendirme esaslarının belirlenmesi (Tekindal ve diğerleri, 2008:132).

Performans değerlendirmesi öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceği ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesinin istendiği çalışmalardır. Performans değerlendirmesi ile öğretmenler öğrencilerin bilgiyi nasıl anlamlandırdığını ve uyguladığını tespit edebilir.

Performans değerlendirmesi öğretim programlarındaki kazanımların edinim düzeylerini belirler. Performans değerlendirmesi bir öğrencinin doğrudan ya da dolaylı bir biçimde kalıcı bir üründe gözlemlenebilir bir cevabı aktif bir biçimde üretmesi imkânı verilir (Bahar ve diğerleri, 2008: 92).

•Performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı değildir. Gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans ödevlerinde, tek bir cevap yoktur.

Performansa dayalı değerlendirme sürecinde kullanılabilecek etkinlikler şunlardır:

Ürünler: Kompozisyon, makale yazma, grafik çizme, deney düzeneği oluşturma vb.

Üst düzey düşünme becerileri: Bilgiyi edinme, düzenleme, kullanma vb.

Gözlenebilir performanslar: Deney yapma, kroki, resim çizme, bir araç yapma vb.

Alışkanlıklar ve sosyal beceriler: Grup çalışmasına yatkınlık, başkalarının fikirlerine önem erme, kendini ifade etme, sunum yapabilme vb. (MEB, 2005:58).

Performans değerlendirmesinin bazı sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar şöyle sıralanabilir:

1-Performans değerlendirmesinin en önemli sınırlılığı güvenirlik sorunudur. Puanlama güvenirliği her ne kadar dereceli puanlama anahtarlarının kullanımıyla sağlanmaya çalışılsa da çoktan seçmeli testler kadar nesnel sonuçlar elde edilememektedir. Güvenirlik konusunda diğer bir sınırlılık da öğrencilerin verilen ödevler konusunda ailelerinden gereğinden fazla yardım almalarıdır.

2- Performans değerlendirmesinin sınırlılıklarından bir diğeri ise bu görevlerin uygulanmasının çok zaman almasıdır.

3- Performans değerlendirmesinin en önemli sınırlılıklarından biri ise tekniğin kullanılmasında birinci derece sorumlu olan öğretmenlerin söz konusu teknik hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasıdır (Kutlu ve diğerleri, 010:49).

9-Kavram Haritaları

Kavram haritaları; öğrenme, öğretme etkinliklerinde geniş kullanım alanına sahip olan görsel bir yöntemdir. Kavram haritaları bir olayı veya konuyu topluca gösteren, kavramları, kavramlar arası ilişkileri ve ilkeleri kısaca belirten araçlardır. (Karahan, 2007:11).

Kavram haritaları hazırlanması kolay olan tekniklerden biridir. Kurallarına uyularak hazırlanırsa her ders için kullanılabilir.

Kavram haritaları, öğrenmenin kalitesini ölçmek, anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırabilmek, kavramlar arası ilişkileri kurmakta ve bilgiyi organize etmede kullanılan şematik gösterimlerdir (Okur, 2008:32).

Kavram haritası, öğrencilerin neyi öğrendiğine ve onun uygun bir şekilde nasıl gösterileceğine yönelik harita yapmak için gerekli olan yöntem olarak ifade edilebilir. Kavram haritası öğrenciye neyi öğreniyor olduğunu göstermesi için bir ağ oluşturması veya akıcı bir şekil çizmesi için yardım edilen bir tekniktir (Tekindal, 2009:170).

Kavram haritalarının oluşturulması sırasında çok dikkatli davranılmalıdır. Kavram haritalarının yapılmasında dikkat edilmesi gerekenler şöyle sıralanabilir:

1-Öğrencilerin öğrenme sürecinde kolaylıkla konsantre olabilecekleri basit bir konu ile başlanılmalı ve az sayıda kavram seçilmelidir.

2-Oluşturulacak ilk kavram haritası öğrencilerle beraber ve onların rahatça görebilecekleri şekilde hazırlanmalıdır.

3-Öğrencilerin mümkün olan tüm bağlantıları düşünmesi, cesaretlendirilmesi, ve her bağlantının tabiatını yazarak not etmeleri sağlanmalıdır.

4-Kavram haritaları ile ilgili genel anlamda uyulması gereken kurallar olduğu bilinmeli fakat öğrencilerin yaratıcılılarını veya farklı fikirlerini kısıtlayacak sınırlamalardan kaçınılmalıdır.

Kavram haritalarının bu özellikleri ve faydaları yanında bazı sınırlılıkları da vardır. Kavram haritalarını hazırlayacak öğrencilerin bu konuda yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir (Bahar ve diğerleri, 2008:125).

10-Tutum Ölçekleri

Tutum, verilen bir psikolojik objeye tutarlı bir şekilde, tercih etme veya tercih etmeme tarzında cevap verme ile ilgili öğrenilen eğilim olarak tanımlanabilir. Tutum duygu, bilgi ve davranış öğelerinden oluşur.

Tutum ölçekleri genelde derecelendirme ölçeklerine benzer. Ana farklılık, derecelendirme ölçeğinde derecelendirmeyi öğretmen veya puanlayıcı yaparken, tutum ölçeklerinde derecelendirmeyi cevaplayıcının kendisi yapar (Tekindal, 2009:178).

Tutum ölçeklerinden en çok kullanılan yöntem de Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur.

Likert Tipi Bir Ölçekteki Maddelerin Puanlama Anahtarı

Seçenek	Olumlu İfade Puanı	Olumsuz İfade Puanı
Kesinlikle katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen katılıyorum	5	1

Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur (MEB, 2005:61).

11-Akran değerlendirmesi

Akran değerlendirmesi süreci değerlendirmeye yönelik olarak gelişen yeni ölçme ve değerlendirme anlayışının önemli ayaklarından biridir. Akran değerlendirmesi

öz değerlendirme ve grup değerlendirmesi ile birlikte öğrencileri ölçme ve değerlendirme sürecine katma tekniklerinden biridir.

Akran değerlendirmesi ile öğrenciler arkadaşlarının öğrenme sürecini ve ürünlerini eleştirel bir gözle değerlendirme imkanı bulur. Bu durum birlikte çalışma anlayışının gelişmesine de yardımcı olur.

Akran değerlendirme uygulamalarında öğretmene düşen önemli görevlerden birisi, öğrencilere bu tekniğin yararlarını anlatmak, öğrencileri bu konuda hazırlamaktır. Öğretmenler akran değerlendirme sürecinde, öğrencilerin birbirlerine üstünlük sağlamalarını, sınıf ortamını arkadaşlarının eksikliklerinin ve yanlışlıklarının dile getirildiği bir yarışma alanı olarak görmelerini engelleyici önlemler almak durumundadırlar.

Akran değerlendirmelerde öz değerlendirmelerde olduğu gibi, kontrol listelerinden, açık uçlu sorulardan ve dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılabilir (Kutlu ve diğerleri, 2010:104).

3.BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelinde, mevcut durumu inceleyen betimsel bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında Ankara İli'ndeki orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenleridir. Araştırma evrenini oluşturan 574 coğrafya öğretmenin tamamına ulaşmak zaman ve maddi kaynaklar bakımından imkânsız olduğundan örneklem olarak, Araştırma Ankara İline bağlı Çankaya, Etimesgut, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Altındağ ve Mamak ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 159 coğrafya öğretmeni basit tesadüfi örneklem seçime yöntemi ile seçilmiştir.

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Konu ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılarak ilgili araştırmalar dikkatlice incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, uzman görüşlerinden yararlanılarak geliştirilmiş ve örneklem grubuna uygulanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin sürece dayalı ölçe ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme sürecinde yapılanlar aşağıda sıralanmaktadır.

1. Ölçek için araştırmacı tarafından 30 madde hazırlanmış ve soruların hazırlanmasından sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmadan önce iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda madde sayısı 30 olarak kalmıştır.

2. Anketin güvenirlik analizi için cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen cronbach alpha güvenirlik analizi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Güvernirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
,823	23

Cronbach alpha 0 ve 1 arasında değişmektedir. .80 ve üzeri cronbach alpha güvenirlik katsayısı değeri ölçeğin yüksek derece güvenilir olduğunu göstermektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi ölçek için hesaplanan cronbach alpha değeri 0.80≤ α=**,823** <1.00 olduğundan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

3. Ölçeğin geçerlilik analizi için öncelikle verilerin geçerlik analizi yapmaya uygun olup olmadığı KMO ve Barlett testleriyle kontrol edilmiştir. Yapılan KMO ve Barlett Analizi sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: KMO Geçerlilik Analizi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO Örneklem Yeterliliği Ölçütü).		**,816**
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2435,671
	Serbestlik derecesi	253
	Anlamlılık düzeyi(p değeri)	**,000**

Tablo 2'de görüldüğü gibi KMO testi %81.6' dır. KMO değerinin .50 düzeyinde anlamsız olması verilerin geçerlik analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. 0.816>.50 olduğundan verilerimiz faktör analizi için uygundur. Bartlett testinin sonucunda p değeri =0.000 < 0.05 olduğundan veriler normal dağılım göstermektedir. KMO ve Barlett değerleri verilerin geçerlik analizi yapılması için uygun olduğunu göstermektedir.

4. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için yapılan uygulamadan sonra SPSS 17 programı kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Ölçek 4 faktör altında toplanmaktadır. Ancak sadece toplam puan alınarak değerlendirme yapılacağı için faktörler adlandırılmamıştır. Uygulanan 30 maddelik ölçekte, faktör yük değeri 0.30'in altında

olan maddeler (6, 17, 23, 26, 28, 29, 30) ölçekten çıkarılmış ve ölçek 23 maddeye düşürülmüştür. 23 maddenin faktör yük değerleri Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3: Faktör Yükleri

	1	2	3	4
M12	**,858**	,157	,124	,176
M13	**,842**	,090	,173	,204
M10	**,700**	,136	-,013	,232
M11	**,569**	,445	,101	,035
M14	**,531**	,174	,157	,515
M4	**,470**	,053	,267	,386
M27	-,180	**,773**	,165	-,106
M3	,120	**,635**	,053	,249
M18	,351	**,617**	,037	-,178
M1	-,189	**,614**	,000	,093
M19	,308	**,606**	,098	,209
M20	,141	**,599**	,341	,243
M25	,335	**,554**	,250	-,092
M16	,121	,030	**,800**	,090
M21	-,025	,077	**,777**	,266
M15	,079	,095	**,641**	-,129
M22	,380	,407	**,564**	-,173
M24	,217	,474	**,556**	,001
M8	,127	,113	,080	**,828**
M5	,044	,128	,169	**,810**
M9	,035	-,027	,077	**,793**
M7	,338	,104	,103	**,773**
M2	-,038	-,197	-,132	**,415**

Tablo 3'de görüldüğü gibi ölçek 4 boyutdan (faktör) oluşmaktadır. Her bir maddeye yönelik faktör yük değerleri 0.30'in üzerindedir.

5. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları, ölçeğin öğretmenlerin sürece dayalı ölçe değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını ölçmek için uygun olduğunu göstermiştir. Ölçek son haliyle 23 maddeden oluşmaktadır ve %'li likert tipindedir.

Uygulanması 15 dakika sürmektedir. Ölçekte 20 tane olumlu, 5 tane olumsuz madde yer almaktadır. Olumlu ve olumsuz maddelerin puanlaması şöyle yapılmaktadır:

Toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) uygulanmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Elde edilen veriler yorumlanırken aşağıdaki kodlama biçimi kullanılmıştır.

Olumlu maddelerde	Olumsuz maddelerde
Tamamen Katılıyorum (5)	Hiç Katılmıyorum(5)
Katılıyorum (4)	Katılmıyorum(4)
Kararsızım (3)	Kararsızım(3)
Katılmıyorum (2)	Katılıyorum(2)
Hiç Katılmıyorum (1)	Tamamen Katılıyorum(1)

Verilerin Analizi

Ölçek;

1- Veriler aralıklı ya da oransal olmalıdır.
2- Veriler normal dağılıma uymalıdır.
3- Grupların varyansları eşit olmalıdır.

Normallik varsayımları sağlandığından 1. 4. ve 8. alt problemleri analiz ederken bağımsız örnek t testini kullandım. İkiden fazla bağımsız grup olan 2. 3. 5. 6. 7. alt problemlerini test ederken (ders saati: 1-10 saat=1, 11-20 saat=2, 21-30 saat=3) Tek Yönlü ANOVA testini kullandım ve arasında faklılık olan grupları tespit etmek için Tukey test istatistiğinden yararlandım.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemine yönelik yapılan analizlerin sonuçları sırasıyla verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Coğrafya öğretmenlerinin cinsiyetleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarını etkilemekte midir?

Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4' de yer almaktadır.

Tablo 4: Coğrafya Öğretmenlerinin Cinsiyetleriyle Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Tutumları Arasındaki İlişkinin Bağımsız Örnek t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	SH	SD	t	p
Toplam Tutum	Kadın	59	93,6949	10,35450	1,34804	259	3,689	.000*
	Erkek	202	87,9703	10,52404	,74047			

*p<0,05

Kadın ve erkek öğretmenlerin sürece dayalı ölçme yöntemlerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği bağımsız örnek testi sonucu tespit edilmiştir. ($t_{(259)}$, p <0.05). Cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin sürece dayalı ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik tutumları **($X_{(ort)}$=93,6949)**, cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin sürece dayalı ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarına **($X_{(ort)}$=87,9703)** göre daha olumludur.

Araştırmada elde edilen bu bulgunun, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla yeni coğrafya öğretim programından ve onun öngördüğü yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımından daha fazla haberdar olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla değişime daha açık olmalarının, yeni öğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme yaklaşımına erkek öğretmenlere oranla daha olumlu bakmalarının nedeni olduğu düşünülebilir.

4.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Coğrafya öğretmenlerinin yaşları sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarını etkilemekte midir?

Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 5' de yer almaktadır.

Tablo 5: Coğrafya Öğretmenlerinin Yaşlarıyla Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Tutumları Arasındaki İlişkinin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	SD	KO	F Değeri	p Değeri
Gruplar arası	254,578	3	84,859	,734	,533*
Gruplar içi	29722,181	257	115,651		
Toplam	29976,759	260			

*p>0,05

Coğrafya öğretmenlerinin yaşlarıyla sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($F_{(3,257)}$=,734,p=0,533 > 0,05)

Coğrafya öğretmenlerinin yaş ortalamaları sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaya yönelik tutumlarını etkilememiştir.

Buna göre, coğrafya öğretmenlerinin yaşları ne olursa olsun programın öngördüğü sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakış açılarının değişmediği söylenebilir. Öğretmenlerin kıdemlerinin artmasının sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakış açılarını olumsuz anlamda etkilemediği söylenebilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Coğrafya öğretmenlerinin meslekteki kıdemleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarını etkilemekte midir?

Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 6' de yer almaktadır.

Tablo 6: Coğrafya Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemleriyle Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Tutumları Arasındaki İlişkinin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	SD	KO	F Değeri	p Değeri
Gruplar arası	365,060	4	91,265	,789	,533*
Gruplar içi	29611,699	256	115,671		
Toplam	29976,759	260			

*p>0.05

Coğrafya öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarını anlamlı olarak etkilememiştir ($F_{(4,256)}$=,789,p=0,533>0,05).

Coğrafya öğretmenlerinin öğretmenlikte geçirdikleri süre uzadıkça değişime karşı geliştirdikleri tutumda bir değişme olmaması coğrafya öğretmenlerinin çalıştıkları süre boyunca hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak yeni öğretim programı ve onun öngördüğü sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında gerekli bilgileri edindikleri ile açıklanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Coğrafya öğretmenlerinin en son bitirdiği öğretim programı, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarını etkilemekte midir?

Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7: Coğrafya Öğretmenlerinin En Son Bitirdiği Öğretim Programıyla Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Tutumları Arasındaki İlişkinin Bağımsız Örnek t Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	SS	SH	SD	t	p
Toplam Tutum	EĞİTİM FAK. COĞRAFYA ÖĞR.	166	**88,2590**	10,46027	,81187	259	-2,011	0,045*
	FEN EDEBİYAT FAK. COĞRAFYA BÖL.	95	**91,0211**	11,04245	1,13293			

*p<0,05

Coğrafya öğretmenlerinin en son bitirdikleri öğretim programına göre, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($t_{(259)}$=-2.011, p=0,045 < 0.05)

Fen edebiyat fakültesi coğrafya bölümünden mezun olan öğretmenler **($X_{(ort)}$=91,0211)** sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine, eğitim fakültesi coğrafya öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlere **($X_{(ort)}$=88,2590)** göre daha olumlu bakmaktadırlar.

Buna göre, fen edebiyat fakültelerinin coğrafya bölümlerinden mezun olan coğrafya öğretmenlerinin, eğitim fakültelerinin coğrafya öğretmenliği bölümlerinden mezun olan coğrafya öğretmenlerine oranla yeni programın öngördüğü sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına daha olumlu bakmaları bu konuda yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

4.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Coğrafya öğretmenlerinin okuttukları ders saati, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarını etkilemekte midir?

Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 8' de yer almaktadır.

Tablo 8:Coğrafya Öğretmenlerinin Okuttukları Ders Saatiyle Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Tutumları Arasındaki İlişkinin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	SD	KO	F Değeri	p Değeri
Gruplar arası	345,186	2	172,593	1,503	**,**224*
Gruplar içi	29631,572	258	114,851		
Toplam	29976,759	260			

*p>0,05

Coğrafya öğretmenlerinin okuttukları ders saatiyle sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($F_{(2,258)}$=1,503,p=0,224 > 0.05)

Buna göre coğrafya öğretmenlerinin girdikleri ders saatinin sayısı sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki düşüncelerini etkilememiştir. Bu durum ders saatinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim almaları onların ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumlarını etkilemekte midir?

Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 9' da yer almaktadır.

Tablo 9: Hizmet İçi Eğitim Alma Sayısının Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Konusundaki Tutumları Etkileyip Etkilemediğini Ölçen Tek Yönlü ANOVA Ve Tukey Testi Sonuçları

	KT	SD	KO	F Değeri	p Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	1836,495	3	612,165	5,591	,001*	
Gruplar içi	28140,263	257	109,495			Hiç Katılmamış-2Kez
Toplam	29976,759	260				Hiç Katılmamış-3Kez

*p<0,05

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim alan coğrafya öğretmenleriyle bu konuda hizmet içi eğitim almayan coğrafya öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ($F_{(3,257)}$=5,591,p=0,001 <0.05) Başka bir ifadeyle eğitime katılma sayıları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarını etkilemiştir.

Tablo 10: Hizmet İçi Eğitim Alma Sayısının Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Konusundaki Tutumları Etkilediği Belirlenen Bölümlerin Dağılım İstatistikleri

	N	$\overline{X}$	SS	SH
HİÇ KATILMAMIŞ	142	87,39	10,396	,872
1 KEZ	77	89,95	11,087	1,263
2 KEZ	36	93,39	9,188	1,531
3 VE ÜZERİ	6	100,00	10,991	4,487
Toplam	261	89,26	10,738	,665

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri eğitimine hiç katılmayanlarla, iki kez ölçme ve değerlendirme yöntemleri eğitimine katılanların, ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumları arasında fark tespit edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri eğitimine iki kez katılmış **($X_{(ort)}$= 93,39)** coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemleri, eğitimine hiç katılmamış **($X_{(ort)}$=87,39)** coğrafya öğretmenlerine göre, ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda daha olumlu düşündükleri görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri eğitimine üç kez katılmış **($X_{(ort)}$=100,00)** coğrafya öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemleri eğitimine hiç katılmamış **($X_{(ort)}$= 87,39)** coğrafya öğretmenlerine göre, ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda daha olumlu düşündükleri görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bir eğitim faaliyetine katılan coğrafya öğretmenlerinin katılmayanlara oranla daha olumlu bir tutum içinde olmaları ölçme ve değerlendirme kavramlarını ve eğitimdeki önemini doğru algılamalarına yardımcı olması olarak düşünülebilir.

Ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda alınan eğitim faaliyetlerinin sayısı arttıkça coğrafya öğretmenlerinin tutumlarında ortaya çıkan olumlu durum söz konusu kavramların öğretmenler tarafından süreç içinde daha doğru algılanmasını ve uygulanmasını sağladığı düşünülebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim almaları onların, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumlarını etkilemekte midir? Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 11' de yer almaktadır.

Tablo 11: Eğitim Alma Sayısının Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Konusundaki Tutumları Etkileyip Etkilemediğini Ölçen Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	SD	KO	F Değeri	p Değeri
Gruplar arası	456,787	3	152,262	1,326	,266*
Gruplar içi	29519,972	257	114,864		
Toplam	29976,759	260			

*p>0,05

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim alan coğrafya öğretmenleriyle bu konuda hizmet içi eğitim almayan coğrafya öğretmenlerinin, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($F_{(3,257)=}$1,326,p =0,266 > 0.05)Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında bir veya birden fazla coğrafya öğretmenlerinin, bu konuda eğitim almayan coğrafya öğretmenleri ile sürece dayalı ölçme ve değerlendirme konusundaki düşünceleri, tutumları paralellik göstermektedir.

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bir eğitim faaliyetine katılan coğrafya öğretmenleri ile bu tür eğitim faaliyetlere katılmayan öğretmenlerin tutumlarının farklılık göstermemesi her iki grupta yer alan öğretmenlerin de sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki düşüncelerinin berrak olduğu düşünülebilir.

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda alınan eğitim faaliyetlerinin sayısı arttıkça coğrafya öğretmenlerinin tutumlarında bir değişiklik olmaması söz konusu ölçme ve değerlendirme anlayışı konusunda coğrafya öğretmenlerinin düşüncelerinin açık olması olarak gösterilebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Coğrafya öğretmenlerinin çalıştıkları okul türleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma tutumlarını etkilemekte midir?

Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 12' da yer almaktadır.

Tablo 12: Coğrafya Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türleriyle Sürece dayalı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız Örnek t Testi

	Okul türü	N	$\bar{x}$	SS	SH	SD	t	p
Toplam Tutum	DEVLET OKULU	236	**88,8856**	10,35824	,67426	259	-1,758	0,080*
	ÖZEL OKUL	25	**92,8400**	13,55446	2,71089			

*p>0,05

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma oranları bakımından, devlet okullarında çalışan coğrafya öğretmenleriyle özel okullarda görev yapan coğrafya öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. ($t_{(259)}$=-1,758,p =0.080 > 0.05)

Okul türü sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma bakımından belirleyici bir değişken değildir. Devlet okulu ya da özel okulda ki coğrafya öğretmenleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma bakımından uyum sağlamaktadırlar, aralarında bir fark yoktur.

Özel okullarda çalışan coğrafya öğretmenleri ile devlet okullarında çalışan coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda farklı tutumlara sahip olmamaları çalıştıkları kurum ne olursa olsun söz konusu teknikleri öğrenci başarısını ölçmede ve değerlendirmede önemli ve gerekli görmeleri gösterilebilir.

Alt problemlere ilişkin değerlendirmelere ek olarak ölçeğin tümü hakkında şunları da söylemek mümkündür:

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 159 coğrafya öğretmeninin verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, söz konusu öğretmenlerin süreç değerlendirme ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puanlarının ortalaması (X(ort)=89,26) dikkate alındığında coğrafya öğretmenlerinin süreç değerlendirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme tekniklerine karşı olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları konusunda aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

1- Kadın ve erkek öğretmenlerin sürece dayalı ölçme yöntemlerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği bağımsız örnek testi sonucu tespit edilmiştir. Cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin sürece dayalı ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik tutumları, cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin sürece dayalı ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

2- Coğrafya öğretmenlerinin yaşlarıyla sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

3- Coğrafya öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarını anlamlı olarak etkilememiştir.

4- Coğrafya öğretmenlerinin en son bitirdikleri öğretim programına göre, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Fen edebiyat fakültesi coğrafya bölümünden mezun olan öğretmenler sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine, eğitim fakültesi coğrafya öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir.

5- Coğrafya öğretmenlerinin okuttukları ders saatiyle sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

6- Ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim alan coğrafya öğretmenleriyle bu konuda hizmet içi eğitim almayan coğrafya öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit

edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme konusunda bir eğitim alan öğretmenlerin bu konuda bir eğitim almayan öğretmenlere oranla daha olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Eğitime katılma sayıları arttıkça olumlu tutumda artış tespit edilmiştir.

7-Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim alan coğrafya öğretmenleriyle bu konuda hizmet içi eğitim almayan coğrafya öğretmenlerinin, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında bir veya birden fazla coğrafya öğretmenlerinin, bu konuda eğitim almayan coğrafya öğretmenleri ile sürece dayalı ölçme ve değerlendirme konusundaki düşünceleri, tutumları paralellik göstermektedir.

8-Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma oranları bakımından, devlet okullarında çalışan coğrafya öğretmenleriyle özel okullarda görev yapan coğrafya öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Fen edebiyat fakültelerinin coğrafya bölümlerinden mezun olan coğrafya öğretmenlerinin yeni programın öngördüğü sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı tutumlarının eğitim fakültelerinin coğrafya öğretmenliği bölümlerinden mezun olanlara oranla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu durum eğitim fakültelerinde sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı ve onun öngördüğü ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda yeterince eğitim verilmediğini düşündürmektedir.

Ölçme ve değerlendirme hakkında verilen eğitimin öğretmen adaylarının sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakış açılarına karşı tutumlarını olumlu etkiledikleri tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan eğitim faaliyetlerinin sayısının artması öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarını olumlu yönde arttırdığı tespit edilmiştir.

5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Eğitim dünyasında son yüzyılda giderek önemi artan ve 2005 yılında ortaöğretim ders programlarının hazırlanmasında esas alınan yapılandırmacılık eğitim yaklaşımı hakkında yüksek öğretim kurumlarında yeterli bilgilerin verilmelidir. Ancak bu sayede yüksek öğretim kurumlarından mezun olarak bu anlayışa göre hazırlanmış ders programlarını uygulayacak olan öğretmen adaylarımız yeni öğretim anlayışına ayak uydurabilecektir. Bu kapsamda eğitim fakültelerinin coğrafya öğretmenliği bölümlerinin müfredatları güncellenmelidir.

Bu güncelleme çalışmaları yapılırken yapılandırmacı yaklaşımın tam anlamıyla hayata geçirilebilmesi için bu yaklaşımın önemli ayaklarından biri olan ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında da yeterli bilgilerin öğretmen adaylarına verilmelidir. Bu yapılırken yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme anlayışının sadece yeni/alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri önermediğini ölçme ve değerlendirme anlayışında çok temel değişimler içerdiği anlatılmalıdır. Bu kapsamda sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışının öğretmen adayları tarafından doğru anlaşılması ve uygulanması sağlanmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme konusunda yeni eğitim faaliyetleri planlanmalı bu tür eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın yıllık hizmet içi eğitim planlarında mutlaka bulunmalıdır. Bu sayede öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri arttırılmalıdır. Bu kapsamda Ankara ilinde görev yapan tüm coğrafya öğretmenlerine yönelik olarak 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında yapılan hizmet içi eğitim faaliyetinin olumlu sonuçlarından hareketle söz konusu eğitim faaliyetlerinin planlanmaya ve uygulanmaya devam edilmelidir.

Yapılan araştırma sonuçları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısının artmasının öğretmenlerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına bakışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda yapılan eğitim çalışmalarının sayısı bir ile sınırlı tutulmamalıdır.

Yapılacak yeni eğitim faaliyetleri ile sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden seçilen belli teknikler üzerinde durulmalıdır. Bu kapsamda tematik hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin daha kolay uygulama imkânı bulabilecekleri sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda eğitime öncelik verilmeli ve bu sorunların çözümü için çaba gösterilmelidir.

Öğretmenlere yönelik olarak yapılacak hizmet içi eğitim çalışmaları sonucunda geri dönütlerin alınması çalışmaları yürütülerek ortaya çıkan sorunlar belirlenmeli ve bu sorunların çözümü için çaba sarf edilmelidir.

Coğrafya dersi öğretim programı ilk değişen dersler arasında yer almasına rağmen sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında yeterli sayıda araştırma bulunmadığından yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında yeni ve konuyu her yönüyle ortaya koyacak araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Acar T. (2008). **Yeni ilköğretim matematik programında yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkinliği**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Van.

Adanalı K. (2008). **Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: beşinci sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Akınoğlu, O. (2004). **Yapılandırmacı Öğrenme Ve Coğrafya Öğretimi.** Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 10, Temmuz, 73-94.

Algan S. (2008). **İlköğretim 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçe ve değerlendirme öğesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Arslan M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 40 (1), 41-61.

Atılgan, H. (2009). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** (4. Basım).Ankara: Anı Yayıncılık.

Bademci, V. **Performans Değerlendirme (Ürün ve Süreç Değerlendirmesi Yapılan Öğrencilerin Erişi Düzeyleri İle İlgili Bir Araştırma).** Ankara: Gazi Kitabevi.

Balım, Günay A., Kesercđoğlu, T., Evrekli, E., İnel, D. **Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Görüş Ölçeği: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Nisan 2009/ Cilt. 10, Sayı. 1, s. 79-92.

Bademci, V. (1998). **Performans Değerlendirme Ürün ve Süreç değerlendirmesi Yapılan Öğrencilerin Erişi Düzeyleri İle İlgili Bir Araştırma.** Ankara: Gazi Kitabevi.

Bahar, M. Nartgün, Z. Durmuş, S. Bıçak, B. (2008). **Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme.** (2. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bayar A. (2008). **Yeni bir öğretim ve değerlendirme tekniği olarak bireysel öğrenci panoları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

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

Buldur S. (2009). **Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçe ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okur yazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas.

Demirci, C. (2009). **Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 37 24-35.

Dikmen F. (2008). **Sosyal bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutuna dair 4. Ve 5. Sınıf öğretmen görüşleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Erdem E. ve Demirel Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 23 (), 81-87.

Eğri G. (2006). **Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Yapabilme Yeterliliği**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fer S. ve Cırık İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? **Edu 7**, 2 (1), 1-26.

Gazi Kitabevi. (2006). **Coğrafya Dersi Öğretim Programı 2005 Programı.** Ankara: Gazi Kitabevi.

Güler, N. (2011). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** (1. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gültekin M. Karadağ R. ve Yılmaz F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 7 (2), 503-528.

Güngördü, E. (2010). **Coğrafyada İstatistik Metotları.** (2. basım). Ankara: Gazi Kitabevi.

Güngördü, E. (2006). **Coğrafyada Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları İlkeler Uygulamalar Eğitim Fakülteleri İçin** Ankara: Asil Yayın Dağıtım

Güngördü, E. (2008). **Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafya'da Öğretim Yöntemleri İlkeler ve Uygulamalar** Ankara: Asil Yayın Dağıtım

Güngördü, E. (2010). **Liselerde Coğrafya Dersi Öğretimi** Ankara: Gazi Kitapevi.

Kabaş O. (2007). **Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademede Uygulama Düzeyi (Sakarya Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

Kanatlı F. (2008). **Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.

Karip E. (Editör). (2011). **Ölçme ve Değerlendirme.** (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karadağ E., Deniz S., Korkmaz T. Deniz G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamanda bir araştırma. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. XXI (2), 383-402.

Karabağ, S. ve Şahin, S. (Editörler). (2007).**Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Karahan U. (2007). **Alternatif ölçe ve değerlendirme metotlarından grid tanımlayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Karakuş U. (2006). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Derslerinde Uygulanması **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)** 7 (2) 163-176

Kutlu, Ö. Doğan Deha C. Karakaya, İ. (2010). **Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları.** (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Köşker N. **Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Dersi Müfredat Programı İle Üniversite Sınavlarında Çıkan Coğrafya Sorularının Karşılaştırılması** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Müjdeci S. (2009). **Matematik eğitiminde alternatif bir ölçe değerlendirme aracı olarak kavram haritalarının kullanılması.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Ocak G. ve Yurtseven R. (2009). Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** 12 (22), 94-109.

Oğuz M. Ali **Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Ev Ödevlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Yozgat İli Örneği)** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Okur M. (2008). **Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloki dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.

Orhan A. T. (2007). **Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alarak değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özçelik, Durmuş A. (2010). **Ölçme ve Değerlendirme.** (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özçelik, Durmuş A. (2010). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı.** (1. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özerbaş, A. M. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** 5 (4), 609-635.

Özey, R. ve Demirci, A. (Editörler). (2008). **Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar.** İstanbul: Aktif Yayınevi.

Özey, R. A ve İncekara, S. (Editörler). (2010). **Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Pınarbaşı D. (2007). **İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflarda Eski ve Yeni Eğitim Programlarına Göre Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Ünitelerine İlişkin Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Sakarya M. Güven E. Göksu V. ve İnce A. E. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi. **İlköğretim Online**. 9 (1), 413-423.

Şenel T. (2008). **Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Şentürk, C. (2009). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık. **Eğitişim Dergisi**. 23 (), 1-20.

Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. 3 (5), 115-139.

Tan, Ş. (2010). **Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı.** (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taşdemir A. (2005). **Orta öğretim kurumlarında görevli coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin durumlarının değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Tekin, H. (2009). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (19.** basım**).** Ankara: Yargı Yayınevi.

Tekindal, S. (2009). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**. (2. basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Tekindal, S. (Editör). (2008). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** (1. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Turgut, Fuat M.ve Baykul, Y. (2010). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (1. Basım).** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Turoğlu H. (2006). Orta öğretim coğrafya müfredatında yapılandırmacı öğrenme. **Türk Coğrafya Dergisi**. 47 (), 115-119.

Uğurlu, Teyyar C. (2009). **İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İle İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri.** Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Güz, C.8 S.30 (103-114).

Uysal K. (2008). **Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: akran değerlendirme ve öz değerlendirme**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Vurkaya G. (2010). **Alternatif değerlendirme etkinliklerinin fen ve teknoloji derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kocaeli.

Yıldırım, C. (1987). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (3. basım). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Yurdakul B. (2008). **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Balgamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı.** Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (20), 39-67.

Watson, J. (2008). **Yapılandırmacı Eğitim ve Öğrenme Zorlukları.** (çev. Y. Kızılabdullah). AÜİFD XLIX (2008), sayı II, s. 357-369 (Orijinal makalenin yayım tarihi, 2000)