

**T. C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**LİSE YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME
VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bedirhan ÖNEM

DİYARBAKIR-2020

T. C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**LİSE YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME
VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN
Bedirhan ÖNEM




Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi İsmail KINAY

DİYARBAKIR-2020

T.C
DİCLE UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Bedirhan ÖNEM tarafından “*Lise Yabancı Dil Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

<u>Ünvanı</u>	<u>Adı</u>	<u>Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Başkan: Doç. Dr.	Bayram	AŞILIOĞLU	
Üye : Dr. Öğr. Üyesi	İsmail	KİNAY	
Üye : Dr. Öğr. Üyesi	Yusuf	SÖZER	

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 13/01/2020

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

...../...../2020

Prof. Dr. İlhami BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi D.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



Bedirhan ÖNEM

13/01/2020

ÖNSÖZ

Eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme ile ne kadar mesafe katedildiği, öğrencilerin neler öğrendiği ve nelerin eksik olduğu ortaya çıkar. Bunların ortaya çıkartılması için de ölçme ve değerlendirme işlemlerinden yararlanılmaktadır. Öğrencileri ölçerken ve değerlendirirken geleneksel ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanılmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hem öğrencilerin kendi performansını hem de ürünü (sonuç) değerlendirmektedir. Bu yaklaşımlarla yalnızca sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirilmemekte kalmayıp aynı zamanda öğretim programlarının gerekliliğide yansıtılmaktadır. Bu çalışma ile yabancı dil öğretmenlerinin öğrenciyi bütün yönüyle değerlendirirken bunları dikkate alması amaçlanmakta ve bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Yüksek lisans eğitimi ve bu araştırma sürecinde değerli görüşlerinden ve desteklerinden her zaman yararlandığım bazı hocalarımı anmak istiyorum. Öncelikle değerli önerileri, tükenmeyen sabrı, yapıcı eleştiri ve geri bildirimleri ile her zaman desteğini esirgemeyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi İsmail KİNAY'a; yüksek lisans eğitimim boyunca tecrübeleri ve bilgi birikimlerinden istifade ettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Behçet ORAL'a, Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN'a, Doç. Dr. Abidin DAĞLI'ya, Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR'a ve tez yazım sürecinde katkılarından dolayı Arş. Gör. Dr. Tuncay ARDIÇ'a, Dr. Öğr. Üyesi İsmet TUNÇ'a, Dr. Bünyamin HAN'a, Dr. Zakir ELÇİÇEK'e ve Tarih Öğretmeni Süleyman Hilmi AKIN'a teşekkür ederim. Ayrıca bana manevi desteğini her zaman hissettiren aileme, eşime ve çocuklarıma teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Bedirhan ÖNEM

Diyarbakır-2020

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu	1
1. 2. Araştırmanın Amacı	10
1. 3. Araştırmanın Önemi	11
1. 4. Varsayımlar	12
1. 5. Sınırlılıklar.....	12
1. 6. Tanımlar	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	14
2. 1. Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirmenin Yeri Ve Önemi	14
2. 2. Almanca Dersi Ortaöğretim Programı.....	16
2. 2. 1. Almanca Dersi Ortaöğretim Programının Amacı	16
2. 2. 2. Almanca Dersi Ortaöğretim Programının Yapısı	17
2. 3. Arapça Dersi Ortaöğretim Programı.....	18
2. 3. 1. Arapça Dersi Ortaöğretim Programının Genel Amaçları	18
2. 3. 2. Arapça Dersi Ortaöğretim Programının Yapısı	19
2. 3. 2. 1. Arapça Dersi Ortaöğretim Programının İçeriği	19
2. 3. 2. 2. Ortaöğretim Arapça Dersi için Ölçme ve Değerlendirme	19

2. 3. 2. 3. Arapça Dersi Ortaöğretim Programı Dinleme-Anlama Becerisini Ölçmek İçin	20
2. 3. 2. 4. Arapça Dersi Ortaöğretim Programı Konuşma Becerisini Ölçmek İçin	20
2. 3. 2. 5. Arapça Dersi Ortaöğretim Programı Okuma Becerisini Ölçmek İçin.....	20
2. 3. 2. 6. Arapça Dersi Ortaöğretim Programı Yazma Becerisini Ölçmek İçin	20
2. 4. İngilizce Dersi Ortaöğretim Programı	20
2. 4. 1. İngilizce Dersi Ortaöğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri	21
2. 5. Ölçme	23
2. 5. 1. Doğrudan Ölçme	25
2. 5. 2. Dolaylı Ölçme	25
2. 5. 3. Türetilmiş Ölçme	25
2. 6. Değerlendirme	26
2. 6. 1. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme	27
2. 6. 2. Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme	28
2. 6. 3. Ürüne Yönelik Değerlendirme (Summative).....	29
2. 7. Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme	30
2. 8. Geleneksel Ölçme Ve Değerlendirme	32
2. 8. 1. Çoktan Seçmeli Testler	32
2. 8. 2. Doğru-Yanlış Testler	33
2. 8. 3. Eşleştirme Soruları.....	33
2. 8. 4. Kısa Cevaplı Testler.....	33
2. 8.4.1. Boşluk Doldurma Maddeleri.....	34
2. 8. 5. Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamalar.....	34
2. 8. 7. Sözlü Yoklamalar	34
2. 9. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme	34
2. 9. 1. Performans Değerlendirme	37
2. 9. 2. Portfolyo (Bireysel Gelişim Dosyası)	39

2. 9. 3. Grup Değerlendirme	41
2. 9. 4. Yapılandırılmış Grid	43
2. 9. 5. Poster	45
2. 9. 6. Drama (Rol Oyna Yönetimi)	46
2. 9. 7. Kavram Haritaları	47
2. 9. 8. Öz Değerlendirme (Kendi Kendine Değerlendirme).....	48
2. 9. 9. Kelime İlişkilendirme Testi (KİT).....	49
2. 9. 10. Görüşme (Mülakat).....	51
2. 9. 11. Gösteri Tekniği	53
2. 9. 12. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	53
2. 9. 12. 1. Bütünsel (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı	54
2. 9. 12. 2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	55
2. 9. 13. Gözlem Tekniği	56
2. 9. 14. Kontrol Listesi (Çeteleler)	57
2. 9. 15. Akran Değerlendirme	58
2. 9. 16. Tutum Ölçekleri.....	60
2. 10. İlgili Araştırmalar	61
2. 10. 1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	61
2. 10. 2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	67
2. 10. 3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	69
3. YÖNTEM	72
3. 1. Araştırmanın Modeli	72
3. 2. Evren ve Örneklem.....	72
3. 2. 1. Cinsiyete İlişkin Katılımcıların Dağılımları	72
3. 2. 2. Branş Değişkenine İlişkin Katılımcıların Dağılımları.....	72
3. 2. 3. Mezuniyet Değişkenine İlişkin Katılımcıların Dağılımları	73
3. 2. 4. Görev Yapılan Lise Türüne İlişkin Katılımcıların Dağılımları	73

3. 2. 5. Görev Yapılan Okul Türüne İlişkin Katılımcıların Dağılımları	74
3. 2. 6. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Katılımcıların Dağılımları	74
3. 2. 7. Hizmet-içi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Katılımcıların Dağılımları	75
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	75
3.3.1. Veri Toplama Aracı Olarak Anket Bölümleri.....	75
3.3.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Güvenirlilik ve Madde Analizleri.....	76
3. 4. Verilerin Toplanması ve Analizi	79
4. BULGULAR	79
4.1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Düzeyleri ..	79
4. 2. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Kullanma Düzeyleri	81
4. 3. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri	82
4. 4. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	83
4. 4. 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri	84
4. 4. 2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri.....	84
4. 4. 3. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri.....	85
4. 4. 4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri.....	86
4. 4. 5. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri.....	87
4. 4. 6. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri.....	87
4. 4. 7. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri.....	87
5. TARTIŞMA.....	89

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
6.1. Sonuçlar.....	97
6.2. Öneriler.....	98
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	98
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	98
KAYNAKÇA.....	99
ÖZGEÇMİŞ	



ÖZET

Lise Yabancı Dil Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

ÖNEM, Bedirhan

Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İsmail KİNAY

Ocak-2020, xii+129 sayfa

Bu araştırmanın amacı, lise yabancı dil öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) devlet ve özel kurumlarda çalışan ve rastgele seçilen 349 lise yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Okur (2008) tarafından geliştirilen 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Öğretmenleri için kullanılan anketin bu çalışma için yabancı dil öğretmenlerine uyarlanmış şekli ile kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanımına ilişkin görüşleri “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lise yabancı dil öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine (AÖDT) ilişkin görüşleri mezun olunan fakülte ve hizmet içi eğitimi alma değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda AÖDT’ye ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, Yabancı Dil Öğretmenleri, Ölçme ve Değerlendirme.

ABSTRACT

The Investigation Of High School Foreign Language Teachers' Views About Alternative Assessment And Measurement Techniques

ÖNEM, Bedirhan

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Assistant Professor İsmail KİNAY

January-2020, xii+129 pages

The aim of this study is to examine high school foreign language teachers' views on the techniques of alternative assessment and measurement. This research was carried out in the screening model. The sample of the study consists of 349 high school foreign language teachers working in public and private institutions in the central districts of Diyarbakır Province (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir). The questionnaire used for 4th and 5th grade Science and Technology Teachers, developed by Okur (2008) as a data collection tool, was used for this study after having been adapted to foreign language teachers. Descriptive statistics, one-way analysis of variance (ANOVA) and independent samples t-test were used to analyze the data. Furthermore, it was concluded that teachers' views about using alternative assessment and measurement techniques are at the level of "Agree". In addition, when high school foreign language teachers' views about Techniques of Alternative Assessment and Measurement (TOAAM) were examined according to the graduated faculty and the in-service training variables, it was found that there was no significant difference between these variables. At the end of the research, suggestions were made concerning TOAAM.

Keywords: Alternative Assessment and Measurement Techniques, Foreign Language Teachers, Measurement and Assessment.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik.....	72
Tablo 2.	Branş Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik.....	73
Tablo 3.	Mezuniyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik.....	73
Tablo 4.	Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik.....	74
Tablo 5.	Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik.....	74
Tablo 6.	Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik.....	75
Tablo 7.	Hizmet-içi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik.....	75
Tablo 8.	Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	78
Tablo 9	Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Düzeylerinin f ve % Olarak Dağılımları.....	80
Tablo 10.	Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeylerinin f ve % Olarak Dağılımları.....	81
Tablo 11.	Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Madde Bazında Dağılımları	82
Tablo 12.	Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	84
Tablo 13.	Branş Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri	85
Tablo 14.	Branşa Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	85
Tablo 15.	Mezuniyete Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	86
Tablo 16.	Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Betimsel İstatistikler	86
Tablo 17.	Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	86
Tablo 18.	Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve	

Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular87

Tablo 19. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Lise Yabancı Dil Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri88

Tablo 20. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular88

Tablo 21. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular89



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil No</u>	<u>Sekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Yeterlilik Seviyeleri.....	31
2.	Yapılandırılmış Gridin Genel Yapısı.....	44
3.	Holistik Rubrik Derecelendirme Anahtarı.....	55
4.	Kontrol Listesi Sözlü Sunum Örneği	58
5.	Akran Değerlendirme Formu.....	60



KISALTMALAR LİSTESİ

ADOPÇ: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

AÖDT: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

GÖDT: Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

ADÖP: Arapça Dersi Öğretim Programı

ALDÖP: Almanca Dersi Öğretim Programı

CEFR: The Common European Framework of Reference for Languages

“Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı”.

EFL: English As A Foreign Language “Yabancı Dil Olarak İngilizce”

ELT: English Language Teaching “İngilizce Dil Öğretimi”

HİE: Hizmet İçi Eğitim

İNDÖP: İngilizce Dersi Öğretim Programı

KİT: Kelime İlişkilendirme Testi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDA: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

TOAAM: Techniques of Alternative Assessment and Measurement “Alternatif

Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri”

YG: Yapılandırılmış Grid

1. GİRİŞ

Lise yabancı dil öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi konulu çalışmanın bu bölümünde öncelikli olarak problem durumu açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra sırasıyla araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ile araştırma kapsamında kısa tanımlar sunulmuştur.

1. 1. Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde geliştiğinin açık bir göstergesi de her yıl yeni bir elektronik ürünün satışa sunulduğu veya daha üst bir prototipinin icat edildiği gerçeğidir. Bu hız sonucunda günden güne yenilikler olmakta, gelişmeler birbirini takip etmektedir. Teknolojinin bu kadar hızlı bir şekilde gelişmesi hem eğitim programlarını hem de eğitim sistemlerini etkilemektedir. Yeşil ve Şahan'a göre (2015: 124) teknoloji, bilim ve toplumda çok yönlü değişimlerin meydana gelmesi eğitim sistemlerinde de değişimi zorunlu duruma getirmektedir. Çağın bu özelliği, aynı zamanda eğitimi ve okul programlarını etkilemektedir (Tozlu, 2012: XIII). Çağımızda yaşanan bu baş döndüren gelişmeler bir anlamda dünyanın küçük bir köye dönüştüğünün göstergesi de olabilir. Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen ve bu süreçte birtakım aşamalar kaydeden Türkiye, teknoloji çağını yakalamak, asrın bilimini öğrenmek, benimsemek ve üretmek mecburiyetindedir. Bunun yanı sıra Türkiye'nin bu meseleyi, diğer ülkelerden geride kalmaması için daha ciddi bir şekilde ele alması gerekmektedir. 21.Yüzyılda bilgi öylesine hızlı artmaktadır ki insanın kendisi, düşünceleri ve yapılan işleri de buna bağlı olarak sürekli değişim göstermektedir (Hoşgörür & Taştan, 2014: 297). Teknoloji insanların yaşam şeklini, yaşam alanlarını etkilemekte ve yaşamı yeniden tanımlamaktadır. Teknoloji sayesinde elle yapılan çeşitli işler otomatikleşmektedir. Ayrıca, birçok karmaşık ve kritik işlem, modern teknoloji yardımıyla kolayca ve daha verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Raja & Nagasubramani, 2018: 33).

Bireylere toplumca istenilen nitelikler kazandırmak eğitimin temel işlevidir. Bu işlevler, eğitim kurumlarında öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılan temel niteliklerdir (Özer, 1993:1). Çıkrıkçı-Demirtaşlı'ya göre (2014: 11) bir ülkenin en büyük zenginliği, eğitilmiş ve nitelikli insan gücü olup, insan niteliğinin yüksek olduğu toplumlar günümüz dünyasında her alanda söz sahibi olmasının yanı sıra gelecekte de bu durumu sürdürüp bu yönüyle bu hedefleri gerçekleştirmesi eğitimin temel unsuru niteliğindedir. Bu temel unsur ile toplumların

çağdaşları arasındaki konumun bir belirleyicisidir. Eğitim, insanları daha iyi geleceğe yönlendiren yegane köprüdür. Bir ülkenin gelişmesinde eğitimin önemli bir rolü vardır. Ülke iyi bir eğitime sahip değilse, eğitimi daha iyi olan ülkelerin gerisinde kalabilir. Ayrıca bir ülkenin gelişimi, vatandaşlarının sürdürülmekte olan eğitimin niteliğine bağlıdır (Johan & Harlan, 2014: 51).

Eğitim her yerde yapılan, uzun zaman alan, ömür boyu sürmekte olan bir süreçtir. Her an, her zaman hem yeni bir bilgi, beceri, davranış öğrenmekte hem de sürekli bilgi, beceri ve davranışlar değişebilmektedir (Şimşek, 2016: 2). Okullarda yapılan eğitim, programlar yoluyla gerçekleşmektedir. Bunlar ise planlıdır. Nerede, ne zaman, hangi yaş grubu vb. sorularla belirlenmiştir. Bu çerçevede eğitim programı, öğretim programı, ders programı vb. program kelimesi pek çok kez karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada program kelimesinin ne anlama geldiğinin de bilinmesinde fayda vardır. Program kelimesi, günlük hayatta da çok kullanılan bir terimdir. “Program” kelimesinin kökeni Fransızca olup Türkçede birçok anlamda kullanılmaktadır (MEB, 2003:2328). Bunlardan birkaçı şöyledir: (1) Törenlerin, gösterilerin, gezilerin, vb. öngörülen ayrıntılarını gösteren basılı kağıt, (2) Siyasi parti, sosyal organizasyon veya hükümet tarafından açıklanan ana ilkelerin tümü, (3) Haber, müzik ve radyo ve televizyonda sunulan eğlence vb. her biri, (4) Bir işlemi yapmak için bilgisayara yazılan komutlar kümesi, (5) Bir işin parçalarını, parçaların sırasını ve zamanını gösteren tasarısı, yetişek olarak tanımlanmıştır (Gültekin, 2017: 14-15).

Eğitim programları, bir ülkenin eğitim sisteminin ana bileşenlerinden biridir (Gültekin, 2017: 14). Eğitim programı, öğretmen için hayati önem arz eden bir alandır (Print, 1993:110). Eğitim programı, bireylere yönelik olarak bir dizi hedef, davranış, içerik ve düzenli eğitim ve sınav durumlarıdır (Sönmez, 1981: 1). Eğitim programları bir ülkenin eğitimine ve gelişmişliğine katkı sağlar. Çünkü daha nitelikli insan gücünü gerektiren, sosyo-kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelerdir. Bir eğitim programı dört ana unsurdan meydana gelmektedir. Bunlar hedefler, içerik (konu alanı), öğrenme deneyimleri ve değerlendirmedir. Bu unsurlar arasındaki ilişkileri farklı yorumlayarak ve bu unsurların farklı olanlarını ortaya çıkararak tasarlayan geçmişten bu güne geliştirilen eğitim programlarıdır (Demirel, 2007: 47). Tüm bu unsurlar arasındaki ilişkiler dinamiktir ve bu şekilde unsurlar birbirini etkiler ve bu etkileşim nedeniyle, bu durum sistemin bir elemanındaki değişimin tüm sistemi etkilediği varsayımına dayanır bu nedenle eğitim programı belki de tüm bu programı etkileyebilecektir (Demirel, 2015: 5).

Eğitim kavramı çok yönlü ve çok kapsamlı bir olgudur. Eğitim içinde gerek hiyerarşik gerekse birbirini tamamlayıcı farklı ögelerin olduğu da bilinen bir gerçektir. Bu ögeler arasında yer alanlardan biri de hiç şüphesiz ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir. Öğrenme ve öğretim sürecinin amaçlarına ulaşma seviyelerinin değerlendirilmesi, sürecin kontrollü bir şekilde sürdürülmesi anlamına gelir. Kökenlerini hedeflerden alan kalite kriterleri ve kalite ölçme sonuçları öğrenme ve öğretim süreçlerinin etkili bir şekilde değerlendirilmesine bağlıdır (Yurdabakan, 2016: 38). Eğitimi etkin ve başarılı kılmak, beklenen sonuçlara ne derecede varıldığını belirleyen ölçme ve değerlendirme prosedürlerini kullanma gücüne bağlıdır (Yıldırım, 1999:1). Bir ölçme ve değerlendirme etkinliği ile öğretimin yapılmasında izlenen yolun doğruluk derecesinin saptanması, bu öğrenim ve öğretimin hangi düzeyde gerçekleştiğinin bilinmesi ve ulaşmak istenen yol ile varılan nokta arasındaki farkın ortaya konması amaçlanmaktadır (Şahin, 2018: 2). Değerlendirmenin temel yönü yalnızca sınavlar, kağıt parçaları, notlar ya da karmaşık puanlama sistemleri ilgili değildir. Öğrenmenin gerçekleştiğini ispatlamak ya da belirlemek için belli görevleri ya da olayları nasıl kullanıldığını, birinin bir şeyler yapabileceğini ya da bir şeyler bildiğini ya da kendi öğretim etkinliğini değerlendirmek ve hatta öğretim yöntemlerini geliştirmek için bilgi sağlamayla da ilgili sonuçlara ulaşma imkanı değerlendirme işleminde mevcuttur (Lamprianou & Athanasou, 2009: 10).

Van Blerkom (2009: 5), ölçmenin günlük hayatta birçok farklı rol oynadığını belirtirken, örneğin; bakkalda, İspanyol Pirinci ile ilgili bir yemek tarifinde 14.5 ons miktarında bir kutu doğranmış domates gerektiğini, her sabah saat 6: 45'te uyandırmak için alarm saatini kurduğu, bir galon benzin artışının veya düşüşünün fiyatını endişeyle izlediğini, bir öğrencinin bir öneride bulunduğunda, not defterinin kontrolünü yaparak, sınav notlarına özel bir dikkat göstererek sınıftaki performansını incelediğini biçiminde örnekler sıralamıştır. Tüysüz (2018: 4-5) ise ölçmeye, “*Melis kimya sınavında 96 puan aldı.*”, “*Murat, yarışmayı 5. tamamladı.*”, “*Ali uzun boyludur.*” ve “*Sınıfta 24 öğrenci bulunmaktadır.*” örnekler vermektedir. Bu örneklerden de anlaşılmalıdır ki ölçme günlük hayatın bir parçasıdır.

Değerlendirme, modern yaşamın bir parçası olup dünyadaki pek çok devlet, politikalarının bir gereği olarak gerek eğitimsel ilerlemelerini izlemek gerekse okul sistemlerinin kalitesini değerlendirmek için öğrencilerini sıklıkla değerlendirmeye tabi tutmuşlardır (Fulcher ve Davidson, 2007). Şüphesiz kurul kararları, öğretmen görüşleri,

sınavlar, ürün seçki dosyaları vb. birçok araçla öğrenci başarısı ortaya konulmaya çalışılmış ve öğretimin var olduğu her dönemde ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur (Başol, 2015: 3).

Eğitim çabalarına dönüt sağlayan ve öğretimdeki öğrenme noksanlıklarını veya eksikliklerini tespit eden eğitim sürecindeki değerlendirmeler, eğitimin etkinliğini artırmaktadır (Atılgan, 2017: 3). Gerek öğretmenin gerekse öğrenmeye kılavuzluk edenlerin gösterdikleri çabaların her aşamasında cevaplamaları gereken sorular vardır: “*Amaçlara ne kadar ulaşıldı?*”, “*Hedef davranışlardan hangileri gerçekleşti?*” vb. sorularla öğrenim daha nitelikli hale getirilebilecektir (Yılmaz, 2004: 9). Semerci’ ye göre (2015: 2, 3) “*bireylerin elde etmiş oldukları bilgi, beceri ve yeterlikler ile öğretim uygulamalarının etkililiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına öğrenme-öğretme sürecinde ihtiyaç duyulmaktadır*” ifade etmektedir. Ölçme ve değerlendirme işlemleri eğitim sisteminin kalite kontrol sürecidir ve bundaki yeterlik, her ülkede kabul edilen öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlik alanlarından biridir (Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2014: 23). Eğitim öğretim açısından hedeflenen bilgi, beceri, tutum, tavır, davranış vb. özelliklerin kazanılıp kazanılmadığı ne ölçüde kazanıldığını belirlemek için ölçmeye ve değerlendirmeye gereksinim vardır (Uysal, Öztürk & Döş, 2015: 1). Brown’a göre (2004: 4) ise, değerlendirme, mevcut eğitim uygulamasında popüler ve bazen yanlış anlaşılmış bir terimdir. Sınav yapma ve değerlendirme eş anlamlı terimler olarak görülseler de bu kavramlar eş anlamlı değildir. Öğrencilerin tüm yeteneklerini yüksek performansı sunmak için uyguladıklarında, yanıtlarının bilindiği, ölçüldüğü ve değerlendirildiği her hangi bir eğitim programının tanımlanabilir zamanlarda ortaya çıkan idari hazır işlemler sınavlardır.

İlkokullarda 2004 yılından başlayarak etkin bir şekilde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulanmaya başlanmıştır. İlkokul ve ortaokul öğretim programlarının öğretimde geleneksel yaklaşımdan alternatif yaklaşımlara doğru dönüşümün sonucu olarak büyük ölçüde değiştiği görülmektedir (Başol, 2015: 67). Alanyazında alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı yerine kimi zaman tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme kavramı da kullanılmaktadır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, standart testlerin (çoktan seçmeli testler, boşluk doldurmaca, doğru yanlış tipi sorular vb.) dışında kalan teknikleri (portfolyo, performans görevleri, proje görevleri, yapılandırılmış grid, (YG), tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA) vb.) içermektedir (Bahar ve

diğ., 2012: 50). Ancak “*alternatif*” kavramının doğru anlaşılması çok önemlidir. Kutlu, Doğan ve Karakaya’ya göre (2014: 4), “*alternatif*” sözcüğü, bir şeyin karşısında olması anlamında değil, farklı bir seçeneğin olması olarak kullanılmaktadır. Yeni ilköğretim programında alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri standart testlere bir alternatif olarak onları tamamlayacak şekilde kullanılmaktadır. Bu nedenle “*alternatif*” kelimesi, bir değerlendirme yönteminin öğretim sürecinden çıkarılması ve yerine başka bir şey konması gerektiği anlamına gelmemelidir.

Herman, Aschbacher ve Winters’e (1992: 6) göre, alternatif değerlendirmeler:

- Öğrencilerin bir şey yaratmalarını, üretmelerini veya bir şey yapmalarını gerektirir,
- Daha üst seviye düşünme ve problem çözme becerilerine eriştirir/ulaştırır,
- Anlamlı öğretim etkinliklerini temsil eden kullanmayı gerektirir,
- Gerçek dünya uygulamalarına yaklaştırır,
- Makinelerin değil insanların yargılarını kullanarak, insanların değerlendirilmesini sağlar,
- Öğretmenlerden yeni öğretim ve değerlendirme rolleri yapmalarını ister.

Alternatif değerlendirme, bir öğrencinin öğretimi göstermek ve bilgilendirmek için tasarlandığı ve standartlaştırılmış veya geleneksel bir test yapılmadığını belirten herhangi bir yöntem bulmaya denir (Pierce & O’Malley, 1992: 2). Öğrencileri özel olarak değerlendirmenin alternatif yollarını, öğrencilerin ilgi alanlarının ve öğrenme stillerinin çeşitliliğini dikkate alır. Değerlendirme ve öğrenim aktivitelerini bütünleştirmeye çalışır, ayrıca başarılı performansa işaret eder, olumlu özelliklerin altını çizer. Öğrencilerdeki değişimin ne yönde olduğu, programın etkinlik derecesi, kullanılan yöntemlerin yeterli olup olmadığı hakkında bir fikir sahibi olunmasını sağlar (İşman & Eskicumalı, 2006: 32).

İşte bu noktada çalışmanın esas konusu olan yabancı dil öğretiminde değerlendirmede ise, diğer disiplinlerden farklı olarak bir anda ve tek bir sınavla yapılmayan ve dört esas dil becerisine dayalı (dinleme, konuşma, yazma ve okuma) ayrı ayrı yapılan bir ölçme ve değerlendirme yolu izlenmektedir (Şahin, 2018: 51). Bu dört beceri kendi arasında dildeki bütünlüğü tamamlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde diğer etkinliklerde olduğu gibi öğrenenlerin belirlenen program çerçevesinde hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği değerlendirme işlemi ile ortaya konulmaktadır (Alkan &

Kurt, 2014: 111). Yabancı dil öğretiminde “değerlendirme”, öğretilen bilgiyi sınavın tüm yöntemlerini içeren ve alternatif değerlendirmeyi “test etme” den ayırmak için kullanılan daha kapsamlı bir terimdir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde değerlendirme, öğrenme amaçlarına, materyallere ve görevlere hizmet eden ve yabancı dil (Almanca, Arapça, İngilizce vb.) öğrenimini geliştirmek ve kontrol etmek için kullanılan bir araçtır. Bunun yanı sıra değerlendirme, olumsuz bir pekiştirme aracı değildir. Değerlendirmede; geleneksel değerlendirme teknikleri kapsamındaki çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi araçlardan ziyade, portfolyo, proje ve iletişimsel aktiviteler vurgulanır. Dilin gerçek kullanımı olan ölçmeye imkan tanıyan değerlendirmedir. Bununla birlikte değerlendirme, yapıları ve kelimeleri ezberlemekten çok anlamayı, üretmeyi ve analitik becerileri geliştirmeyi hedeflediği gibi farklı değerlendirme işlevleri için de farklı geri bildirimlere imkân tanımaktadır (öz değerlendirme, akran, öğretmen, bilgisayar ve anne/baba değerlendirmeleri vb.) (MEB, 2017a: 74).

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yaşanan problemler çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Örneğin Demirpolat (2015: 13-16), yabancı dil öğretimdeki sorunları, “*Yabancı dil öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili, yabancı dil öğretmenlerinin istihdam edilme biçimleriyle, yabancı dil öğretiminde fiziksel şartlarıyla, yabancı dil eğitim materyalleriyle, yabancı dil öğretim yöntemleriyle ve yabancı dil öğretimi yönetimi ve denetimiyle ilgili olanlar*”, diye ifade etmektedir. Eğitim sistemi, öngörülen yararların sağlanamaması, program temelli ve yabancı dilin öğrencilere öğretilmemesi sonucu ortaya çıkan hatalar Türkiye’nin bir gerçeği olarak kabul edilmektedir (Bağçeci, 2004: 480). Türkiye de yabancı bir dil öğrenmek ve öğretmek konusunda başarısız bulunduğu inancı yaygın bir kanaat olarak belirtilmektedir (Tosun, 2012: 37). Bu amaçla, etkili yabancı dil öğretimi için sosyal ve kültürel özelliklere dayanan eklektik bir yaklaşımla birlikte birçok yöntemi kullanmak, uyarlamak ve geliştirmek daha yararlı olabilir. Alkan ve Kurt’a (2014: 94) göre Türkiye’deki yabancı dil öğretimine bakıldığında harcanan onca öz kaynağın hiç de etkin kullanılmadığı, ortaöğretimden yükseköğretimin sonuna değin, on yıla yakın bir sürede yabancı dil eğitimi gören bir kişinin hiç de dile vakıf olmadığı bir gerçektir. Bu durum eğitim sisteminin yabancı dil öğretimi konusunda yeterli olmadığına bir göstergesi haline gelmiştir (Köprülü & Tanrıku, 2018: 45). Bunun yanında temel etkenlerden kaynaklanan dil öğretimi politikaları ve yaklaşımlarının yanı sıra, fiziksel şartların yetmezliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusunun açmazlığıdır. Buna ek olarak durumu daha da kötü hale getiren unsurlardan biri de öğrenci sayısının fazlalığıdır. Eğitim-

öğretimin sahadaki aktörü olan öğretmenler bu işleyişte yer bulmakta zorlanan bir grubu temsil etmesinin yanısıra, alınan kararların doğrudan doğruya etkisi altında kalan fakat yabancı dil öğretimi hususunda karar alma süreçlerine etkili bir şekilde katılamayan ancak sınıf-içi tüm organizasyonlardan sorumlu olan kimselerdir (Haznedar, 2010: 748,749). Yabancı dil öğretimde sorunları başka bir açıdan ele alan çalışmalar da mevcuttur. İkinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların sadece sistem, yönetim veya müfredat temelli değil, aynı zamanda bireysel, sosyal, yasal, pedagojik, idari ve kültürel sebepler olduğu belirtilmelidir (Can & Can, 2014: 44).

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde bu kadar sorunlar yaşanırken dünyada yabancı dil öğretimi nasıldır ve neler yapılmaktadır? Yabancı literatüre baktığımızda onlarda da durum hemen hemen benzerlik göstermektedir. Yabancı dil öğretimi, eğitimin üvey çocuğu olarak nispeten az öneme sahip bir duruma indirgenmiştir (Swaffar, 2003: 20, 22). Dil öğretimi, geleneksel metotlardan olan tümdengelimli öğrenmede, gramer bilgisi, öğrenme-öğretme ve çeviri yapılarak öğretildiği bir durumdan daha fazla çağdaş yöntemlere dayalı olan iletişimsel yaklaşımlara geçişte yavaş ve kademeli bir değişiklik meydana getirmektedir (Tabatabaei, 2012: 101-111). Bu da dil öğretiminin yavaş bir şekilde öğretilmesine sebep olmaktadır. Yabancı dil öğretimdeki sorunlara başka bir pencereden bakan Biswas (2018: 1) çalışmasında yabancı dil öğretimindeki bazı sorunları, öğretim materyallerinin yetersizliği, sınıf altyapısı yetersizliği, sistematik olmayan eğitim yönetimi vb. gibi çeşitli faktörlerle ilgili olduğunu belirtmektedir.

Yabancı dil öğreniminde motivasyon konusu da önemli bir sorun olup birçok faktörü kapsamaktadır. Motivasyon sorunu içerisinde; engelleme derecesi, olası yetersizlik, rekabet veya tehdit duyguları; ümitsizlik, öğrenmede tercih edilen duyu kullanımı, (örneğin işitsel değil görsel) ve öğrencinin bireysel yapısındaki sosyo-kültürel faktörlerle ilgili birçok değişkenler sayılabilir (Wardhaugh, 1967: 21-26). Dil öğretiminde becerilerin daha önemli olduğu ve bu becerileri öğretirken de bunların akıcı bir şekilde kullanılması uzun süre almaktadır. Hem İngilizce dersi için ayrılan sürenin az olması hem de bir araya gelmeye engel olacak biçimde sınıfların kalabalık olması da başka bir sorundur (Gultom, 2015: 1234).

Yabancı dil öğretiminin, hem kültürlerarası bir bakış açısıyla yapılması beklenilir hem de öğretmenlerin sorumluluklarını fazlaştırmaktadır ve onların bu alanda yeteri kadar bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmelerini gerekli kılar. Dil öğretmenlerinin

kültürlerarasılık becerisini geliştirmeye yönelik bir eğitim almaları zorunluluğu ve öğrencilerini kültürlerarası iletişimin olağan ayrıntılarına hazırlama gereği vardır (Kızılaslan, 2010: 82). Dil öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden farklı bir bakış açısıyla öğrencilerine yön göstermesi gereklidir. Atay'a göre (2016) yabancı dil öğretmenleri, eğitimde kalitenin artması ve çıktılarının belirlenen hedeflere ulaştırılabilmesinde ana aktörlerdir. Bunun gerçekleştirilebilmesi ancak birçok halkadan oluşan sistemin doğruca uygulanmasıyla mümkündür. Bu halkalardan birinin zayıf olması durumunda sistemi güçlendiremeyeceği gibi eğitim kalitesinin artması da öğretmen kalitesine doğrudan bağlıdır. Yabancı dil ile ilgili bilgileri öğrenciye sunmakla sorumlu olan ve bu bilgiyi sınıfta bulunarak, öğrencinin bireysel çalışmasına yardımcı olarak ve dersi sevdirek sunabilecek tek kişi öğretmendir (Alkan & Kurt, 2014: 104). Türkiye'de yabancı dil öğretiminden ilk sorumlu olan yabancı dil öğretmenleri olup yabancı dili öğretmedeki becerileri çok önemlidir. Yabancı dil öğretmeni, okutulan dile olan hâkimiyet, dil öğretimindeki bilgi ve beceri, öğrencilerin sorunlarına değinebilen ölçülü ve yumuşak kişilik, ders verme hevesi, isteği ve yeteneği ile öğrencilerin güdülenmesine katkıda bulunan rol modeldir (Ekmekçi, 1983: 21). Ancak Türkiye'de yabancı dil öğretmenlerinden kaynaklı problemler de mevcuttur. Yabancı dil öğretmenin temel fonksiyonu, yabancı dil öğrenimini elinden geldiğince kolaylaştırmak ve öğrencilerin olumsuz tepkilerine hiçbir zaman yol açmadan onları seçmiş oldukları amaca en kısa yoldan ulaştıracak her türlü desteği ve yardımı sağlamaktır (Sebüktekin, 1983: 191). Bununla birlikte iyi eğitim almamış öğretmen veya nitelikli öğretmen yetiştirilmesi de yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerden biri olarak görülmektedir (Biswas, 2018; 1; Noom-ura, 2013: 136). Çoğu lise öğretmenleri İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşamamakta ve dili sözlü olarak öğretememektedir. İngilizce öğretimi, öğretmenlerin dili sözlü olarak öğretmesi ve sınıfta anadilini çok az kullanması durumunda yapılır (Khajloo, 2013: 57). Kimi araştırmacılar ise öğretmenlerin yabancı dil öğretimindeki performanslarını düşük bulmaktadır (Hervie & Winful, 2018: 1). Ancak Khan ise (2011: 69) yabancı dilde öğretmenlerin nitelikleri, EFL öğretmeni olarak eğitimi, iki dilli öğretmen olarak deneyimi, öğrencilerin psikolojisi, dil politikası, değerlendirme yöntemler ve stratejiler gibi nedenlere bağlamaktadır. Alanyazında yabancı dil öğretiminde pek çok farklı kaynaktan beslenen sorunların yaşandığı vurgulanmaktadır.

Bunların yanısıra yabancı dil öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hayati önem taşımaktadır. Bunun yanında yabancı dil öğretiminde alternatif ölçme

ve değerlendirmenin önemini vurgulayan çalışmalar vardır. Tosuncuoğlu'na göre (2018: 164) günümüzde İngilizce ğretmenleri, öğrencilerini öğrenme süreçlerinde daha iyi izleme ve onlara daha faydalı hizmet vermek için yeni alternatif değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğinin farkına varmaya başladılar. Bu yeni değerlendirme Őekilleri, dili gerçek hayatta kendiliğinden kullanmak için öğrencinin bilgisini ölçmeye odaklanmakta ve normalde belirli bir süre boyunca gerçekleştirilmektedir. İngilizce ğretimde sözlü sınavlar, küçük sınavlar, ödevler, projeler, portfolyo çalışmaları gibi ADT kullanılarak sadece sınıf içi değil sınıf dışı başarısı da bir bütün olarak belirlenmektedir (akır, 2018: 226-227). Alternatif değerlendirme sınıf içi etkinliklerde gerçekleştirilir ve ğretim programlarının gerekliliklerini yansıtır. Ayrıca ğrencinin güçlü yanlarının yanı sıra bir öğrencinin zayıf yönleri hakkında bilgi sağlayan unsur, alternatif değerlendirmeye ve elde edilen bilgilerin gerçek hayattaki görevlerine dayanmaktadır (Tosuncuoğlu, 2018: 165). Bunun yanı sıra alternatif değerlendirme, öğrencilerin “ne öğretildiği, nasıl öğretildiği ve nasıl değerlendirildiği” sürecine katılmalarını gerektirmektedir (Kreisman, Knoll & Melchior, 1995: 114). Bu nedenle, son on iki yılda, ilköğretimde öğretmenlik ve ğrenci öğrenimine ilişkin alternatif değerlendirme yöntemlerini incelemek için sayısız çalışma yapılmıştır. Bazı ğretmenlerin alternatif değerlendirmeyi kullanma konusunda kendilerini yetkin hissetmemelerine rağmen bu yöntemlere karşı olumlu tutumları vardır ve yöntemlerin öğrencilerin daha üst düzey düşünme ve yaratıcılıklarını geliştirdiğine inanmaktadırlar (Demir, Tananis & Trahan, 2019: 223).

Yapılandırmacılık eğitim yaklaşımına dayalı programlar 2004-2005 yılından itibaren Türkiye'de uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı ğrenmenin sağlandığı ortamlarda, öğrencilerin öğrenmeleri, öğrenme süreci bağlamında değerlendirilmektedir. Bu anlamda, süreç içinde dikkate alınması gerekenler; neler kazandıkları, ne ve nasıl ğrendikleridir. Bu Şekilde ğrenci, özdenetim ve sorgulama özellikleri kazanmış olur (Fer & Cırık, 2007:21). Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, hem öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamalı hem de öğretmenin öğrencinin var olan bilgi ve düşüncesi hakkında fikir sahibi olmasına katkıda bulunmalıdır. Değerlendirme, sadece bazı öğrencileri sevindirip diğer bazı öğrencileri ise kaygılandıran bir araç haline dönüşmemelidir (akıcı ve diğ., 2008: 16). Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme yapılırken öğrenmenin bitmesi söz konusu değildir aksine devam eden bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin bilgiyi yapılandırma becerilerini ölçmeye yönelik olarak geleneksel

ölçme araçları dersin içeriği ve öğrenme amacına uygun bir şekilde kullanılmakla beraber bireysel ve grup değerlendirmeleri, gözlem, performans değerlendirme, açık uçlu sorular, portfolyo, kişisel görüşme, tutum ve beceri ölçekleri gibi birçok tamamlayıcı değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır (Semerci, 2001: 431-439). Yeni eğitim programları geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanında alternatif değerlendirme tekniklerine vurgu yapmaktadır. Böylece birey sadece bir ya da iki yönüyle değerlendirilmeyip çok yönlü olarak değerlendirilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenin rolü, öğrenmeyi kolaylaştırıcı (bir yönetmen veya orkestra şefinden ziyade) olmalıdır. Bunun yanında öğretmenler, öğrencilere kendi etkinlikleriyle ve tartışma, yansıtma, asgari düzeltici müdahale ve fikirlerin paylaşılması yoluyla bilgi edinme ve anlam oluşturma fırsatları sağlamalıdır (Cambourne, 2002; Daniels, 2001; McInerney & McInerney, 1998, 2002, 2006; Selley, 1999; Von Glasersfeld, 1995).

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı liselerde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda, çalışma boyunca bir dizi soruya cevap aranacaktır. Bu sorular;

1. Liselerde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi düzeyleri nasıldır?
2. Liselerde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri nasıldır?
3. Liselerde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanımı hakkındaki görüşleri nasıldır?
4. Liselerde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanımı hakkındaki görüşleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Branş
 - c. Mezun olunan fakülte
 - d. Görev yapılan lise türü
 - e. Görev yapılan okul türü
 - f. Hizmet Yılı (Mesleki kıdem)

- g. Hizmet-içi eğitimi alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Sınırların gittikçe yok olduğu, farklı dil ve kültürlerin daha sık bulunduğu bir çağda yaşanılmaktadır. Sınırları aşan iletişim talebi ve kültürlerarası etkileşimin gündelik hayatın bir parçası haline gelmesi, toplumsal katmanların neredeyse her kesiminde yabancı dillere olan ilgiyi arttırmıştır (Zuralski, 2006; Akt. Hanbay, 2013: 7). Bu bağlamda yabancı dil öğretiminin nasıl ve ne düzeyde gerçekleştiğinin tespiti amacıyla ölçme ve değerlendirmenin kullanılması kaçınılmazdır. İşte bu noktada yapılan bu çalışma ile özellikle Türkiye’de yabancı dil öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri konusunda belli başlı birtakım sonuçlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim kademesinin 2.sınıfındaki öğrencilere Yabancı Dil dersi olarak İngilizce dersleri okutulmaya başlanmış olup 4+4+4 yeni eğitim sistemi olarak benimsenmiştir. Bu sistemde yabancı dil toplam olarak 11 yılda yabancı dil derslerinin eğitim programlarında olduğu varsayılmaktadır. Bu süre zarfında bir yabancı dilin öğretilmesi hem de dört beceriyle birlikte (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) öngörülmektedir. Ayrıca birçok özel kreş ve anaokullarında yabancı dil öğretimine daha erken yaş ve sınıflarda başlanmaktadır. Yabancı dil öğretime erken yaşlarda başlamak esastır. Erken yaşlarda öğretilen bilgiler çabucak unutulmadığı için yabancı dili öğretiminin erken yaşlarda ciddi bir şekilde ele alınması daha sonraki yıllara da yani geleceğe de umutla bakmamıza sebep olacaktır. Bu da bu araştırmanın önemli olduğunu gösteren bir etken olabilir.

Yabancı dil öğretiminde, ölçme ve değerlendirme yapılırken mutlaka dört temel becerinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) göz önünde tutulması gerekmektedir. Herhangi bir dilde ölçme ve değerlendirme yapılırken bu beceriler dikkate alınmaktadır. Örneğin, İngilizcede Starters, Movers ve Flyers sınavları ilköğretim düzeyinde yapılmaktadır. KET, PET ve FCE ise ortaöğretim düzeyinde yapılan sınavlar olup yükseköğretim düzeyinde ise TOEFL, IELTS ve PTE sınavlarıdır. Oysa ki Türkiye’de geleneksel olarak sadece okuduğunu anlama ve kelime bilgisi ölçülmekte ve değerlendirme ona göre yapılmaktadır. Son zamanlarda MEB tarafından dinleme becerisi de bu ölçme ve

değerlendirmeye dahil edilmiştir. İster ilköğretim ve ortaöğretim ister yükseköğretim düzeyinde olsun bu dört temel beceri ölçme ve değerlendirmeye dahil edilmelidir.

Literatür taraması yapıldığında yabancı dil dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında çalışmaların az olduğu görülmektedir. Nitekim bu araştırmada da bu eksiklik somut olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ilgili araştırmalar daha çok diğer branşlarda kullanılmaktadır. Bunlar; Fen ve Teknoloji (Okur, 2008; Özsevgeç & Karamustafaoğlu, 2010; Yaman, 2011), Sınıf Öğretmenliği (Duban & Küçükylmaz, 2008), Hayat Bilgisi (Gömlüksiz, Yıldırım & Yetkiner, 2011), Fizik, Kimya ve Matematik (Nazlıçiçek & Akarsu, 2008; Odabaşı Çimer & Çakır, 2010), Sosyal Bilgiler (Çelikkaya, Karakuş & Öztürk Demirbaş, 2010; Şimşek, 2011), Coğrafya (Karakuş & Öztürk-Demirbaş, 2011), Beden Eğitimi (Özkoparan & İnan, 2018) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Karbeyaz, 2018; Yıldız, 2015) yapılmasına rağmen yabancı dil derslerine yönelik fazla araştırılma yapılmaması ve Türkiye'deki okullarda öğretilen diğer yabancı dil (Almanca, Arapça ve İngilizce) dersleri ve yabancı dil öğretmenleri üzerinde yapılan bu çalışmanın öğrencilerin daha nitelikli bir şekilde yabancı dil derslerinde değerlendirilmesine katkı sağlaması öngörülmektedir.

1. 4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1. 5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2017-2018 eğitim- öğretim yılında Diyarbakır İli Merkez ilçelerindeki (Yenişehir, Bağlar, Kayapınar ve Sur) İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ve özel okulların lise kademesinde görev yapmakta olan yabancı dil öğretmenlerinin (İngilizce, Almanca ve Arapça) görüşlerinin incelenmesi ile sınırlıdır.

2. Bu çalışmada elde edilen veriler uygulanan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri: Eğitimin her kademesinde kullanılan ve bu süreç içinde yer alan öğretmenlerin büyük kısmı tarafından bilinen ve kullanılan tekniklerdir (Bahar ve diğ., 2012: 25). Çoktan seçmeli testler, Doğru-yanlış

testler, Eşleştirme testleri, Yazılı yoklamalar, Sözlü yoklamalar geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine örnek olarak verilebilir.

Alternatif Değerlendirme: Alternatif değerlendirme, daha çok “standartlaştırılmış” test biçimleri olarak birçok insan tarafından düşünülen ve pek çok alternatifleri tanımlamak için sıklıkla kullanılan genel bir terimdir (Al-Mahrooqi & Denman, 2018: 1). Alternatif değerlendirmenin içerisine performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, yapılandırılmış grid ve kavram haritaları gibi farklı teknikler girer.

Yabancı dil: Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dile denir (URL-1, 2019).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirmenin Yeri Ve Önemi

Bir ülkenin eğitimdeki gücü o ülkenin hem gelişmişliğini hem de ekonomisinin dünyadaki yerini gösterir. Eğitimin vasıflı bir işgücü üretmedeki rolü ekonomik gelişme ile doğru orantılı olup eğitimdeki ilerleme, ekonomik gelişmeden bağımsız düşünülmemelidir (Hall & Matthews, 2008: 20). Yapmış olduğu ihracat ithalatından daha çok olması, bir ülkenin gelişmiş bir ülke ve hatta dünyada söz sahibi bir konumda olduğunu göstermesi bakımından önemli bir kıstastır. Burada o ülkenin eğitime yaptığı yatırım en önemli göstergesi de yetişmiş insan gücünün varlığıdır. Çünkü günümüzde eğitim çağdaşlaşmayla eş anlamlı hale gelmiştir. Yani bir ülkeyi en üst noktaya çıkaran da aynı zamanda en alt noktaya koyan da eğitimidir. Yetiştirilen bireyler o ülkenin insan gücünü oluşturduğu için bu ekonomik kalkınmada ya da geri kalmışlıkta en başta gelen etkidir. Tan'a göre (2014: 5) eğitime bir sistem yaklaşımı ile bakıldığında her sistem gibi eğitim sisteminin öğeleri; girdi, süreç, çıktı ve değerlendirmedir. Bu öğelerin herhangi birindeki değişiklik, eksiklik, işlev bozukluğu sistemin başarılı bir şekilde işlenmesini ve elde edilecek ürünün niteliğini etkiler. Çünkü sistemin bütün öğelerinin işleyişinin bir sonucu olarak bireylere istendik davranışlar belli ölçüde kazandırılabilir. Bir fabrikanın ham maddesi girdi ise insan gücü de bu sistemin girdileridir ve nasıl eğitilirse o şekilde gider. Bu öğeler arasında sıkı bir ilişki vardır ve birbirlerini etkileme gücüne sahiptirler. Erden, (2015: 13) tarafından "*Bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreç olup bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmaktadır*" biçiminde tanımlanan eğitim hem bu sistemin girdisi hem de çıktısıdır. Bu sistemin çıktısı olarak görülen eğitim ölçme ve değerlendirme ile ilgilidir. Eğitim süreci boyunca programda öngörülen amaçların gerçekleştirilmesi için yapılan uygulama ve etkinlikler, uygulanan yöntem ve teknikler süreç; süreç sonunda elde edilen sonuçlar da çıktılardır. Kontrol ise çıktılara bakarak tüm süreç hakkında bilgi edinmek için yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıdır (Demirel 2007: 210). Eğitim sürecinin sonunda "Ne kadar öğrenildi?" sorusunun cevabı ölçme ve değerlendirme yoluyla elde edilir. Bu süreç sonucunda istendik davranışların ortaya çıkıp çıkmadığı ya da ne derece gerçekleştirildiği, öğrenme güçlüklerini belirleme, eğitim programlarının, yöntem ve tekniklerin etkinliğini saptama, öğrencileri yönlendirme ve benzer hedeflere dönük yapılan değerlendirmelerin hepsi geçerli ve güvenilir ölçme sonuçlarına dayanmaktadır (Kan, 2017: 20).

Ölçme ve değerlendirme işlemleri, eğitim sürecinin kalite kontrol özelliğini taşımakta ve sürecin yalnızca sonunda değil her aşamasında yer almaktadır. Eğitim etkinliklerinin ne derece başarılı olduğunu; dönem veya yıl içinde kaydedilen ilerlemelerin öğretmenin öğretim hedeflerini kazandırmada ve öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik etmede ne denli başarılı olduğu ölçme ve değerlendirme sayesinde ortaya çıkarılmaktadır (Kilmen, 2014: 30). Eğitim ve öğretim sürecinin tamamlayıcısı ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir. Uygulamada olan öğretim programları ancak etkin bir öğretim hizmeti ile sürdürülebilmektedir. Bir yandan bu uygulamanın her adımı gerçekleştirilirken, ürünler incelenmeli, bu süreçte meydana gelen değişiklikler öğretilmeli ve istenen sonuçların tam olarak alınmasını sağlamak için öğrenme süreci izlenmelidir.

Bir programın etkililiği ancak öğretme-öğrenme sürecinin amaçlanan sonuçları tüm bir şekilde vermesi ile bu sürecin adım adım izlenip görülen eksikliklerin bir sonraki aşamaya geçmeden önce giderilmesi ile sağlanabilir (Özçelik 1987: 4).

Öğrenmeyi geliştirmek ve çeşitli şekillerde öğretimin etkililiğini artırmak, ölçme ve değerlendirmenin temel işlevleridir. Bu işlevler aşağıda sıralanmıştır (Başol, 2015: 18-20):

- Eğitim-öğretimle ulaşılmak istenen kazanımlara öğrencilerin, ne kadar sahip olduklarının ortaya konulmasıdır.
- Bilişsel öğrenmelerin yanı sıra konuya uygun, tutum ve beceriler de ölçmeye öğretim programları kapsamında konu olabilir.
- Bireylerin başarı ya da başarısızlığını somut bir biçimde belirleyebilmek ölçme ve değerlendirme olmaksızın mümkün değildir.
- Öğrencilerin öğretimle alakalı bireysel ihtiyaç ve tercihlerini ortaya çıkarmak ölçme ve değerlendirme yoluyla mümkün olmaktadır.

Yukarıdaki işlevler, eğitim sisteminin işleyişi hakkında yeterli ve uygun geribildirim almak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Baykul'a (2000: 89-90) göre ise eğitimde ölçme ve değerlendirme sonuçlarına bağlı olanlar şunlardır: uygulanan eğitim programının işlevsel olup olmadığının farkına varma, uygulanan metotların öğretimde etkililik derecesinin tespit edilebilmesi, başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara öğrencileri yönlendirebilme, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarma, öğrencilerin başarılarını tespit etme ve ölçme ve değerlendirme unsurunun iyi işleyip işlemediğini görebilmedir. Bunun yanında

öğretimin belirlenen hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirmediği, başka bir deyişle başarılı olup olmadığı, öğrencilerden ortaya çıkan davranış farklılıklarının ölçülmesini ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Ertürk, 1975; Gronlund, 1976; Koç, 1981; Turgut, 1988; Erden, 1993; Baykul, 1999; Baykul, 2000).

Başarı, ilgi, motivasyon, yetenek vb. gibi psikolojik değişkenler, genellikle eğitimde gözlenemeyen veya ölçülmeye çalışılan değişkenler olarak nitelenir. Yararlanılan çeşitli ölçme yöntem ve teknikleri, bu değişkenleri ölçmek ve tanımlamak için yapılır (Kan, 2017: 20).

2. 2. Almanca Dersi Ortaöğretim Programı

İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Türkiye’de ortaöğretim kurumlarda Almanca dili öğretilmektedir. Arak (2006: 215;), Akpınar ve Günak (2009: 84) bu iki dil arasındaki yapısal farklılıkların oldukça az olmasından dolayı Almanca öğreniminde gramer yapılarından yararlanılabileceğini belirtmektedirler. Avrupa’da yedi ülkede Almanca resmi devlet dilidir. Bu devletlerden Almanya, Avusturya ve Lihtenştayn’da Almanca tek resmi devlet dili iken Lüksemburg ve İsviçre devletlerinde birkaç resmi dilden bir tanesidir (Köprülü & Tanrıkulu, 2018: 48).

Almanca, MEB’e bağlı okullarda ve özel eğitim kurumlarında seçmeli yabancı dil olarak öğretilen bir dildir. Türkiye’de İlköğretim Kurumları Almanca Dersi (2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ile Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı olmak üzere iki program hazırlanmıştır. Bu programların hazırlanmasında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nden (ADOPÇ) faydalanılmıştır.

17.07.2017 tarih ve 81 sayılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla hazırlık sınıfı hariç olmak üzere “Ortaöğretim Almanca Dersi (9, 10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı” yeniden düzenlenmiştir. Yeni programda temaların hedeflenen dil işlevleri, değerler eğitimi, çağın becerileri ve alan öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş olduğu görülmektedir.

2. 2. 1. Almanca Dersi Ortaöğretim Programının Amacı

Ortaöğretim Kurumları Almanca Dersi Öğretim Programı’nın amacı öğrencilerin Almanca bilgilerini dört dil becerisi (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) alanında geliştirmelerini ve yaşamları boyunca kullanabilecekleri bir iletişimsel yeti sahibi olmalarını sağlamaktır. Böylece öğrenciler ileride akademik çalışmalarında, meslek

yaşamlarında ya da günlük hayatlarında yazılı ve sözlü olarak Almancayı kullanabilir ve dil engellerini en alt seviyeye indirebilirler (MEB, 2017b: 5).

Almanca Ortaöğretim Program ile öğrencilerin şunları öğrenmeleri beklenmektedir:

- Yabancı dil öğrenmenin önemini kavrayabilme
- Almanca okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi dil becerilerini geliştirme
- Almanca söz varlığını geliştirme
- Almanca diliyle gençler ve yetişkinlerle görüş ve düşünce alışverişinde bulunabilme
- Kendine özgü düşünce ve duygularını ifade edebilme
- Diğer toplumların hayatlarını, düşünce yapılarını ve kültürlerini anlama ve kendi kültürel değerlerini diğer toplumların insanlarına aktarabilme
- Hedef dil ülkesindeki günlük yaşamla baş edebilme
- Kendi ülkesindeki yabancılara yardımcı olabilme
- Eleştirel okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için çevresindeki dünyayı anlayabilme
- Kendi ülkesinde ve kültürel dünyada sosyal, ekonomik ve kültürel yaşama aktif katılabilme
- Diğer toplumların yazılı, sözlü ve görsel ürünlerinin yardımıyla kültürel farklılıkları anlama ve farklılıklara saygı gösterme ve hoşgörülü olma
- Teknolojiyi aktif ve etkili bir biçimde kullanma, bilgi teknolojileri yardımıyla öğrenme becerilerini geliştirme (MEB, 2017b: 6)

2. 2. 2. Almanca Dersi Ortaöğretim Programının Yapısı

Tematik bir yaklaşımla hazırlanan yeni öğretim programı, dört dil becerisinin tüm öğrenme hedefleri için tasarlanmıştır. Bir öğrencinin yabancı dil olarak Almanca dersinin sonunda ulaşması gereken seviyelerdeki yeterlik ve becerileri açıklanmıştır. Her seviye farklı alanlarından oluşmaktadır (MEB, 2017b: 23)

Her öğrenme alanı şunları kapsamaktadır:

- Ünite: Üniteler öğrencilerin günlük gereksinimlerine ve konuşma seviyelerine göre oluşmaktadır.
- Dilsel İşlevler: Dil seviyesine bağlı yeterlilikler bağlamında, dil yeterliliği ve sözdizimsel araçları, diğer bir deyişle örnek tümceleri içermektedir.

- Sözdizimsel Araçlar: Sözdizimsel araçlar, dilsel yapılardır. Daha ileri öğrenim için uygun bir temel oluşturmaktadır.
- Beceriler ve Kazanımlar: Öğrencilerin ilgili yeterlilik seviyesinin sonunda ulaşmaları gereken dilsel becerilere yönelik kazanımları (tutum ve bilgileri) göstermektedir.
- Açıklamalar (Dilbilgisi Konuları): Ünitelerin tümce yapıları gibi dilbilgisi konularına ilişkin bilgileri vermektedir (MEB, 2017b: 23).

2. 3. Arapça Dersi Ortaöğretim Programı

Son yıllarda, Arapça bir iletişim dili olarak kabul edilmektedir. Özellikle üniversitelerde Arapça ile ilgili bölümlerin açılması veya seçmeli Arapça derslerinin açılması bu konuya verilen önemi ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2019). Türkiye’de Arapça dersi MEB’e bağlı okullarda seçmeli yabancı dil olarak okutulmaktadır. Genellikle İmam Hatip Meslek liselerinde zorunlu yabancı dil olarak okutulmaktadır. 17.07.2017 tarih ve 81 sayılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla hazırlık sınıfı hariç olmak üzere “Ortaöğretim Arapça Dersi (9, 10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı” yeniden düzenlenmiştir. Yeni programda temaların hedeflenen dil işlevleri, değerler eğitimi, çağın becerileri ve alan öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş olduğu görülmektedir.

2. 3. 1. Arapça Dersi Ortaöğretim Programının Genel Amaçları

Arapça Ortaöğretim Programının Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (MEB, 2018: 55);

- Arap dilini öğrenmeye istekli olmalarını,
- Arapça konuşulan coğrafya ile kendi kültürü arasındaki ortak değerleri fark etmelerini,
- Hedef dilde dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma dil becerilerini geliştirmelerini,
- Seviyelerine uygun görsel, işitsel ve yazılı materyalleri takip etmelerini,
- Yaş ve seviyelerine uygun bir şekilde bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.

2.3.2. Arapça Dersi Ortaöğretim Programının Yapısı

Arapça Dersi Ortaöğretim Programı, 9. sınıftan 12. sınıfa kadar spiral ve öğrenci merkezli bir şekilde, basitten karmaşığa, tümevarım ve tümdengelimli yöntemler ve iletişimsel yaklaşımla ele alınırken, 9. ve 10. sınıflarda ağırlıklı olarak öğrenme ve toplama, 11. ve 12. sınıflarda ise çoğunlukla öğrendiklerini uygulama şeklinde tasarlanmıştır. Bu nedenle son iki sınıf düzeyinde önceki düzeylerde öğrenilenlerin sarmal bir şekilde uygulanmasına ağırlık verilmiştir (MEB, 2017c: 5).

2.3.2.1. Arapça Dersi Ortaöğretim Programının İçeriği

Arapça Dersi Ortaöğretim Programı, Tema, Dil Becerileri ve Kazanımlar'dan meydana gelmektedir. Bu nedenle temaların alt konuları olarak içerik ve dil yapıları kabul edilmiştir. Tablolardaki açıklama bölümlerinde kazanım numaraları kazanımlara yönelik açıklamalar biçiminde verilmiştir.

2.3.2.2. Ortaöğretim Arapça Dersi İçin Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerin gelişim süreci, öğrenme ve dil gelişim düzeyleri öğretmenler tarafından çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla yapılarak belirlenmektedir. Öğrencilerde sınav kaygısı ölçme ve değerlendirme süreci içinde oluşturulmamalı ve öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama çalışması olduğu bu süreçte unutulmamalıdır. Ölçme ve değerlendirme de sadece ürün değil öğrenme süreçleri de değerlendirilerek gerektiğinde yöntem, teknikler ve kullanılan etkinlikler öğretim programında değiştirilebilir. Öğretim programında bireysel farklılıkları önemseyen öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmektedir. Farklı değerlendirme yöntemleri kullanılması, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede programın bu anlayışını gerektirmektedir (MEB, 2017c: 11-12).

Arapça Dersi Ortaöğretim Programı, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (MEB, 2017c: 2);

- Arapça öğrenmeye istekli olmalarını,
- Arapça'nın yaygın kullanıldığı yerler ile kendi kültürü arasındaki ortak değerleri fark etmelerini,
- Dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma dil becerilerini hedef dilde geliştirmelerini,

- Düzeylerine uygun işitsel, görsel (hareketli/hareketsiz) ve yazılı kaynakları takip etmelerini,
- Bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini yaş ve seviyelerine uygun bir şekilde geliştirmelerini amaçlamaktadır.

2. 3. 2. 3. Arapça Dersi Ortaöğretim Programı Dinleme-Anlama Becerisini Ölçmek İçin

Hazırlanacak ders kitaplarındaki dinleme aktiviteleri üstü örtülü bir şekilde dinlettirilir ve öğrenciler kendi seviyelerine göre konu hakkında konuşabilir, dinlenen materyalle ilgili hazırlanan soruları cevaplayabilir ve öğrencinin seviyesine uygun ölçme yöntemlerini kullanabilir. Öğrenci seviyesine uygun farklı dinleme malzemeleri de kullanılabilir. Bununla birlikte öğrencilere, dinleme sırasında önemli gördükleri hususları not almaları hatırlatılabilir ve alınan bu notların sorulan soruları cevaplamada kendilerine yardımcı olabileceği söylenebilir.

2. 3. 2. 4. Arapça Dersi Ortaöğretim Programı Konuşma Becerisini Ölçmek İçin

Seviyesine göre kısa sunumları iyi bildikleri bir konuda hazırlamak, başlatılan bir konuşmayı sürdürmek, verilen bir konuda diyalog başlatmak vb. ölçüm yöntemleri kullanılabilir.

2. 3. 2. 5. Arapça Dersi Ortaöğretim Programı Okuma Becerisini Ölçmek İçin

Öğrencilerden, hazırlanacak kitaplardaki metinlerden bölümleri seçerek bölümleri okumaları istenebilir. Bu ölçme sürecinde öğrencilerin seslerin telaffuzu, hareketlerin kullanımı gibi okuma kurallarına hakim olmaları dikkate alınmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin okunmakta olan metni anlayıp anlamadıklarını ölçmek için, öğrencilerden soruları yanıtlamaları, metin hakkında açıklamalar yapmaları, görüş bildirmeleri.

2. 3. 2. 6. Arapça Dersi Ortaöğretim Programı Yazma Becerisini Ölçmek İçin

Herhangi bir konu hakkında belli sayıda cümle, paragraf, ya da bir konuda basit yazılar yazma veya eksik bir diyalogu tamamlama, bir metni dinleme ve öğrencilerden yazmaları vb. ölçme yöntemleri kullanılabilir.

2. 4. İngilizce Dersi Ortaöğretim Programı

Türkiye de okullarda yabancı dil öğretimi içerisinde en yaygın olarak öğretilen dil İngilizce gelmektedir (Çakır, 2018: 213). Bu İngilizcenin ne kadar önemli ve uluslararası

bir yabancı dil olduğunun bir göstergesi olabilir. Uluslararası dil olmayı belirleyenler ekonomi, bilim, teknoloji, askerlik alanlarındaki üstünlüklerdir (Demircan, 1990: 17). Bu gün ekonomisi gelişmiş ülkelere bakıldığında çoğunluğunun dili İngilizcedir. Örneğin, Amerika, Kanada, Avustralya vb. ülkelerdir. Bunun dünya dili olması Türkiye de öğretilen diller arasında yerini almaktadır. İkinci Dünya Savaşından sonra 1950'lerde İngilizce tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarında en çok tercih edilen yabancı dil olmuştur (Bayyurt & Akcan, 2014: 4).

MEB Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017a: 74) hazırlanırken Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda (ADOÇP) belirtilen temel kullanıcı olarak tanımlanan A1, A2 ile bağımsız kullanıcı olarak tanımlanan B1, B2 düzeyleri dikkate alınmıştır. 9. Sınıfta uygulanan programda öğrencilerin o sınıfa kadar öğrendikleri İngilizce bilgilerinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. 10. sınıf İngilizce dersi öğretim programında A2+ seviyede B1 dil öğretimi hedeflenmektedir. 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programında B1+, B2 seviyesindeki becerilerinde olan hedef dil ve kültür öğrenimi ve kullanımını kendi kültürü ile birlikte okuma ve dinleme becerileri desteklenmektedir. 12. sınıf B2 ve B2+ (Bağımsız Kullanıcı) düzeylerine gelmesi beklenen öğrencilerin bağımsız kullanıcı olarak dört dil becerisini (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) tam olarak kullanmaları beklenmektedir.

2. 4. 1. İngilizce Dersi Ortaöğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri

Öğrenciler Yabancı Dil Dersi öğretim programında öğrencinin özellikleri şunlardır (MEB, 2017a: 74):

- Devamlı olarak sınıfta İngilizce konuşurlar.
- Birbirleriyle sürekli etkileşimde bulunarak iletişimsel aktiviteler sırasında derse aktif olarak katılırlar.
- Gerçek hayatta kullanılan İngilizceyi farklı bağlamlarda sürekli olarak etkili bir şekilde kullanabilmek için kullanırlar.
- Dört dil becerisini bütünleşmiş olarak ana dil edinimine paralel olarak öğrenirler.
- Dil materyal ve aktivitelerini kendileri geliştirebilen üreten bireyler haline öğretmelerinin yönlendirmesiyle olur.

- Sorumluluk sahibi olmaları sınıf-içi ve sınıf-dışı öğrenmelerinde teşvik edilirler

Yabancı Dil Dersi öğretim programında öğretmenin özellikleri şunlardır (MEB, 2017a: 74):

- Öğrencilerine rol-model olmalarını sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak yaparlar
- Farklı iletişim türleri olan bireysel çalışma, ikili çalışma, grup ve sınıf çalışma çeşitlerini kullanırlar.
- İngilizcede yabancı oldukları konuları, öğrencilerin bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretirler.
- Öğrencilere, anlamı bağlamdan ve/veya verilen ipuçlarından çıkarmaları için imkân sağlarlar.
- Öğrencilere, konuşma etkinlikleri sırasındaki hata ve dil sürçmelerinden dolayı hoşgörü gösterip doğru formu kendileri kullanırlar ya da etkinlik sonrasında öğrenci ismi vermeden üzerinde durmak için yanlışları not tutarlar.
- Öğrencilerin istek ve motivasyonunu artırmak için övgü ve olumlu pekiştirmeyi kullanırlar.
- Genel olarak dil öğrenmenin altında yatan mantığı belirli dil öğrenme aktiviteler ile açıklarlar.
- İngilizceyi kendi başlarına öğrenmeleri için öğrencilere cesaret verir, yol gösterir ve rehberlik ederler.

Yabancı Dil Dersi ortaöğretim programında Materyaller/Görevlerinin özellikleri şunlardır (MEB, 2017a: 74):

- Gerçeğe yakın olarak düzenleme ve içerik mümkündür.
- Farklı kanallardan dil öğrenimine, öğrencilerin farklı duyularına hitap ederek olanak sağlar.
- Gerçek hayattaki öğrencinin dil gereksinime ve ilgilerine hitap eder (örneğin, hayatta kalma İngilizcesi, akademik İngilizce vb.).
- Farklı üniteler ve düzeylerde sürekli olarak kalıcı öğrenmeyi sağlamak için tekrarlanır.

- Multimedya (çoklu ortam) ve teknoloji ile gerçek hayattaki dil kullanımını sağlamak için desteklenir.
- Dilin dört temel becerisini değerlendirmeye yönelik rubrikler, değerlendirme formları gibi ADOÇP'nin ilkeleri doğrultusunda yönlendirici materyaller kapsar.
- Dört dil becerisinin bütünleşmiş olarak sunulmasını dilin karmaşık, dinamik ve bütünsel yapısını yansıtabilmek için destekler.
- Süreç etkinliklerini ve son etkinlikleri içerecek şekilde tasarlanan dört dil becerisi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) sunum, uygulaması ve ön etkinlikleri kapsar.

Yabancı Dil Dersi ortaöğretim programında değerlendirmenin özellikleri şunlardır (MEB, 2017a: 75):

- Öğrenme amaçlarına, materyaller ve görevlere hizmet etmesi.
- Olumsuz bir pekiştirme aracı olarak değil İngilizce öğrenimini geliştirmek ve kontrol etmek için kullanılması.
- Geleneksel değerlendirme araçlarından olan çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma vb. ziyade, portfolyo, proje ve iletişimsel aktiviteleri vurgulayarak dilin gerçek kullanımını ölçmeyi imkan tanıması.
- Daha çok anlama, üretme ve analitik becerilerin geliştirilmesi, yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden ziyade hedeflemesi.
- Farklı değerlendirme görevleri için farklı dönüt sağlayıcılara imkân tanıması (öz değerlendirme, akran, öğretmen, bilgisayar ve anne/baba değerlendirmeleri).

2.5. Ölçme

Günümüzde ölçme terimi hemen hemen her yerde ve her zaman kullanılmaktadır. Örneğin: kızınız YGS'de kaç puan aldı? veya oğlunuz LYS'de kaç puan aldı? Meteoroloji verilerine göre yarın hava sıcaklığı 38 derece olacak ve mevsim normallerinin üstünde olması bekleniyor. Boyunuz kaç metre ve kaç cm'dir? vb. Bu kullanımlarda ölçme sonuçlarıyla elde edilmiş ifadelerdir. O zaman ölçmenin bir bilimsel tanımı olmasına

gereksinim vardır. Bazı ölçmenin tanımı eğitimciler yapmışlar. Bunlardan bazıları şunlardır: Chumney'e göre (2012: 1) ölçme, veri toplama amacı ve uygulamasının arkasındaki güçtür. Küçükahmet'e (2004: 187) göre ise ölçme, gözlenen niteliklerin (değişkenlerin), gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle ifade edilmesine denir. Ölçme, geniş anlamda belli bir nesnenin veya nesnelere belirli bir özelliklerinin olup olmadıklarını, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlenen sonuçlarının sembollerle özellikle sayı sembolleriyle belirtilmesidir (Tekin, 1991: 31). Ölçme, varlık, olay veya durumun belli özelliğine sahip olma derecesinin ortaya konması işlemidir (Özçelik, 1981: 10-12). Ölçme, gözlemlenen bir olaya belli kurallara göre değer verme, sayısallaştırma işlemine denir (Büyüköztürk, 2015: 3). Ölçme, bazı fiziksel nesnelere niteliklerinin veya boyutlarının belirlendiği süreci ifade eder (Kızlık, 2012: 1). Bu tanımlardan yola çıkarak bir öğrencinin LGS veya YKS'de kaç puan aldığını, bir kişinin boy uzunluğunu kaç metre ve cm olduğunu kaç kilogram olduğunu, kaç yaşında olduğunu, hangi mesleki alanlara ilgisinin bulunduğunu, ne gibi tutum ve kişilik özelliklerine sahip olduğunu sorarken bu işlemlerin hepsi ölçmenin tanımına örnektir. Ölçmeye konu olan niteliklerden bazıının (uzunluk, kütle vb.) doğrudan gözlenebilirliği yani ölçülebilir bir nitelik taşıdığı, bazıları ise (yetenek, başarı, tutum, ilgi, kişilik vb.) doğrudan değil dolaylı yollarla ölçülebileceği verilen örneklerde anlaşılmaktadır (Bahar ve diğ., 2012:1-2). Basit anlamda ölçme, nitelikleri nicelendirme işlemidir (Tan & Erdoğan, 2004: 137). Birçok özelliği ölçme yoluyla elde edebiliriz (Oosterhof, 1994: 3). Ölçme; bilgi, beceri ve tutum üzerine deneysel verilerin belgelenmesi ve kullanılmasını içeren sistematik bir süreçtir. Eğitimde ölçme yapılmasının temel amacı öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirmeye çalışmaktır (Kesen, 2019: 5).

İngilizcede 'ölçme' anlamına gelen sözcük 'measurement' olup bu kelimenin yüklemi 'tomeasure'dir. Bu da 'ölçmek' anlamında kullanılmaktadır. Ölçme bir gözlem türüdür. Bireyleri ilgilendiren bir özellik veya oluşumun niceliğinin belirlenmesini sağlar. Daha kesin, daha nesnel ve daha güvenilir bir yol olması ölçmenin diğer gözlem tekniklerinden üstün olan tarafını ve ölçme ile elde edilen verilerin ya da sembollerin sayı türünden ifade edilebilmesine bağlıdır (Yıldırım, 1999: 2). Eğitimdeki ölçmeler, değerlendirme verisine kaynak oluşturur. Ölçme, insanların günlük hayatında çok önemli bir yeri olan kavramlardandır. Hemen hemen her zaman günlük işlerimize ilişkin birçok kararlar alırız. Bu kararların çoğu ölçme sonucuna dayanır. Yine pek çok şeyin miktarı veya nicel büyüklüğü hakkında fikir sahibi edinmek için ölçmeye, ölçme araçlarına ve

onun standart birimlerine müracaat ederiz. Bu açılardan bakıldığında ölçme, hayatımızı ve belli konularda anlaşmamızı kolaylaştıran bir işlemdir. Ölçme, doğrudan, dolaylı ve türetilmiş olmak üzere üçe ayrılır.

2. 5. 1. Doğrudan Ölçme

Ölçülmek istenilen özellik doğrudan gözlenebiliyorsa ya da kendisiyle aynı türden bir araçla ölçülebiliyorsa bu örnek doğrudan ölçmedir. Bu ölçme türüne temel ölçme de denir (Turgut & Baykul, 2014: 114). Doğrudan ölçme işleminde, ölçmeye mevzu olan özelliğin kendisini dolaylı olmayan yani doğrudan bir yolla ölçebiliriz. Örneğin, boy uzunluğunun cm ve ağırlığının kg olarak ölçülmesini ele alalım. Uzunluk ve ağırlık, kendileriyle aynı türden olan bir araçla, bir birimle ölçülür. Uzunluk metre olarak ağırlık ise kgr. olarak ölçülür. Uzunluk, aynı türden yan yana konularak ölçülüyor, iki ağırlığı dengelemekle de ağırlık ölçülüyor (Tekin, 1991: 32). Birkaç örnek şöyle verilebilir: Odadaki kişi sayısı dokuz, Musa'nın boyu 156 santimetre, bu limonlar bir kilo vb. Ölçmeye konu olan bazı değişkenlerin değerleri doğrudan doğruya gözlenebilir.

2. 5. 2. Dolaylı Ölçme

Dolaylı ölçme işleminde ise, bir özelliğin başka bir değişken/özellik yardımıylaolmaksızın yapılamayan ölçmedir. Örneğin termometre cihazının 28 santigrat dereceyi işaret etmesi, bir öğrencinin zeka testinin sonucunun 118 puan olması, bir kişinin akademik başarısı vb. dolaylı ölçmelerdir. Zekânın göstergesi olarak kabul ettiğimiz bazı özellikler asıl ölçtüğümüz şeydir, öğrencinin zekâsı değildir. Eğitimde genellikle dolaylı ölçümler kullanılır (Semerci, 2015: 2). Eğitimde yapılan ölçmelerin çoğu dolaylı ölçmelerle ilgilidir. Akademik başarıyı doğrudan ölçmek mümkün olmasa da ancak yapılan testlerle ölçmek mümkün olabilmektedir.

2. 5. 3. Türetilmiş Ölçme

Ölçülmek istenilen değişken üzerinde herhangi bir ölçme işlemi yapılmadan bu değişkenle (üzerinde ölçme işlemi yapıp ölçümlerin elde edildiği) diğer değişkenler arasındaki bağıntıdan yararlanılması sonucu elde edilen ölçümler türetilmiş ölçmedir. Örneğin, ara ve dönem sonu sınavları arasında tanımlanmış bir bağıntıdan faydalanarak hesaplanması sonucu dönem sonuna ait başarılarının geçme notuyla gösterilmiş olması türetilmiş ölçmedir (Tan, 2014: 54). Yoğunluk değişkeni, kütle/hacim olarak; nüfus yoğunluğu değişkeni ise, kişi sayısı/alan; hız değişkeni ise yol/zaman şeklinde iki değişken ve değişkenler arasındaki aritmetik işlemler tanımlanmıştır (Kan, 2017: 23). Bunların hepsi

bir formül yapılarak sonuçlar ya da ölçümler elde edilir ve dolayısıyla bir şey türetildiği için türetilmiş ölçmelere örnekler teşkil etmektedirler.

2. 6. Değerlendirme

Değerlendirme kavramı, öğrencinin öğrenme sürecinin izlenmesi ile ilgili genel süreçleri ifade eder. Sınıf değerlendirmesi eğitimde çok önemli bir rol oynar ve öğrencileri değerlendirmek için dört neden vardır (Baxter, 1997: 7):

- Öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak
- Öğrencilerin belirli bir Standarda uyup uymadığını görmek
- Öğrencinin öğrenmesine yardım etmek
- Öğretim programının işini yapıp yapmadığını kontrol etmek

Değerlendirme, ölçme ile genelde aynı anlamda kullanılarak birbirleriyle karıştırılan bir kavramdır. Değerlendirme ve ölçme kavramının karıştırılma sebeplerinden biri, uygulamada her iki kavramın eş zamanlı yapılması olabilir. Diğer bir neden ise, değerlendirmenin ölçme sonuçlarına dayanıyor olmasıdır (Atılğan, 2017: 316). Ancak birbirlerinden farklı anlamlar ifade etmektedirler. Yılmaz'a göre (2004: 21) değerlendirme, ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara varma sürecidir. Değerlendirme sürecinde en önemli öğe kriter ya da diğer ifadeyle ölçüttür. Yargıya ulaşmaya yardım eden bir referans çerçevesi (ilke, kıstas ya da kriter) olarak bakılabilir (Turgut, 1988: 231). Kullanılan ölçüte göre değerlendirme sürecinde değer yargısı ve dolayısıyla karar da değişecektir.

Eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurlarından ya da olmazsa olmazı olan değerlendirmenin ne olduğu konusunda farklı birçok tanım yapıldığını görmekteyiz. Bu tanımlardan bazıları şunlardır: Bachman (2004: 6-7; Akt. Ketabi & Ketabi, 2014: 435) değerlendirmeyi “*sistematik ve oldukça dengeli ve mantıklı işlemlere göre ilgi duyduğumuz bir şey hakkında bilgi toplama süreci*” olarak tanımlamıştır. Turgut ve Baykul'a (2014: 68) göre değerlendirme, gözlem sonuçlarının bir ölçüt ya da ölçütlerle mukayese edilerek bir karara varma işidir. Küçükahmet'e göre (2004: 191) ölçmeyi de kapsayan geniş bir kavram değerlendirmedir. Değerlendirme, gözlem yoluyla elde edilen verileri bir ölçüte vurma işlemidir (Yıldırım, 1999: 2). Eğitimde değerlendirme, belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını ya da ulaşıp ulaşılmadığını gösterir. Eğitim işinin sonunda öğrencilere kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin ne dereceye kadar gerçekleşip

gerçekleşmediğini anlamaya yönelik bir süreç değerlendirme işlemidir (İşman & ESKİCUMALI, 2006: 32). Tan'a göre (2014: 47) ise öğrenci başarısı hakkında bir yargıda bulunmak değerlendirme işlemidir. Daha da teknik olarak; değerlendirme, ölçümlerin ölçüt veya ölçütlerle kıyaslanarak bir karara varma işidir. Öğrenciler açısından değerlendirme ise; öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesi, zamanla ortaya çıkan gelişmeyi ölçebilme, öğrencilerin başarıları sonucunda bir sıralamaya tabi tutulması, öğrenme güçlüklerinin belirlenebilmesi veya öğrencilerin edindiği gelişimleri notla değerlendirme gibi nedenlerle yapılmaktadır (Gözütok, 2006: 40-41). Değerlendirme hangi amaçla yapılacak, hangi ölçme aracı kullanılacak olursa olsun bu çalışmalar dersin özel hedefleri ve davranışsal hedefleri ile tutarlılık göstermelidir. Crooks (2001: 1) ise değerlendirmeyi, öğrencinin düşünmesi, başarısı ya da ilerlemesi hakkında bilgi sağlayan bir süreçtir diye tanımlamıştır. Değerlendirme, ölçümlerin ölçüt veya ölçütlerle karşılaştırılarak bir yargıya varma işidir (Tan & Erdoğan, 2004: 138). Değerlendirme, 'öğretmenlerin ve öğrencilerin meşgul oldukları öğretme ve öğrenme faaliyetlerini değiştirmek için dönüt olarak kullanılacak bilgiyi sağlayan, kendilerini değerlendirmede üstlendikleri tüm çalışmalarını ifade eder' (Black & Wiliam, 1998: 2; Akt. Cheng, 2017: 1). Öğretim yaşamı boyunca sağlanan ilerlemenin öğretmen ve öğrencilerin kendisi tarafından sürekli olarak takip edilmesi gerekir. Eğitim açısından isabetli karar verme; hedefleri ve hedeflerle ilgili davranışları belirleme, hedef davranışların geliştirdiği içeriği analiz etme, sınav sorularını yazma, sınavı yapma, testi yapma ve elde edilen puanları bir kıstasla ya da kıstaslarla karşılaştırma değerlendirme yolu ile yapılabilir (Tekindal, 2009: 312). Değerlendirme, öğrenci hakkında bilgilerin toplanması, kaydedilmesi, yorumlanması ve bu bilgilerin kullanılması sürecidir (Harlen, 2000: 107). Değerlendirme sürecinde öğrencinin ürünü ve performansı hakkında bir karara varma işlemi söz konusudur (Nitko, 2004: 8). Başka bir deyişle yargıya varma bir değerlendirme işlemidir. Tüm bu tanımlar sonucunda denebilir ki öğretme ve öğrenme sürecinde değerlendirme önemli bir unsur olduğundan, her öğretmenin düzenli olarak öğrencilerini değerlendirmesi gerekmektedir.

2. 6. 1. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Bu değerlendirme türüne tanıma-yerleştirmeye dönük ya da yönelik değerlendirme de denilmektedir. Bir programa girişte yapılan değerlendirmedir. Öğrencilerin ön öğrenmelerini tanımlamak yani giriş düzeylerinin bilinmesi ile gelişimlerinin değerlendirilmesine temel oluşturmak için yapılır. Daha çok öğrencileri programa girişte

tanımak için yapılır. Yetenek, tanıma, yerleştirme ve muafiyet testleri bu değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarıdır (Demirel, 1999: 225). Örneğin; yabancı dil kursuna kayıt yaptırmak isteyen öğrenciler için yapılan test uygulamaları ve bu ölçme sonuçlarına göre öğrencilerin seviyelerine uygun kurlara yerleştirilmesi bu tür değerlendirmelere örnek olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin değişik alanlardaki gelişim ve kişilik özelliklerini ayrıntılı olarak bir şekilde ortaya koyarak öğrencilerin hangi dallarda, hangi derslerde veya hangi öğretim yaklaşımıyla daha verimli öğrenme meydana geleceğine yönelik kararlar almak bu tür değerlendirmelerde amaçtır (Özçelik, 2010: 197). Öğrenim süreci öncesi yapılacak ölçme ve değerlendirme işlemleri öğrencilerin daha çok ilgilerini, hazır bulunuşluk seviyelerini, yeteneklerini ve bir önceki öğrenme (sınıf, kur veya okul) düzeyinde edinmeleri gereken bilgi, beceri ve tutumları ne ölçüde kazandıklarını tespit etmek ve uygun okul, program ya da gruba yerleştirmek amacıyla yapılmaktadır (Semerci, 2015: 8). Burada öğrencinin aldığı nota göre en doğru programa (ya da sınıfa) sınıfa yerleşmesini sağlamak olduğu için asıl gaye öğrenciye not vermek değildir (Güler, 2018: 14). Yani geçti ya da kaldı gibi bir sonuç işlemi yapılmaz.

2. 6. 2. Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme

Öğretimin uygulanması sırasında, öğrencilerin gelişiminin devamlı izlenmesi, hem de öğrenme eksikliklerinin, sorunlarının belirlenmesi amacıyla ölçme değerlendirme işlemleri yapılır. Bu tür işlem, biçimlendirici ya da biçimlendirmeye yönelik değerlendirme olarak bilinir (Semerci, 2015: 9). Eğitim sürecinde yapılan değerlendirme türüdür. Eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek ve gidermek, öğrenmeleri artırmak, öğrencilere öğrenmelerine ilişkin geri bildirim sağlamak için yapılır. Programa sürekli geri bildirim sağlar ve iyileştirici önlemlerin alınması için bu değerlendirme türünde bir kontrol sistemi kurulur (Demirel, 1999: 225). Buradaki değerlendirme bir süreç içerisinde meydana gelmektedir ve devamlı bir devir daim işlemi vardır. Biçimlendirici değerlendirme amaç öğrenme ve öğretmeye klavuzluk etmektir (Harlen, 2005: 4-5). Öğretmeni öğrenciden alınan dönütler eşliğinde yönlendirmekte olup öğrencideki eksikleri bulup ona göre bir yol çizmesine yardımcı olan bir değerlendirme şeklidir.

Yabancı dilde iletişimsel öğretim metodolojisi, “dil gelişimi ve diğer öğretim programı becerileri ile birlikte dil gelişimini izleyen öğrenenlerin tanımlayıcı kayıtlarının

daha fazla kullanılmasıyla” biçimlendirici değerlendirmeye büyük önem vermektedir. (Rea-Dickins & Rixon 1997: 151). İletişimsel öğretim ön plana çıktığını gösteren eğitim programlarında değerlendirme çok önemli olmaktadır. Yabancı dilde değerlendirme, geleneksel değerlendirme araçlarından olan çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma vb. ziyade portfolyo, proje ve iletişimsel aktiviteleri vurgulayarak dilin gerçek kullanımını ölçmeyi sağlayan bir araçtır (MEB, 2017a: 74). Bu değerlendirme türü öğretim sürecinin bir parçası olarak görülmelidir. Bu değerlendirmenin temel işlevi, öğretim devam ederken her üniteye öğrenme güçlüğünü ve zorluklarını tespit etmek; üniteyi daha iyi öğrenebilmek için her öğrenciye ayrı ayrı öneriler yapmaktır. Bu değerlendirme türünde elde edilen sonuçlara bağlı olarak not verme veya başka amaçlarla öğrenci başarısını değerlendirme yoluna gidilmemelidir. Öğretim ve öğrenmenin verimliliğini arttırmak bu değerlendirmenin de asıl amacıdır.

2. 6. 3. Ürüne Yönelik Değerlendirme (Summative)

Bu değerlendirmenin amacı öğrencilerin, eğitim sisteminin işlem basamağında yetiştikleri (ulaştıkları) düzey ile eğitim programlarında mevcut olan hedeflere ulaşma derecesi ve eğitim programının bunu gerçekleştirebilme gücüne yönelik olarak yapılan işlemlerdir (Yaşar, 2017: 33). Bu değerlendirme sonunda, öğretimin başlangıç noktasını saptamak ve öğretimi öğrenci düzeyine göre ayarlamak mümkün olur. Bir telafi eğitimi, öğrencilerde giriş davranışları açısından bir yetmezlik tespit edilirse, bu problemin çözümü için planlanır. Genellikle öğretim sürecinin sonunda, (ara sıra öğretim sürecinin içinde), programın ön gördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin kararlarda bulunulur. Tekin (1991: 27) bu tür değerlendirmede kullanılacak veriler, bir kursun tümünü içerecek biçimde, kursun bitiminde (genel sınav) ya da birkaç üniteyi içerecek biçimde öğretim devresi içinde (ara sınavı) uygulanan testlerle elde edilir. Değerlendirme türlerinde bahsedilen amaçlardan başka, değerlendirmenin bir amacı da öğrencinin öğrenmesini geliştirmek ve desteklemektir. Duyarlı, doğru, uygun ve destekleyici ölçme değerlendirme öğrenme için bir gerekliliktir (Tan, 2006; Vural, 2004; Akt. Turan-Oluk & Ekmekçi, 2017: 173). Bunun için öğretmenlerin bu konudaki bilgilerini arttırmaları, özellikle de ölçme ve değerlendirmenin kendilerine ve öğrencilerine sağladığı faydaların farkında olmaları gerekmektedir.

2. 7. Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirmede her zaman büyük tartışmaların yaşandığı ve çoğunlukla ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrenci, aileler ve hatta öğretmenlerce suçlandığı bir alan olan yabancı dil öğretimidir (Özmen & Balçıkınlı, 2012: 234). Ölçme ve araçları Yabancı Dil Öğretimin de önemli bir yere sahiptir. Çünkü dilin öğretilmesi dört beceriden oluşmaktadır. Bu beceriler dinleme, konuşma, yazma ve okumadır. Ele alınan alanlar, dil yapıları, konu, söylem bilgisi, beceriler ve sözcük bilgisidir. Yabancı dil öğretimindeki ölçme ve değerlendirmenin amacı öğrencinin başarısı hakkında etkili ve noksansız ölçmeleri ortaya çıkarmaktır. Hazırlanan ya da seçilen aracın geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olması bunu sağlamak için gereklidir. Belirlenen öğretim hedeflerini ölçerse bir ölçme aracı için geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, geliştirilmiş bulunduğu konuda bir ölçme aracı amaca hizmet ediyorsa buna geçerlik denir (Tekin, 1991:42). Farklı durumlarda ya da farklı kişiler tarafından yapılan sınavlarda öğrencilerin aynı sonucu ya da ölçümü almaları o ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir (Snow, 1997: 203). Güvenilir bir ölçme aracı, aynı özellikle ilgili olarak ard arda yapılan ölçmelerde yaklaşık aynı ölçümü verir (Tekin, 1991: 54). Öğrencilerin dil ile ne yapabildiklerini ve ne yapamadıklarını kontrol etmek yabancı dil öğretiminde değerlendirmenin amacıdır. Değerlendirme hem ders sürecinde hem de ders süreci sonunda yapıldığı gibi, tüm sınıfa veya sadece bir kişiye de verilebilmektedir. Resmi veya gayri resmi geniş çaplı etkinlikleri değerlendirme kapsamına girmektedir. Bunlar belirli dönemlerde uygulanan testler olduğu gibi düzenli ödevler de olabilmektedir (Abbott & Greenwood, 1985: 172).

Yabancı dilde öğretiminde değerlendirme, öğretimle ile yakından ilişkili görülmekte olup öğretmenlerin ve idarecilerin, öğrencilerinin dil yeteneklerini, uygun düzeylere yerleştirilmeleri ve başarıları hakkında karar vermelerine yardımcı olmak için değerlendirmeye gereksinim duyulmaktadır. Herhangi bir değerlendirmenin başarısı, uygun araç ve işlemlerin etkili bir biçimde seçilmesine ve kullanılmasına buna ilaveten öğrencilerin performansının uygun şekilde anlamlandırılmasına bağlıdır (Shaaban, 2001: 16-17).

Yabancı dil öğretiminde sınavların daha çok öğrencilerin nelerde başarılı olduğunu, bilişsel kuram öğrencilerin öğrenmelerinin önce geldiğini, hangi konuların iyi öğrenilmediğini saptamak için hazırlandığını; ama asıl olan ise sınavlarda başarı zevkini öğrenciye tattırmak olduğunu belirtmektedir (Ceyhan, 2007: 100). Yapılandırmacı

yaklaşımına göre değerlendirme hem öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunmalı hem de öğretmenin öğrencinin mevcut düşünce ve bilgisi hakkında fikir sahibi olmasını sağlamalıdır. Değerlendirme, sadece bazı öğrencileri sevindiren bazı öğrencileri ise kaygılandıran bir araç olmamalıdır (Çakıcı ve diğ., 2008: 16). Eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmaları çok farklı şekilde yapılabilir. Burada önemli olan öğrenen ihtiyacına uygun olan değerlendirme türünü seçmektir. Aşağıdaki tabloda diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde değerlendirme türlerine ve hemen ardından bunların açıklamasına yer verilmiştir.

Şekil 1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Yeterlilik Seviyeleri

A		B		C	
Temel Seviye Temel Dil Kullanımı		Ara Seviye Bağımsız Dil Kullanımı		İleri Seviye Yeterli Dil Kullanımı	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Başlangıç Seviyesi	Temel Seviye	Eşik Seviye	İleri Seviye	Özerk Seviye	Ustalık Seviyesi

Kaynak: MEB (2013: 2), Avrupa Konseyi (2009: 20)

CEFR' de dil düzeyleri A1-A2, B1-B2 ve C1-C2 olmak üzere 6 basamakta ele alınmaktadır. Bunlar sırasıyla:

A1 Seviye: Bu düzeydeki kişi, somut ihtiyaçlara yönelik bilinen günlük açıklamaları ve oldukça kolay tümceleri anlayabilir. Kendini başkalarına tanıtabilir ve başka kişilere onlar hakkında bilgi verebilir.

A2 Seviyesi: Bu seviyedeki kimse, doğrudan kendisi için önemli alanlarla ilişkili cümleleri ve sıkça kullanılan ifadeleri anlayabilir. Bilgi alışverişinin söz konusu olduğu basit ve rutin durumlarda iletişim aşına olduğu bilindik şeyler hakkında kurabilir.

B1 Seviyesi: Bu seviyedeki bir kimse, konuşmada aksan yapmadan bir dil kullanıldığında boş zaman etkinlikleri, iş, okul vb. bilinen şeyler söz konusu olduğunda önemli noktalarla konuşmayı anlayabilir. Yaptığı seyahatlerde dilin konuşulduğu bölgelerde karşılaştığı çoğu durumların üstesinden gelebilir.

B2 Seviyesi: Bu düzeydeki bir kimse, somut ve soyut konularla ilişkili karmaşık metinlerin içeriğini ana hatlarıyla anlayabilir; kendi uzmanlık alanının söz konusu olduğu alandaki tartışmaları da anlayabilir.

C1 Seviyesi: Bu düzeydeki bir kimse, yüksek performans gerektiren, uzun metinleri ve metnin çağrıştırdığı diğer manaları kavrayabilir. Kelimeleri sık sık belirgin bir şekilde araştırmak zorunda kalmaksızın, kendisini spontane ve akıcı bir biçimde ifade edebilir.

C2 Seviyesi: Bu seviyedeki bir kişi, okuduğu veya duyduğu her şeyi zorlanmadan anlayabilir. Çeşitli yazılı ve sözlü kaynaklardan aldığı bilgileri özetleyebilir, analiz-sentez yapabilir ve neden-sonuç ilişkisi kurabilir.

2. 8. Geleneksel Ölçme Ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretim sistemimizde kullanılan ölçme ve değerlendirmeden birisi geleneksel ölçme ve değerlendirmedir. Öğretim sürecinin belli basamaklarında öğrencilerin ders kapsamındaki davranışlara (bilgi, beceri, tutum vb.), sahip olup olmadığının açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ya da kısa cevaplı sorulardan meydana gelen testlerle ölçülmesine geleneksel ölçme ve değerlendirme, denilmektedir (Nartgün, 2006: 361). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, eğitim ve öğretim sürecinde yer alan, pek çok öğretmenler tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde kullanılan tekniklerdir (Bahar ve diğ., 2012:25). Bu teknikler, öğrencilerin geleneksel kalem ve kâğıt testlerinden öğrendikleri bilgi ve becerilerin daha doğru bir resmine imkan sağlamaktadır (Corcoran, Dershimer & Tichenor, 2004: 215).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Chapman & King, 2012: 24):

- Uygulama kolaydır.
- Bir puanlama anahtarı kullanılır.
- Değerlendirilmesi çabuk ve puanlaması kolaydır.
- Kısa cevap gerektirir.
- Düşük seviyeli düşünme becerilerini kullanır.
- Hatırlama yeteneğini yansıtır.
- Sınav için bilgi öğrenir.

2. 8. 1. Çoktan Seçmeli Testler

Öğrencinin cevabı birden çok seçenek arasından işaretlediği sınava çoktan seçmeli test olarak adlandırılır (Başol, 2015: 42). Başka bir deyişle verilen bir sorunun cevabının, yine verilen muhtemel yanıtlar arasından seçilerek işaretlenmesini gerektiren testlere “seçmeli testler” veya “çoktan seçmeli testler” denir. Puanlamasının objektif olmasından

dolayı bu tür maddelerden oluşan testlere “objektif testler” adı da verilir. Puanlanması nesnelidir (Güler, 2018: 92). Çoktan seçmeli bir madde ya da soru, bir problem durumu sunan bir madde kökü ile madde kökünü takip eden üç veya daha çok sayıdaki cevap şıklarından oluşmaktadır (Tekin, 1991: 47). Günümüzde çoktan seçmeli maddeler en sık kullanılan madde türü özelliğine sahiptir. Pek çok alanda ve eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır (Çakan, 2017: 90).

2. 8. 2. Doğru-Yanlış Testler

Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerin olan doğru- yanlış soru tipleri öğrenme de öğretmenlerin tercih ettikleri soru örneğidir. Cevabı “doğru” veya “yanlış” diye işaretlenen soru tiplerine denir. Doğru-yanlış maddeleri bazıları doğru bazıları yanlış ifadelerden oluşur. Öğrenciler verilen ifadeleri okur, doğru ya da yanlış olduğuna karar verdikten sonra ifadenin doğru ya da yanlış olduğunu belirtir (Bahar ve diğ., 2012: 34; Çakan, 2017: 102).

2. 8. 3. Eşleştirme Testler

Cevabı seçme gerektiren madde türlerinden biri diğeri ile eşleştirilen soru türüne eşleştirme soruları ya da eşleştirme maddeleri adı verilir. Eşleştirmeli maddeler, temelde öğrencinin bir sütunda verilen maddeyi, diğeri sütunda verilen çok sayıda yanıtta biriyle ilişkilendirmesine dayandığı için çoktan seçmeli test benzetmektedir (Sax, 1997; Akt. Tan, 2014: 379). Öğrencilerin doğru ilişkilere ulaşmaları için kritik düşünmeye gereksinim duymaları durumunda oldukça benzer birkaç madde çifti olduğunda kullanılmalıdır (Tekindal, 2012: 124).

2. 8. 4. Kısa Cevaplı Testler

Sorulan soruya cevap verenin bir rakam, bir ibare, kelime ya da en çok bir cümle ile cevaplayabileceği sorulardan oluşturulmuş ölçme aracına kısa cevaplı test denilir (Turgut & Baykul, 2014: 165; Tekin, 1991: 125.) Sorunun iyi hazırlanması durumunda ezber ve hatırlama gücünün dışında daha üst düzey bilişsel davranışları ölçme uygun olduğu görülebilir (Tekin, 2009:126). Burada öğrenciden soruyu doğru olarak anlaması için öğrenciden ne beklenildiği açıkça belirtilmesi gerekir (Bahar ve diğ., 2012: 31-33). Aksi takdirde yanlış anlaşıldığında öğrenci düşük puan alabilir.

2. 8. 4. 1. Boşluk Doldurma Maddeleri

Yanıtlayıcıların eksik bir ifade ile karşılaştıkları, bırakılan boşlukları doldurarak cevap vermeleri gereken kısa yanıtı soru türüne boşluk doldurmalı soru denir (Aydın, 2017: 170). Bu soru tipi eksik soru kipinde çoktan seçmeli maddelere (boşluğu tamamlayan ifade aşağıdakilerden hangisidir) benzer. Maddeler şans başarısının olmaması kısa olduğu için çok sayıda soru sorulacağı mümkün olması bu soru tipinin kapsam bakımından avantajıdır (Başol, 2015: 58).

2. 8. 5. Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamalar

Uzun cevaplı yazılı sınavlara kompozisyon tipi veya klasik tip sınavlarda denmektedir. Bu tür sınavların başlıca özelliği bu sınavlarda öğrencilere yazılı olarak sorular sorulması ve onlardan bu soruların cevaplarını düşünüp bularak düzenli bir şekilde yazmalarının istenmesidir (Özçelik, 2010: 41). Belli bir düzen içinde yazılması gereken bir sınav şeklidir.

2. 8. 7. Sözlü Yoklamalar

Genellikle soruların sözlü sorulduğu ve cevapların sözlü olarak verildiği sınav türüne sözlü sınav denir (Turgut & Baykul, 2014: 250). Yazma becerisi burada yok her şey sözlü olarak ifade edilen bir sınav çeşididir. Sözlü sınavlar özellikle öğrencinin kendisini sözel olarak ifade etme becerisinin ölçüldüğü dil derslerinde çok önemli bir yere sahiptir (Çakan, 2017: 117). Bu sadece dil derslerinde olmayabilir sözel derslerin olduğu tüm dersler için geçerlidir. Yabancı dil dersinde konuşma becerisini ölçmek için öğretmen tarafında uygulanabilir.

2. 9. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan ölçme değerlendirme tıpkı teknolojik gelişmelere ayak uydurmak zorunluluğu olduğu gibi çağın gerektirdiği gelişmelere de ayak uydurmak zorundadır. Sadece ölçme ve değerlendirmenin geleneksel türlerine bağlı kalmak bile eğitimde yerinde saymak anlamına gelir. Öğrencinin sürecin bir parçası haline gelmesi, sadece ürüne yönelik, sürecinde ön planda kalarak ölçme ve değerlendirme işleminin yapılması için geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri tek başına yetmemektedir. Bu bakımdan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ve stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Bıçak, 2016:198; Dancer & Kamvounias, 2005: 445; Göksel, 2012: 4). Ölçme ve değerlendirme, sadece geleneksel yöntemlerin kullanılması ve öğrenin süreçte ayrı tutulması birtakım sorunların meydana gelmesine yol açmakta ve

bunların edilmesi amacıyla da çeşitli yaklaşımlar ve tekniklerin geliştirilmesini gündeme getirmektedir (Göksel, 2012: 4). Günümüzde geleneksel ölçme ve değerlendirme ile çağdaş ölçme ve değerlendirme başka bir deyişle alternatif ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılan iki tür ölçme ve değerlendirme yan yana kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin tam ölçemediği yerlerde alternatif ölçme ve değerlendirmeyi kullanmak çağımızın bir gereğidir. Burada alternatif ölçme ve değerlendirmenin ne demek olduğunu ve tanımını yapmak gerekir. Alternatif ölçme ve değerlendirme bireyi pek çok yönüyle ölçmektir. Alternatif değerlendirme yaklaşımının kullanılması öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarındaki gelişimlerin üç boyutu aynı anda yoklanabilir. Bu yaklaşımın diğer avantajları da öğrencinin yaratıcı mı, yoksa ezberci mi olup olmadığını öğrenmenin kavramsal mı yoksa işlemsel mi gerçekleştiğini ve Gardner'ın çoklu zeka kuramına uygun olarak hangi zeka türlerinde daha çok gelişimin ortaya çıktığı durumlarının ortaya çıkartılmasına olanaklar sağlamasıdır (Çepni, 2015: 234). Başka bir deyişle alternatif ölçme-değerlendirme, öğrencilerin sınavlardaki sorulara yönelik performansından ziyade, gerçek hayat koşullarındaki performanslarının önemsendiğini savunur (Tan, 2014: 436). Öğrencinin bir şeyler yapması, göstermesi, oluşturması, üretmesi gibi çalışmalarla ilgilenir ve öğrenciden performansını somut hâle getirmesi beklenir. Alternatif ölçme –değerlendirme araçları yalnızca not vermek amacı ile değil, öğrenenlerin eksiklerini ve ilerleme aşamalarını da tespit etmek odaklı bir süreç olarak düşünülmektedir (Karamustafaoğlu ve diğ., 2012: 168). Alternatif değerlendirme, genel bir terim olarak çeşitli geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yerine kullanılır. Alternatif değerlendirmenin içinde performans değerlendirme, gerçek ya da otantik (authentic) değerlendirme (Henson, 2001:415), portföy/ portfolyo değerlendirme ve kavram haritalarıyla değerlendirme gibi değerlendirme biçimleri vardır. Hamayan'a göre (1995: 213) birçok eğitimci, alternatif değerlendirmelerin öğrencilerin akademik ve dilsel gelişimlerinin dinamik bir resmini elde etmenin önemli bir aracı olduğunu kabul etmeye başlamıştır. “Alternatif değerlendirme, öğretim kapsamında kullanılacak ve okulun veya sınıfın günlük aktivitelerine kolayca dahil edilebilecek prosedürleri ve teknikleridir” diye ifade etmektedir. Pierce ve O'Malley'e göre (1992: 2), alternatif değerlendirmeyi “bir öğrencinin öğretimi göstermek ve bilgilendirmek için tasarlandığı ve standartlaştırılmış veya geleneksel bir test yapılmadığını belirten herhangi bir yöntem bulma yöntemi” olarak tanımlamaktadır. Özel olarak, öğrencilerini değerlendirmenin alternatif yolları öğrencilerin, ilgi alanlarının ve öğrenme stillerinin çeşitliliğini dikkate

alır; ve değerlendirme ve öğrenim aktivitelerini bütünleştirmeye çalışıyorlar. Ayrıca, başarılı performansa işaret ederler, olumlu özelliklerin altını çizer ve özet değerlendirmeden ziyade sağlanabilir. Başol'a (2015: 67) göre alternatif yaklaşımlar modern dünya iş gücünün çalışanlarında arandığı problem çözme, eleştirel düşünme, alternatifler üretme, araştırma yapma, işbirlikçi öğrenme ve yaratıcılık gibi üst düzey becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Altan (2017: 22, 23) 'alternatif ve /veya performans tabanlı değerlendirme yöntemleri çağdaş ve öğrenme odaklı bir eğitimin temelini oluşturduğu gibi yabancı dil öğretiminin de vazgeçilmez bir şartıdır', diye ifade etmiştir.

Ysseldyke ve Olsen (1997: 1), alternatif değerlendirmeyi aşağıdaki özelliklerinden dolayı önermişler:

- Otantik becerilere ve toplum/gerçek yaşam ortamlarındaki deneyimlerin değerlendirilmesine odaklandığı için;
- Alanlardaki bütünleyici becerileri ölçtüğü için;
- Kritik ölçütler olarak, sistemin gerekli destekleri ve uyarlamaları sağlama ve öğrenciyi bunları kullanma konusunda eğitime kapsamını içerdiği için.

Frank ve Barzilai (2004: 45)'a göre alternatif değerlendirmenin özellikleri şunlardır:

- Değerlendirme biçimlendiricidir. Sadece nihai sonuçla değil, öğretimin içine yerleştirilmiş sürekli bir süreç olarak öğrenim süreçleriyle ilgilidir.
- Değerlendirme sadece nicel değil aynı zamanda nitel ve sözeldir.
- Öğretmenler, öğrencilerini daha iyi tanırlar. Öğretmen her öğrenciyi bireysel ihtiyaçlara göre yardımcı olabilir.
- Odak noktası, başkalarıyla karşılaştırmak yerine öğrencinin gelişimi üzerinedir. Stres ve kaygı düzeyini azaltabilir.
- Öğrencinin öğrenme sürecinden sorumlu olduğunu gösterir. Öğrencileri değerlendirme sürecine dahil etmek, kendilerini yansıtıcı ve kendi kendini düzenleyen öğrenciler olmalarına yardımcı olur.
- Bilgi anlayışını, becerilerini, tutumlarını, değerlerini, motivasyonunu, üst düzey bilişsel becerilerini ve duygusal çıktılarını gerçek yaşam bağlamında değerlendirme.

- Sadece testlere değil, çeşitli bilgi kaynaklarına dayanır.
- Öğretmenleri daha yansıtıcı uygulayıcılar olmaya teşvik eder. Öğretmenlere notların doğrularını çıkarmalarına, planlı öğretmeye ve yanlış anlamaları ve zorlukları belirlemelerine yardımcı olur.

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri (AÖDT)

- Performans Değerlendirme
- Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)
- Grup Değerlendirmesi
- Yapılandırılmış Grid (YG)
- Poster
- Drama
- Kavram Haritaları
- Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)
- Öz Değerlendirme (Kendi Kendine Değerlendirme)
- Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT)
- Proje
- Görüşme
- Gösteri
- Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubrikler)
- Gözlem Tekniği
- Kontrol Listesi
- Akran Değerlendirilmesi
- Tutum Ölçekleri

2.9.1. Performans Değerlendirme

Performans kelimesi günümüzde çok sık kullanılan bir sözcüktür. Örneğin; sanatçının performansını nasıl buldunuz? Öğrencinin sınıf içi performans çok zayıf vb. Burada performans kelimesinin anlamına ya da tanımına göz atalım.

Performans batı dillerinden dilimize girmiş olan bir kelimedir. Performansın sözlük anlamı şunları içermektedir (Özçelik, 2010: 76):

- Bir eylemin gerçekleştirilmesi ya da ortaya konulabilen ürün;

- Bir iddianın, vaadin veya talebin yerine getirilmesi;
- Sahne oyununda bir karakterin temsili olarak canlandırılması;
- Sunuş, hitabet, sergileme;
- İcra yeteneği, bir mekanizmanın işleyiş biçimi, uyarıcıya tepki verme şekli.

Bunların hepsi performansın tanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. O zaman performans ödevleri ya da görevlerine bir göz atmak gerekir. Bu iki kelime bazı yerlerde bir birlerin yerine kullanılabilir. Öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarını sunan ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesi ve ölçülmesini amaçlayan bireysel ve grup halinde hazırlanabilen etkinlikler performans görevleridir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014: 29). Başol'a (2015: 71) göre ise performans görevi "Kısa sürede tanımlanabilen, öğrenmeyi pekiştirme amaçlı kullanılan etkinliklerdir. Öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanarak günlük hayatla ilişkilendirilmiş bir ürün ortaya koymasına performans görevi denir". Projelere göre daha kısa dönemli çalışmalardır. Öğrencinin gerçekleştirdiği ya da tamamladığı ve belirli performans kriterlerine göre öğretmen, öğrenci ya da arkadaşları tarafından değerlendirilen etkinlik ya da görevden oluşur. Bu etkinlik ve görevler grafik çizme, model oluşturma, fotoğraf çekme, deney yapma, kompozisyon veya mektup yazma vb. olabilir (MEB, 2012).

Öğretmenler öğrencilere ödevler, projeler vb. verir. Bunların çoğu performans görevi ya da performans ödevleridir. Bunları değerlendirilmesine ise performans değerlendirme denir. Öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtılmaları için sağlayacak farklı durumların oluşturulduğu değerlendirme amaçlı çalışmalar performans değerlendirmedir (Marzano, Pickering & McTighe, 1993; Akt, Bıçak, 2016: 199). Başka bir deyişle öğrencinin uygulamada ne derece başarılı olduğu ve davranışı sürekli ve gerekli olduğu her duruma adapte edebildiği, öğrenci hakkında fikir sahibi olunabilen alternatif bir değerlendirme şekli performans değerlendirmedir (Parmaksız & Yanpar, 2006: 164).

Performansların değerlendirilme sürecinde aşağıda belirtilen özelliklere önem verilmelidir (Çepni, 2015: 235-236):

- Değerlendirmenin süresi uzun olmalı,
- Değerlendirme birçok beceriyi içermeli,
- Hem bireysel hem de grupsal değerlendirme yapılmalı,

- Değerlendirme hem süreç hem de ürüne odaklanmalı,
- Değerlendirmede birçok veri toplama tekniği kullanılmalıdır.

Performans ve otantik kelimeleri, performans değerlendirmede önemlidir. Bir öğrencinin direkt ya da dolaylı bir şekilde kalıcı bir üründe gözlemlenebilir bir cevabı aktif bir biçimde üretmesi performans olabilir. Otantik ise görevin tabiatı ve değerlendirmenin gerçekleştiği bağlamın gerçek hayat ile ilgili problemlerle ilişkili olması ve bu problemleri temsil etmesi anlamlarında kullanılabilir (Bahar vd diğ., 2012: 93). Burada performans temelli değerlendirmede, öğrencilerin günlük yaşam durumlarına uygun bir süreci tamalamaları veya bir ürün ortaya koymaları beklenmektedir (Gültekin, 2014: 241). Bunun yanında performans görevlerinin gerçekleştirilmesinde bazı sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bunlar; öğrencilerin internet yararlanarak yaptığı çalışmaları performans görevi olarak sunması; öğretmenlerin bu konuda öğrencilere yeterince rehberlik yapmaması; öğrenciye verilen bu ödevleri velilerin kendilerinin yapması; bu görevin zaman alması; öğrenci seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına ve dersteki ilgili beceri ve kazanımlara uygun olmaması gösterilebilir (Alıcı, 2017: 136).

Performans görevlerinin değerlendirilmesinde en uygun ölçme araçları dereceleme puanlama anahtarlarıdır. Öğretmenler, performans görevlerini önceden nasıl değerlendirecekleri hakkında öğrencileri bilgilendirmeli ve hazırladığı dereceleme puanlama anahtarlarından (rubrik) öğrencilere de vermelidir. Böylece öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını değerlendirme sürecinde ona göre düzenleyecekleri bir durum meydana gelir ve değerlendirme sırasında tarafsız olmalarına imkan sağlayacaktır (Çiftçi, 2010: 938).

2.9.2. Portfolyo Değerlendirme (Ürün Seçki Dosyası)

Bireysel gelişim dosyasının (portfolyo) tanımı kullanıcılarının amacı ve kullanımların şekline göre değişim göstermektedir. Bazıları portfolyo, ürün seçki dosyası, öğrenci gelişim dosyası, bireysel gelişim dosyası ya da tümel dosya diye adlandırmaktadırlar. Portfolyo alternatif ölçme tekniklerinden olup daha önce ortaya konulan ölçütlere göre, amaçlı olarak bir araya getirilen ve öğrenciler tarafından yapılan çalışmalardır (Kauchak & Eggen, 2003:412). Arter ve Spandel (1992: 37), portfolyo “öğrencinin çabalarını, ilerlemesini veya başarısını anlatan amaçlı bir öğrenci çalışması koleksiyonu” olarak tanımlamaktadırlar. Garcia ve Pearson (1994: 355), ise alternatif değerlendirmenin “geleneksel standardizasyon, verimlilik, maliyet etkinliği, nesnellik ve

makine puanlama kriterlerine uymayan çabalardan” oluştuğunu belirtmektedirler. Portfolyo içeriğinin seçiminde öğrencinin katılımını, seçim ölçütlerini, hak değerlendirmesine ilişkin kriterleri içermelidir ve öğrencinin kendini yansıtmaya kanıtı olmalıdır. Ancak, öğrenme sürecini ve ürününü belirli bir süre içinde değerlendirmek amacıyla öğrencinin çalışmalarının bütünüyle bir değerlendirmesi dahil ediliyorsa bunun için en uygun terim “*gelişim dosyası*” olarak söylenebilir (Alıcı, 2008: 137). Bundan dolayı, bireysel gelişim dosyasının tek bir tanımını yapmanın imkanı olmayabilir. Bu tanımlardan yola çıkarak temel hedef öğrencinin en iyi çalışmalarının ispat edilmesi zamanla gösterilen gelişimlerin ve değişimlerin kayıt altına alınması öğrenciyi değerlendirme aşamasına katarak bireysel değerlendirme ile etkileşimin sağlanmasıdır (Chatterji, 2003: 229).

Bireysel Gelişim Dosyaları (portfolyolar) başlıca şu özelliklere sahiptir (De Dina,1992: 7):

- Öğrencinin yaptığı bir veya birkaç alandaki çalışmalarının amaçlı, sistematik ve anlamlı olacak şekilde bir araya getirilmesine bireysel gelişim dosyası ya da diğer bir ismiyle portfolyo denir.
- Görüşleri alınacak kişi ya da kişiler öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimi olabilir ve gelişim dosyasına girecek olan çalışmalar bu görüşlerle belirlenebilir.
- Öğrenciler, gelişim dosyasına girecek olan çalışmalarını seçmenin yanında seçtikleri çalışmalar için de ölçüt oluşturmayı gelişim dosyasını meydana getirme sürecinde öğrenirler
- Günlük hayattan alınan öğrenme etkinliklerini yansıtacak biçimde gelişim dosyasının içeriği düzenlenmeli,
- Gelişim dosyalarının kapsamı belli bir süreçte devam eden öğrenci başarısı, ilerleyişi ve çabası olmalı,
- Çeşitli ve çok boyutlu olması gereken gelişim dosyasındaki çalışmalar seçilenlerden olmalı,
- Gelişim dosyalarının içindekiler birçok alt dosyayı veya bölümü kapsayabilir.

Gelişim dosyasında bulunması gerekenler göz atalım. Portfolyo dosyasının içeriğinde şunlar olmalıdır (Uysal ve diğ., 2015: 94):

- Öğrenciler tarafında yapılmış yazılı ödevler (taslak ya da bitmiş parçalar)
- Araştırmalar, problemler ve stratejiler
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Video-kaset ve ses kasetleri ya da CD'ler
- Grubun yaptığı ödevler ve projeler
- Öğretmenin anekdotları
- Öğrencilerin yazdığı mektuplar
- Öğretmen tarafından yapılan kontrol listeleri
- Değerlendirme kağıtları (Öğrenci çalışmalarındaki gelişimleri nasıl değerlendirileceğini ve yapılacağını gösteren kağıtlar)

Portfolyo değerlendirme başlıca şu avantajlar sağlar (Uysal ve diğ., 2015:97-98);

Öğrenci Açısından Avantajları;

- Bir öğrencinin gelişimini ve başarısını bir öğretim süreci boyunca takip etmeyi, değerlendirmeyi mümkün kılar (Atılğan, 2009:375).
- Öğrencinin yaptığı bütün çalışmalarını, yazı taslaklarını, noksanlıklarını ve düzeltmelerini detaylı bir şekilde bir öğrenme süreci içerisinde ortaya koyar.
- Öğrencinin yaptığı bütün çalışmalarının her bölümünün hem önemli olduğunu hem de birbiriyle ilgili olduğunu fark etmesinin mümkün kılar.
- Öğrenciye kendi yaptığı çalışmalar klavuzluk yapar.

Öğretmen Açısından Avantajları (Uysal ve diğ., 2015: 98);

- Her bir öğrencinin; öğretme-öğrenme sürecinde, gelişimleri ile çalışmalarını ve sonuca giden performansını içine alan geniş bir kaydının elinde olmasına imkan verir.
- Öğretmenlerin kendi aralarında öğretim malzemelerin ve tekniklerin paylaşılmasına katkı sağlar.
- Öğretim ile ilgili fikirleri, diğer sınıflardaki çalışmaların incelenmesinde geliştirme imkanı sunar.

2. 9. 3. Grup Değerlendirme

Öğretmen odaklı değerlendirmelerin yapılmasının yanı sıra öğrenci odaklı değerlendirme yapılması sürecine iştirak ettikleri çeşitli performans dayalı etkinliklerdeki

yöntemlere de başvurulmaktadır. Bu yöntemlerden biri de grup değerlendirmedir. Başka bir deyişle grup olarak hareket etmedir diye biliriz. Grup değerlendirme öğrencilerin grup arkadaşları tarafından belli kriterlere dayalı olarak değerlendirmesi anlamına gelmektedir. Bir grup öğrencinin, işbirliği (kubaşık) içerisinde yaptıkları çalışmalar grup değerlendirme kapsamında yapılır (Kutlu ve diğ., 2014:105). Grup değerlendirmede öğrencilerin fikirlerine değer verildiği duygusu yaşatması bakımından da önemli olan bu etkinlik öğrenciye aitlik hissi tecrübe ettirerek takım olma şuurunu geliştirir (Başol, 2015: 109). Öğrencilerin meydana getirdiği küçük grupların işbirliği içerisinde çalışarak, öğrenmeyi ortak amaç edinerek öğrencilerin üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirmeleri ve çalışma sonucunda ürünü değerlendirmelerini sağlamak için çalışma sırasındaki performanslarını değerlendirmektir (Özsevgeç, 2008: 413).

Sınıf içi performansa dayalı değerlendirmeler grup çalışmaları içerdiğinde verimli olabilir. Grup çalışması içeren performans görevlerinde öğrenciler grup üyeleri olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin bireysel becerilerinin yanı sıra grup üyesi olabilme becerileri de işin içine dahil olur. Grup performansını grubun üyeleri de değerlendirmelidir (Gültekin, 2014: 261). Ayrıca grup üyelerinin, bireysel olarak yaptıkları değerlendirmelerde ne kadar adaletli davrandıklarının ve her bir üyenin bireysel olarak çalışmaya katkısının ne düzeyde olduğunun bilincinde olması önemlidir (Alıcı, 2017: 156).

Hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme (Kutlu ve diğ., 2014:105) içeriği olan grup değerlendirme, bu değerlendirme için geçerli olan bir sebep her iki değerlendirmenin de öğrencilerin öğrenmelerine ve gelişimlerine katkı sağladıklarıdır (Alıcı, 2017: 157).

Grup değerlendirmesi uygulanırken dikkat edilmesi gereken şu noktalar vardır (Anagün, 2018: 298-299)

- Ürün ve sürecin birlikte değerlendirilmesi gerekir.
- Öğrencilerin gruba katılarını kendilerinin değerlendirilmesi istenmelidir.
- Bireyleri hesap vermeden sorumlu tutmalıdır.
- Öğrencilere grup dinamiği ve grup arkadaşlarının çalışmalarına yönelik görüşleri sorulmalıdır.

2. 9. 4. Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış gridlere zaman zaman literatürde “yapısal iletişim gridleri (structuralcommunicationgrid” de denir (Yazıcıoğlu, 2007: 4). Yanlış kavramları ile tamamlayıcı kavramlarını belirlemede yararlanılan araçlardır. Yapılandırılmış grid tekniğinin ölçme değerlendirme sürecinde birçok avantajı bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi bulunan kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi yalnızca görsel değil aynı zamanda sözel düşünebilme olanağı sağlamasıdır. Hem resim konulabilir hem de rakam ya da kelime konulabilir. Bunun yanında, yapılandırılmış grid çok güçlü ve yaygın kullanım ağına sahip, diğer alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklere göre kullanımı kolay bir tekniktir (Reid, 2003: 31). Bu yönüyle yapılandırılmış grid öğretmene kolaylık ve pratiklik sağlayabilir. Kendilerini test etmek amacıyla öğrenciler bu tekniği evde veya okulda kullanabilirler. Esnek özelliğinden dolayı bu teknik çok kısa zaman diliminde uygulanabilir. Yapılandırılmış gridlerin kullanım alanları şunlardır (Talbi, 2003: 509);

- Kavramların kökenine inme kategorize etme yeteneğini test etme,
- Fikirleri sıralama yeteneğini test etme,
- Çeşitli düzeylerde sonuç çıkarma yeteneğini test etme olarak gösterilebilir.

Yapılandırılmış gride 8 ile 6 gözenekten oluşan bir tablo hazırlanır. Her gözeneğe bir numara ya da harf verilir. Tablodaki gözeneklere çeşitli kavram, tarih ya da isimler yerleştirilir. Ardında yapılandırılmış grid tablosunun altına sorular yazılır. Bu işlem yapılırken gözeneğin içine yerleştirilen kavramların bir ya da birkaçının sorulara cevap olmasına dikkat edilir. Bir kutudaki sorunun sadece bir cevabı olmayabilir. Öğrenci tabloya bakarak bulduğu cevabı sorunun yanına yazar.

Yapılandırılmış Grid Avantajları ve Dezavantajları (Bahar ve diğ., 2012: 67):

- Kutucukların içerisine kelimeler, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller yapılandırılmış grid tekniği ile hazırlanmış soruların içine konulabilir.
- Bu teknikle soru hazırlanırken doğru kutucukların seçimi ve bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir.
- Yanlış seçilen kutucuklar öğrencilerin konu ile ilgili eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkarır.
- Yapılandırılmış grid tekniğiyle öğrencilerdeki hem görsel hem de sözel düşünebilme yeteneği geliştirilmiş olur.

- Bu teknikte kısmi bilgi de değerlendirilir ve ödüllendirilir.
- Seçilen her doğru kutucuk için puan alınır.

Bu teknikte geleneksel ölçme araçlarından çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgi sorulmaz; yani bu kutucuklardaki her bilgi bir soru için gerekli bilgi olmayabilir; ama diğer bir soru için mutlaka cevap teşkil eder. Bundan dolayı yanlış cevap şıklardan yola çıkarak yanlış olan cevap şıkları eleme yöntemiyle doğru cevabı bulma stratejisi saf dışı olur.

Hazırlanan sorular kısa sürede uygulanabilir.

Yapılandırılmış gridin hazırlanma sürecinde ise öğretmenler için biraz zahmetli, bir iş olabilir ancak zamanla tecrübe kazanarak bu teknik etkili bir şekilde kullanılabilir.

Seçilen her doğru kutucuk için puan alınır.

Şekil 2. Yapılandırılmış Gridin Genel Yapısı

1 Sivrisinek	2 Yunus Balığı	3 Kelebek
4 Yengeç	5 Alabalık	6 Kertenkele
7 Atmaca	8 Solucan	9 Semender

(Kaynak: Bahar ve diğ., 2012: 65)

Örnek:

S1. Yukarıdaki kutucuklardan hangileri omurgalı hayvan grubuna girer?

S2. Yukarıdaki kutucuklardan hangileri omurgasız havyan grubuna girer?

S4. Yukarıdaki kutucuklardan hangileri karada yaşayan omurgalı/omurgasız hayvandır?

S4. Yukarıdaki kutucuklardan hangileri suda yaşayan omurgalı/omurgasız hayvandır?

Verilen cevapların doğruluğu ya da yanlışlığına göre öğrencilerin konu ile ilgili bilgi eksiklikleri belirlenebilir.

Aşağıdaki formüle göre değerlendirme yapılabilir;

C1 _ C3

C2 C4

C1= Seçilen doğru kutucuk sayısı

C2= Toplam doğru kutucuk sayısı

C3= Seçilen yanlış kutucuk sayısı

C4= Toplam yanlış kutucuk sayısı

Bu formüle göre, öğrencilerin puanları -1, 0 ve +1 arasında değişmektedir. Bu puanı 10 üzerinden değerlendirmek için, önce negatifliği ortadan kaldırmak için 1 eklenmekte ve 5 ile elde edilen sayı ile çarpılmaktadır. Sorulan soru ile ilgili doğru karelerinin sayısı yanlış karelerden çok fazla ise bu formül ile yapılandırılmış gridin değerlendirilmesi isabetli olmayabilir. Bu gibi durumlarda, bütüncül değerlendirme uygulanmalıdır. (Bahar ve diğ., 2012: 64).

2.9.5. Poster

Posterler, fikirlerin, araştırma sonuçlarının veya iletişim veya haberlerin bir panoda sergilendiği çekici, etkileşimli ve dinamik görsel sunumlardır (Chaveznava, 2006: 2). Başka bir deyişle posterler, metinlerin sözel sunumun yapıldığı görsel, iletişim araçlarıdır (Üstdal, 2009: 282). Metinlerin gösterildiği posterler bilimsel posterlerdir. Bilim adamları genellikle eserlerini sunmak için hazırladıkları posterler, poster oturumlarında sunarlar (Chaveznava, 2006: 2).

Posterler, öğrencilerin karmaşık içeriği ve içeriği meydana getiren unsurlar arasındaki ilişkiyi görmeleri amacıyla kullanılan etkili bir yoldur. Posterler en iyi gruplar halinde hazırlanır. Çünkü öğrenciler birbirlerinin posterlerini inceleyerek daha iyi öğrenirler (Nasri ve diğ., 2010: 40). Birbirleriyle etkileşim halinde bunu yaparak daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturulur. Posterler tüm ders programları için geçerli ve olumlu yönleri olan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerindedir. Bu dil dersleri içinde geçerlidir. Yabancı dil derslerinde yapılan bir posterin öğretmenin poster hakkında soracağı sorularla öğrencinin konuşma becerisi gelişebilir. Bu beceri deki akıcılık sağlanabilir (Jost, 2005). Posterle ilgili görsellik olan ifadelerle ilgili sorular sorularak konuşma becerisi geliştirilebilir.

Poster hazırlama ve sunmanın dil alanındaki hedefleri aşağıda gibi sıralanmaktadır (Jost, 2005):

- Öğrencilerin akıcı bir dil konuşmasını sağlamak.
- Belirli bir alanda kelime bilgisi kazanmalarını sağlamak

- İletişim aracı olarak dilin değerini kavratmak
- Araştırma becerilerini geliştirmek
- Okuma becerilerini geliştirmek
- Sunum becerilerini geliştirmek.

Bu alternatif ölçme tekniklerden olan posterin nasıl değerlendirileceği hususunda öğretmenler, öğrencilerinin hazırlamış olduğu poster çalışmalarını detaylı bir şekilde inceleyerek ve hazırlama ölçütlerini dikkate alarak dönüt vermelidirler. Bunun için posteri değerlendirmek amacıyla dereceli puanlama anahtarı yani rubrikler kullanılabilir (Sidekli & Altıntaş, 2018: 287-320).

2. 9. 6. Drama (Rol Oyna Yönetimi)

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde biri olan drama Holden'e göre (1981: 1) drama "*öğrenciden hayali bir durumda kendini veya hayali bir durumda başka bir kişiyi tasvir etmesini isteyen herhangi bir aktivite*" dir. Drama "*taklit edelim*" dünyasıyla ilgilidir; öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koymalarını gerektirir (Holden, 1981: 8). Bir amaç için bir durum, olay veya sorunun öğrenciler tarafından canlandırılması yöntemine drama ya da rol oynama yönetimi denir (Başol, 2015:100). Drama psikolojide psiko-drama okul rehberlik servislerinde ise sosyo-drama olarak isimlendirilir. Bütünleştirici öğrenme uygulamalarında birey bilgiyi çevresiyle iletişim ve etkileşim sonucunda yapılandırır. Öğrenci drama yoluyla kişisel duygularını ifade etme, vücudunu, heyecanını ve hatta sosyal ilişkilerini disipline sokma imkanını kazanır (Tan, Kayabaşı & Erdoğan, 2003:74).

Drama etkinliklerinde öğrencilere bilgiyi taklit edip birebir aynısı uygulamak yerine deneyimlerden yararlanılarak kendi kendilerine oluşturabilecekleri ortamlar oluşturulur (Çepni, 2005: 125).

Drama sayesinde öğrenciler (Çepni, 2005: 128);

- Çevresinde olup bitenleri daha iyi anlayarak yorumlar yapabilirler,
- Drama da işlenen konuları günlük yaşamla daha etkili bir şekilde ilişkilendirir,
- Olayları deneyerek, yaşayarak, görerek ve hissederek yani yaparak yaşayarak öğrenir,

- Drama sayesinde kendine olan güven duygusunu geliştirir,
- Kendini ifade edebilen yaratıcı bireyler yetiştirilir,
- Kavramları diğer kavramlarla ilişkilendirerek kavramlar arası ilişkilerin yapılandırılması kolaylaştırır,
- Soyut kavramları somutlaştırabilir,
- Eğitim ve öğretimde aktif rol alarak öğrenmelerin kalıcılığını artırır

Drama, İletişimsel Dil Öğretiminin ek bir tekniğidir. İletişimsel Yaklaşım, dil öğretiminin amacının drama faaliyetlerinin merkezinde yer alan iletişim olduğunu öne sürmektedir (Dougill, 1987: 45). Dilin asıl işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanması, iletişimsel yaklaşıma göre dil öğrenmenin temel amacıdır. Buna göre dilin kurallarına odaklanmaktan ziyade, önemli olan dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasıdır (MEB, 2017c:4).

2.9.7. Kavram Haritaları

Benzer özelliklere sahip olay, fikir ve objeler grubuna verilen ortak isim kavram, olarak tanımlanabilir (Erden & Akman, 1998: 205). Kavram haritası ise bilgiyi organize veya düzenleme yolu olarak tanımlanabilir. Martin'e göre (1994: 11) ise bir disiplin veya alt disiplinleri içeren kavramlar arasındaki ilişkileri ve hiyerarşileri gösteren bilişsel ya da yapıların iki yönlü sunumlarıdır.

Uygulaması, yansıtma, araştırma, seçme, analiz ve bilgi inşasını teşvik etmenin yanı sıra sorumluluk, inisiyatif ve özgüven gelişimini de teşvik eder. Pek çok kişi tarafından öğretme ve öğrenme için güçlü bir araç olarak kabul edilen kavram haritaları *“kişinin belli bir konu hakkında sahip olduğu kavramsal ve önermecî anlayışı dışsallaştırma stratejisidir”* (Valadares, 2014: 62); özümseme ve anlama sürecinde olduğu gibi içselleştirilmiş kavramları da ifade edebilirler (Cañas, Novak & Reiska, 2012: 1).

Kavramaların bilimsel, düşünsel, sanatsal tanımları vardır. Bunlar olmadan onların kavranması, ilkelerin bulunup uygulanması muhtemel görülmemektedir. Öğrenme kavramlarla başlar ilkesi bu açıdan geçerli bir sebep olabilir. Bu nedenle anlamlı öğrenmede kavram haritaları hayati önem taşır (Sönmez, 2007:367). Kavram haritası, kavramlar arası ilişkilerin görsel gösterimini sağlayan öğedir. Afamasaga-Fuata'i (2009:255), öğrencilerin kavram haritalamanın *“temel kavramların ve formüllerin ne*

olduğunu bilmekten çok daha derin bir bağlantı anlayışı gerektirdiğini” algıladığını belirtmiştir.

Çemberlerin içine (veya kutulara veya bulutlara) yerleştirilen ve ardından çizgilerle ve oklarla bağlanan kavram veya fikirlerle başlanır. Bu satırlar boyunca, “şuna neden olur”, “sonuç”, veya “katkıda bulunur” gibi bağlar ve harekete işaret eden ifadeler yazılır "(Novak & Cañas, 2006: 3).

Kavram haritaları esas itibari ile altı maddede belirtilen özellikleri içerir (Bahar ve diğ., 2012: 122):

- Hiyerarşi
- Ara bağlantılar
- Çapraz bağlantılar
- Ara ve çapraz bağlantıların isimlendirilmesi
- Önermeler

Kavram haritasını yaparken ya da hazırlarken izlenecek basamaklar şu şekilde olabilir (Gürdal ve diğ., 2001: 89):

- İlişkinin yönü önemli ise oklarla belirtilir.
- Kavramları birleştiren çizgiler üzerine, ilişkinin tanımı ya da fiili yazılır.
- Bir kavram birden fazla yazılmaz. Tekrar yazılması gerekirse çapraz okla birinciye bağlanır.
- Örnekler okun üzerine “örnektir” yazılarak alta verilir.
- Önemli kavramlar koyu yazılarak belirtilir.

2.9.8. Öz Değerlendirme (Kendi Kendine Değerlendirme)

Öz değerlendirme, herhangi bir konu hakkında öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesine imkân veren alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir. Diğer bir ifadeyle, öz değerlendirme, öğrencilerin kendi gelişimlerini yansıttıkları, öğrenme amaçlarını ve ihtiyaçlarını ortaya koydukları, öğrencilerin özerkliklerinin gelişimi için gerekli olan önemli bir öğrenme stratejisidir (Adedıwura, 2012: 4495). Daha açık bir ifadeyle öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmalarının uygunluğuna ilişkin ölçütleri belirledikleri ve bu ölçütlerin ne kadarını karşıladıklarına ilişkin kararları kendilerinin verdikleri değerlendirme türüdür (Alıcı 2017: 151).

Eğitim programımızda benimsenen yapılandırmacı yaklaşımla beraber geleneksel eğitimde pasif konumda bulunan öğrenci, aktif bir katılımcı durumuna gelmesi yaparak yaşayarak öğrenerek olmuştur. Eğitimin her basamağında öğrenciyi merkeze alan bu yaklaşım içerisinde öğrenciye kendi kendini değerlendirme imkânı verilmelidir. Öz değerlendirmede, öğrenciler kendilerini öğrenme sürecinin merkezinde görürler ve bu süreçte öğrenciler aktif katılımcılar olarak daha özerk, bağımsız ve kendi kendilerini kontrol edebilen bireyler haline gelirler (Melograno, 2000:109). Öz-değerlendirme, mevcut ve arzu edilen performans arasındaki farklılıkları tespit ederken, performansı geliştirmek için öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirdiğinde meydana gelir. Kendini değerlendirmenin bu yönü, öğrencinin kendini değerlendirmesini kolaylaştırabilecek açık hedefler ve ölçütler sağlayan standartlara dayalı eğitime yakındır (McMillan & Hearn, 2008: 40). Öz değerlendirmenin bazı dezavantajları da vardır. Öğrencilerin kendi performanslarıyla ilgili değerlendirme yaparken samimi davranmayabilirler (Dokumacı Sütçü, 2013: 39). Gardner'a (2000: 54) göre öğrencilerin öz değerlendirmeye verdiği yanıtların doğru olup olmadığını öğrenmenin yolu ise, öğretmenin öz değerlendirme sonuçlarını rastgele kontrol etmesidir. Bundan dolayı kendi performansını ölçmenin nesnellik, ölçülerin güvenilirlik ve geçerlik ilgili koşulların karşılayabilecek duruma getirilmesinin çok zor ya da imkansız olmasıdır (Özçelik, 2010: 78). Öz değerlendirmenin sağlıklı bir biçimde yapılmasını engelleyen faktörler şöyle sıralanabilir; öğrencinin kendi öğrenmelerini değerlendirmede taraflı davranması, kendisini öz değerlendirme yapma konusunda yeterli görmemesi veya değerlendirme işinin sadece öğretmen tarafından yapılması gerektiğine inanması olabilir (Alıcı 2017: 147).

2.9.9. Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)

Kelime ilişkilendirme testlerinde; anlamsal bellekteki yakınlıklarına göre zihinde ilgili terimlerin birbirlerine yakın durdukları varsayılmaktadır. Buna göre önce yazılan kavramlar ilk verilen kavramla daha üst düzeyde ilişki kabul edilmektedir (Başol, 2015: 88). Öğrencinin bilişsel yapısını, bu yapıyı meydana getiren kavramlar arasındaki bağlantıyı, zihinde kurulmuş bilgi ağının gözlemlenmesine imkan veren, uzun süreli hafızalardaki kavramlar arası bağlantının yeterince kurulup kurulmadığını veya kurulan bağın anlamlı olup olmadığını tespit edilebilmesini sağlayan bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği kelime ilişkilendirme testleridir (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999: 134-141).

Bu tekniğin uygulanması şu şekilde olur. Bu teknikte öğrencilere bir anahtar kelime verilir bu kelime ile ilgili akıllarına gelen diğer kavramları belli bir süre zarfında cevaplamaları kendilerinden istenir. Uygulanacak yaş grubuna göre öğrencilere 30 saniye veya 1 dakika verilebilir. Öğrencilerin anahtar kelimelere verdikleri cevaplarla kavramı nasıl kodladıkları ortaya çıkar (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2012: 68). Bu tekniğin en büyük avantajı pratik bir şekilde hazırlanması ve ekonomik olmasıdır. Bunun yanında kelime ilişkilendirme testi ile öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgıları tespit edilebilir ve bu kavram yanılgılarının telafi edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir (Sidekli & Altuntaş, 2018: 306).

Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aşamalar şunlardır (Çelikkaya, 2018: 59):

- Konu ile ilgili 5 ile 10 arasında değişen anahtar kavram seçilir
- Bir A4 kağıdı içine kağıdın tamamını kaplayacak şekilde 6 veya 8 kutucuk yapılır.
- Sol üstteki kutucuğa yönerge, sağ üst ilk kutucuğa ise kavram yazılıp cevabı da örnek olarak yazılır. Sonraki boş kutucuklara aynı kavram 10 kez alt alta yazılır böylece her kutucuğa farklı bir kavram yazılmış olur.
- Cümle odaklı kelime ilişkilendirme testlerinde ise bir A4 kağıdı içine kağıdın tamamını kaplayacak şekilde 4 veya 6 kutucuk yapılır. Sol üstteki ilk kutucuğa yönerge, sağ ilk üst kutucuğa ise kavram yazılıp cevabı da örnek olarak yazılır. Sonraki boş kutucuklara aynı kavram 5 kez alt alta böylece her kutucuğa farklı bir kavram yazılmış olur.
- Öğrencilerden 30 saniye içinde anahtar kavramın akıllarına getirdiği ilgili kelimeleri yazmaları istenir. Ancak bazı öğrencilerin yazma güçlüğü de göz önüne alınırsa bu süre 10-15 saniye uzatılabilir.
- Öğrencilerin bir sonraki kelimeye geçmelerine öğretmen karar verir. Öğrenciler bütün kelimelere cevap verdikten sonra öğretmen kağıtları toplar ve değerlendirme sürecine girer.

ÖRNEK (Bahar ve diğ., 2012: 69):

Sayfa 1

Bitkilerle beslenme konusunda verilen anahtar bazı kelimelerin aklınıza hangi ilgili kelimeleri getirdiğini bulmaya çalışmak bu çalışmanın amacıdır.

Kesin doğru bir doğru cevap olmadığından aklınıza gelen kelimeler konusunda seçme yapmayın. Her anahtar kavram için 30 saniye süreniz vardır. Bu nedenle mümkün olduğu kadar hızlı yazmaya çalışın.

Sayfa 2

Kavram: KARTAL olsun

KARTAL ...Kuş...

KARTAL ...Uçmak...

KARTAL ...Yuva ...

KARTAL ...Pençe...

KARTAL ...Tüy...

KARTAL ...Gaga...

KARTAL

KARTAL

Sayfa 3

FOTOSENTEZ

FOTOSENTEZ

FOTOSENTEZ

FOTOSENTEZ

FOTOSENTEZ

FOTOSENTEZ

FOTOSENTEZ

FOTOSENTEZ

FOTOSENTEZ

2. 9. 10. Görüşme (Mülakat)

Görüşme ya da mülakat, görüşme yoluyla bilgi toplama (Tan, kayabaşı & Erdoğan, 2003: 81), en az iki kişi arasında sözlü olarak fikir değiş-tokuşunda bulunulması anlamına gelen (Başol, 2015: 90) ya da kişilerarası daha iyi iletişim kurmada yardımcı olan bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Robinson, 1995: 30). Öğrencinin süreç içindeki öğrenmelerini gözleminin yollarından biridir (Alıcı, 2017: 141). Öğrencilerin herhangi bir kavram, durum veya olayla düşüncesini detaylı bir şekilde gözlemlemek, öğrenilmek istenen konu alanı ile ilgili bilgisini belirlemek amacıyla yapılır ve görüşme öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşir. Bu teknik esasında bir nevi söyleşi de denilebilir. Bu söyleşi esnasında veriler kamera veya ses kayıt cihazlarıyla kaydedilebilir

ya da görüşme yazılı notlar alınabilir (Bahar ve diğ., 2012: 130). Öğrencilerin yaptığı çalışmalarla ilgili ve konuları anlayış biçimleri konusunda anlama seviyelerinin uygun bir biçimde değerlendirilmesinde etkili bir tekniktir (MEB, 2005). Görüşme öğrencinin ailesi ile de yapılabilir. Bu görüşmede, çocukta meydana gelen değişiklik ailenin gözüyle de değerlendirilir. Ayrıca aile de çocuğa derslerinde yardımcı olan kişi ile de görüşülerek öğrencinin ilgi ve isteklerindeki değişiklikler hakkında bilgi elde edilebilir (Olkun & Toluk Uçar, 2009: 286). Bir nevi fikir alışverişi olup öğrenci hakkında daha iyi bilgiler elde edilebilir.

Görüşmenin başarılı olabilmesi için aşağıda belirtilen genel öneriler dikkate alınmalıdır (Rowe, 1974: 81-94):

- Öğrencide var olduğu araştırılan konuya odaklı bir soru ile görüşmeye başlanmalıdır. Geleneksel ölçme yaklaşımlarında olduğu gibi, öğrenciden net bir tanım (açıklama) yapması için zorlanmamalıdır.
- Sorulan soruya ilişkin yanlış cevaplar verdiği durumlarda öğrenci engellenmemeli, sonuna kadar dinlenmelidir. Bilgiye sahip olmadığını belirlemekte “kavramsal çerçevenin” önemli bir parçasıdır.
- Eğer gerekli görülürse, konuya odaklı soruya verilen cevaplardan sonratemel kavramların tanımları istenmelidir. Bu türden sorular öğrencinin kavrama düzeyi hakkında bilgi sahibi olunmasını engelleyici olabilir. (Örnek: güç nedir).
- Öğrenciye düşünmesi için her soru sorulduktan sonra bir süre verilmelidir.

Görüşmeler, her öğrencinin öğrenme stilleri, ilgi alanları, güçlü ve zayıf yönleri hakkında öğretmenlere geniş bir bilgi sağlar. Bu bilgiler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem veren eğitimciler için değerlidir (Robinson, 1995: 30). Öğretmenler, bu teknik ile öğrencilerin sahip olduğu bilgilerin seviyesini ve doğruluğunu belirleme olanağı sağlarken, öğretmenlerin öğrencilerle pozitif ilişki kurmaları için de olanakları artar. Ancak görüşmelerin çok zaman alması, öğretmenler tarafından zaman kaybı olarak görülebilir (Grimison, 1993: 310).

Uygulamaya başlamadan önce hazırlık yapılması görüşme tekniğinin amaca hizmet edebilmesi için gereklidir. Hazırlık yapılırken, görüşmenin hangi sıklıkla ve kaç kez tekrarlanacağı, hangi koşullarda gerçekleştirileceğinin, nasıl kaydedileceğinin ve

süresinin ne kadar olacağıın önceden kararlaştırılması gerekir (Alıcı, 2017:141). Daha iyi değerlendirilmesinde öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeyleri öğretmene yardımcı olur (Uysal ve diğ., 2015:104). Görüşme yapılan öğrencilerle öğretmen öğrencilerin eksikliklerini belirleyebilir ve öğretmene öğrenciler hakkında dönüt sağlayabilir. Tekniğin en önemli avantajı öğrenciyi değerlendirme sırasında öğretmene derinlemesine bilgi toplama olanağı sağlamasıdır (Gürol, 2004: 92).

2. 9. 11.Gösteri Tekniği

Gösteri tekniği ya da demonstrasyon kısaca demo da denilir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biridir. Tanımı yapmak istersek, bilgi edinmek, çalışma standardı, ilgi uyandırmak geliştirmek ve göze kulağa aynı anda hitap etmek suretiyle bir işin nasıl yapıldığını gösteren bir tekniktir(Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003: 70). Bu tekniğinin uygulanmasında öğrencilerden sahip oldukları bilgi ve becerileriyle ya da yeteneklerini kullanarak verilen bir görevi yerine getirmeleri veyabir soruyu çözmeleri istenebilir. Örneğin bir dans çeşidini öğrenip uygulamalı olarak sergilemeleri yani verilen bir görevi uygulamalı olarak sunmaları istenir (Vural, 2004; Akt. Karaoğlu, 2014: 50). Bunların hepsi yetenek, bilgi ve beceriyle ilgilidir.

Bir başka deyişle gösteri psikomotor beceri öğretiminin ilk basamağıdır. Öğretmen özellikle devinişsel becerileri öğretirken başlangıçta bir sunum ve açıklama yapar. Daha sonra bütün araç gereçleri titizlikle hazırlanmış bir plan dahilinde sözlü sunum eşliğinde o yöntemin, o ilkenin, işlemin nasıl yapılacağını uygulayarak gösterir (Gözütok, 2011: 200).

2. 9. 12. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

“Derecelendirme Ölçeği, Dereceli puanlama anahtarı ya da Rubrik” terimi, değerlendirme alanında alternatif ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte, terimin anlamı birçok öğretmen için açık değildir ve bir değerlendirme tablosunun herhangi bir puanlama kriteri olduğunu yanlış anlayabilirler. Mertler'e (2001:1) göre dereceli puanlama anahtarı (rubrik), öğrencilerin performanslarının veya performans görevi sonucunda ortaya çıkan ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan önceden belirlenmiş özel performans kriterlerinden oluşan puanlama rehberidir. Andrade'e (2000:1), göre ise bir rubrik ya da bir değerlendirme tablosunu "bir işin kriterlerini listeleyen bir puanlama aracı" ve "her kriter için mükemmelden zayıfa " derecelerine kadar ifade eden bir puanlama aracı "olarak tanımlamaktadır. Derecelendirme ölçekleri tipik

olarak yargılanan niteliğin karakteristiğn bir setini ve mevcut olan her özelliğn derecesini göstermesi beklenen bazı soru çeşitlerini kapsar (Tekindal, 2012: 187).

Andrade'ya (2000: 1) göre, rubrikler öğretmenler ve öğrenciler için beş nedenden dolayı faydalıdır:

- Öğretim ve değerlendirme araçları olarak faydalıdır.
- Öğrencilere kendilerinin ve akranlarının yaptıkları işlerin kalitesine daha dikkatli hâkim olmaları için yardım eder.
- Öğretmenlerin harcadıkları zamanlarını öğrencinin çalışmasını değerlendirerek zaman tasarrufu sağlar.
- Farklı sınıflara uyum sağlarlar.
- Kullanılması kolaydır.

Öğrencinin bir kavrama, duruma veya olayla ilgili bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemine dereceli puanlama anahtarı denir. Ayrıca puanlama anahtarları, öğrencilere zayıf ve kuvvetli olduğu alanlar ile ilgili geri bildirim verme, iyileştirme amaçlı öğretimi planlama gibi nedenler için kullanılabilir (Bahar ve diğ., 2012: 50).

Öğrenci nereden puan kaybettiğini görme fırsatını dereceli puanlama anahtarı sayesinde yakalayabilir. Böyle bir yaklaşım yüksek notları ben aldım özellikle düşük notları öğretmen verdi anlayışından olan öğrenciler için kendini değerlendirme fırsatı oluşturabilir (Başol, 2015:75).

Derecelleme ölçeklerinde, ölçütler ve (varsa) alt ölçütler ile bu ölçütlere karşılık gelen tepki (yargı) kategorileri ölçülmek istenen özelliğn davranışsal göstergesidir (Alıcı, 2017:145). Öğretmenler dereceli puanlama anahtarını hangi amaç için kullanacağını iyi bir şekilde analiz etmelidir. Hazırlanan ödevi öğretmen ayrıntılı bir şekilde analiz ederek değerlendirme yapacaksa analitik puanlama ölçeğini kullanmalıdır. Öğretmen yapılan çalışmanın genel hatlarıyla değerlendirmesini yapacaksa bütünsel dereceli puanlama anahtarını kullanmalıdır. Amaçlarına göre dereceli puanlama anahtarı ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde:

2.9.12. 1.Bütünsel (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı

Parçaları dikkate almadan puanlaması öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak puanlaması holistikrubriktir. Öğrenme ürünlerini toplam puan olarak

değerlendirmek istendiğinde bu yöntem kullanılır (MEB, 2006: 21). Genellikle yazma ve diğer yaratıcı veya sanatsal çalışmalar için kullanılmaktadır. Aşağıda MEB (2006) tarafından geliştirilmiş bir holistik rubrik örneği verilmiştir.

Şekil 3. Holistik Rubrik Derecelendirme Anahtarı

PUAN	ÖLÇÜTLER
4	Konuyu tam olarak anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklendi. Konuyu farklı örneklerle açıkladı. Olaylar arasında farklı bağlantılar kurdu. Konuyla ilgili çelişkili açıklama yapılmadı.
3	Konuyu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklendi. Yazılı açıklama yeterliydi.
2	Konunun çoğunu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili düşünceler desteklendi fakat yeterli değildi. Anlatımda çelişkili açıklamalar yapıldı.
1	Konunun birazını anladığını gösterdi. Örnekler yeterli değildi. Önemli eksikler var.

(Kaynak; Çepni, 2015: 260)

2. 9.12.2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Analitik dereceli puanlama anahtarı bir performans değerlendiren çeşitli boyutlardan yararlanır. Bütünsel bir değerlendirme tablosuna benzer. Bir ödevin her bir bileşenini değerlendirmek gerektiğinde analitik bir analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılabilir (Burghart & Panettieri, 2009: 266-268). Daha kapsamlı geri bildirim sağlar ve özneliği büyük ölçüde azaltır. Analitik değerlendirme tablosu, sınıflayıcılar arasında daha tutarlı puanlama sağlar. Karmaşık becerileri veya performansları değerlendirirken mükemmel değerlendirme araçları olarak hareket ederler. Kapsamlı olduğu için, analitik puanlama anahtarı yapmak zordur ve puanlanması zaman alıcıdır. Analitik rubriklerde ürün veya sürecin ayrılmış yönleri bireysel olarak derecelendirilmektedir. Öğretmene ve öğrencilere, öğrencilerin becerilerinin zayıf ve güçlü yönleri hakkında bu yolla yapılan puanlama holistik rubriklere kıyasla daha fazla bilgi sağlar (Çepni, 2015: 259).

Dereceli puanlama anahtarı, eğitim öğretime birçok boyutta katkı sağlayabilir. Bunlardan bazıları (Çepni, 2015: 258-259):

- Öğretmenlerin, bir etkinlikte yapılanlar hakkında mükemmel ve çok kötü olarak yargılama yapmalarını kolaylaştıran rubriklerdir.
- Öğrencilerin mükemmel ulaşmaları için onlara yardım edebilecek planlar yapmaları bu yolla sağlanır.

- Öğrencilere, mükemmel performansın neyi içerdiğini ve kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini açıklayan rubriklerdir.
- Öğretmenlerin ve diğer araştırmacıların puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına yardımcı olan rubriklerdir.
- Rubrikler işlemleri belgeler olarak öğrencileri değerlendirmek için kullanılır.

Dereceli puanlama anahtarları kriterler sayesinde öğretmenden öğretmene fazla değişmeyen daha standart ve objektif bir belirleme yapmaya, öğrenci başarısı hakkında değerlendirme yaparak açık ve anlaşılır bir not vermeye katkıda bulunur (Kutlu ve diğ., 2014:53).

2.9.13. Gözlem Tekniği

Gözlem tekniğini bazı eğitimciler şöyle tanımlamaktadırlar. Gözlem, genel olarak görgül (ampirik) yolla bilgi edinme yöntemidir. Bireyi tanıma tekniği olarak gözlem, diğer bir kimse hakkında, duyu organları yoluyla bilgi edinme yoludur (Kuzgun, 1992: 39). Gözlem öğretim ortamında, varlık ve olayların kendi doğal ortamlarında planlı ve amaçlı olarak incelemektir (Güven, 2015: 211). Gözlem, bir olayı, nesneyi ya da kişiyi ortamında inceleme, izleme ve bilgi toplama sürecinde etkili bir şekilde rol almaktır diye tanımlayabiliriz. Gözlem, önceden belirlenen veya belirlenmeyen herhangi bir konuya ilişkin davranışların gözlenmesi yoluyla verilerin toplanmasını kapsar (Tan, 2014: 344). Öğretmenlerin öğrenciler hakkında ilk elden bilgi ve tanımları için onları gözlemlmeleri gerekir. Bu öğretmenlere somut bir bilgi verir. Öğrencilerin, öğrenmelerini ve gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla yararlanılan tekniklerden biri gözlemdir (Alıcı 2017: 140). Bireysel veya grup aktivitelerinde, bu teknik, alternatif ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uygulandığı ortamlardaki öğrencilerin gözlemlenebilir performansını izlemek ve değerlendirmek için kullanılabilir (Bahar, ve diğ., 2014: 115). Sonuç odaklı çalışmaların önemli olduğu bazı alanlarda bu teknik önemli bir yer tutar. Uygulamasında hız ve zaman önemli bir yer tutar. Gözlemler, öğrenciler hakkında doğruluk derecesi yüksek ve çabuk bilgiler sunar. Gözlem sürecinde öğretmenler, öğrencilerin sorulara ve önerilere verilen cevapları, tarihsel olaylar, insanlar, hareketler, grup çalışması ve tartışmalara katılımları, sınıfla ilgili tartışmalara katılımları, öğrencinin öğrenmeyle ilgili görev ve materyallere verdiği yanıtları, tarihsel kanıtları kullanma biçimlerini gözlemler (Ataman, 2007: 67).

Gözlem tekniğiyle ile sınıftaki en uzak olan özellikler de gözlenebilir. Diğer değerlendirme yaklaşımları ile karşılaştırıldığında gözlemler yeterli ve daha kolay uygulanabilir bir özelliği mevcuttur. Gözlemler spontane oluşan bir yapıya sahip bir tekniktir. Bu teknik ile diğer tekniklere göre daha alt düzey beceriler gözleyebiliriz (Oosterhof, 1994: 215).

Beden dili hiç konuşmadan kişi hakkında çok sayıda bilgiye ulaşmak için ip ucu olabilir. Bu nedenle öğretmenler beden dili okumaya bilmelidirler. Öğrenciler dersi soluk almadan, gözleriyle öğretmeni izleyerek veya başlarını yana eğerek dinliyorlarsa büyük ihtimalle öğretmenin anlattıkları ilgilerini çekmiştir. Ancak ufak tefek öksürmeler ya da gözlerini öğretmenden çevirip başka bir noktaya bakmayı tercih ediyorlarsa bu söylenenler iştirak etmediklerine işarettir (Başol, 2012: 89). Burada öğrencileri iyi gözlemleyip dersin akışını ona göre düzenlemek gerekmektedir.

2. 9. 14. Kontrol Listesi (Çeteleler)

İstenen davranış değişikliğinin öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini (var/yok, evet/hayır vb.) ortaya koymak amacıyla kullanılan ölçme araçları ontrol listeleridir (Alıcı, 2017:143). Kontrol listeleri genellikle hareket becerileri ve sosyal davranışların tamamlayıcı parçalarını incelemek için kullanılan ölçme araçları olup akran ve öz değerlendirme için de kullanılabilir (Melograno, 2000: 109). Kontrol listeleri öğrencilerin gelişimini değerlendirmek, öğrencilerin öğretim süreci sonunda gelişimlerdeki değişiklikleri izlemek ve sonuçlarını kaydetmek amacıyla kullanılabilir. Kontrol listeleri öğrencilerin ödevlerini sahiplenmelerine ve ödevlerinin sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olur (Corcoran, Dershimer & Tichenor, 2004: 215).

Kontrol listeleri; hazırlanması çok uzun süre gerektirmeyen kullanımı basit ölçme araçları olmasının yanı sıra davranışın sadece varlığı veya yokluğu ile ilgilendiği için, öğrencinin gözlenmek istenen gelişim (performans ya da başka) düzeyi hakkında genel durumun göz ardı edilmesine sebep olabilir (Alıcı, 2017: 143).

İstenmeyen davranışların gösterildiği durumlar sıfır puan, istenen davranışların gösterildiği durumlar bir puan olarak değerlendirildiğinde, öğrencinin gözlenen davranışa sahip olma derecesi puanların toplanmasıyla belirlenir. Ancak bazı durumlarda öğrencinin olumlu davranış göstermesi 1 puan, olumsuz davranış göstermesi -1 puan, davranışın gözlenmemesi ise 0 puan olarak değerlendirilir (Gültekin, 2014: 251).

Kontrol Listeleri yapılırken ve uygulanırken şu noktalara özen gösterilmelidir (Bıçak, 2016: 212):

- Her performansın seviyesini açıkça tanımlamalı ve listelemeli
- Öğrencilerin yaptıkları tipik yanlışları listelemeli
- Uygun işlem basamaklarını ve olası süreç hatalarını belirlenmeli ve listelenmeli
- Ölçekte kimsenin kullanamayacağı aşırı tanımlardan kaçınılmalı
- Uygulayıcılar karasız kaldıkları maddeleri atmalı

Şekil 4. Kontrol Listesi Sözlü Sunum Örneği

Öğrencinin adı ve soyadı: Sınıf:

ÖLÇÜTLER	EVET	HAYIR
1. Dinleyiciyle göz teması kuruyor.		
2. Beden dilini etkili kullanıyor.		
3. Anlaşılır bir tonda konuşuyor.		
4. Yerinde vurgulamalar yapıyor.		
5. Akıcı konuşuyor.		
6. Gereksiz sesler çıkarmıyor.		
7. Düzgün ifadeler seçiyor.		
8. Gereksiz tekrar yapmıyor.		
9. Düşüncelerini ifade edebiliyor.		
10. Bilgiyi organize edebiliyor.		
11. Sonuç bölümünde özetleyebiliyor		

Kaynak: (MEB, 2009: 403)

YORUMLAR VE ÖNERİLER

2. 9. 15. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirmeyi tanımlamak için bir dizi terim vardır. Bunlar, akran eğitimi, akran öğretimi, akran destekli öğrenme vb. Topping (1998: 250), akran değerlendirmesini, “bireylerin, ürünlerin aynı statüdeki akranların öğreniminin sonucunu, seviyesini, değerini, değerini, kalitesini veya başarısını dikkate aldığı bir düzenleme” olarak tanımlamaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencinin kendini tanıması, yeteneklerinin farkına varması belirli bir zaman sınırlaması altında değil de süreç içerisinde değerlendirilmesini sağlar. Ayrıca öğretmene de öğrenci hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşma

imkânı tanır. Akran değerlendirmede öğrenciler, akranlarının çalışmaları hakkında kararlar verirler (MEB, 2006:231). Bir nevi öğretmen gibi davranırlar.

Akran değerlendirmenin yararları aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Alıcı, 2017: 154):

- Daha eleştirel düşünmeleri konusunda öğrencileri destekler.
- Öğrencilere, öğrenme sorumluluğunu bırakır.
- Diğer öğrencilerin başarılı ve zayıf yönlerinden öğrenmeler gerçekleşir.
- Öğrencilerin konu ile ilgili neye gereksinim duydukları konusunda farkındalıkları artar.
- Büyük sınıflarda öğrencilerin tümüne uygun geribildirimler verilmesi imkanı sağlar.
- Öğrencilerin topluluğa ait bir parça oldukları inancını destekler.
- Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarında yeterlik seviyelerini değerlendirirken eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler (Uysal ve diğ., 2015: 106).

Şekil 5. Akran Değerlendirme Formu

Değerlendiren öğrencinin;

Grup numarası: Adı soyadı :

1. Arkadaşının adı soyadı: Sınıfı :

2. Arkadaşının adı soyadı: Sınıfı :

	Zayıf		Kabul edilebilir		Orta		İyi		Çok iyi	
	1.Arkadaşım	2.Arkadaşım	1.Arkadaşım	2..Arkadaşı	1.Arkadaşım	2..Arkadaşı	1.Arkadaşım	2.Arkadaşım	1.Arkadaşım	2.Arkadaşım
Grubumuzdaki Öğrenciler										
Üstlenmiş olduğu sorumluluğu zamanında yerine getirmiştir.										
Yapılan çalışmada gönüllü olduğu görülmüştür.										
Gurup çalışmasında aktiftir.										
Gurup arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler içerisindedir.										
Gurup başarısının oluşmasında çok çaba harcamıştır.										
Çalışırken temiz, tertipli düzenli çalışmıştır.										
Sorunların çözümüne yönelik mantıklı çözüm yolları üretmiştir.										
Gurup içerisinde diğer bireylerle uyumlu çalışmıştır.										

Kaynak: (MEB, 2004)

2. 9. 16. Tutum Ölçekleri

Tutum ölçeklerine geçmeden tutumun tanımı öğrenmekte yarar vardır. Tutum, tutulan yol, tavır, hareket tarzı (MEB, 2003: 2939) ya da insanın tutum nesnesini kabul veya reddetmesine yönelik eğilimi (Başaran, 1996: 292) veya “bir nesneye, bir kişi ya da gruba, bir kuruma, bir olay ya da davranışa karşı ya da yana olma eğilimidir” (Erkuş, 2006: 73). Başka bir tanıma göre ise tutum, en basit şekliyle kişinin bir konu hakkındaki

eğilimidir. Bireyin eğilimleri bakımından, davranışında sezilebilir ancak somut olarak ortaya konamaz. Bundan dolayı da bir dizi önermelere verilen yanıtlardan yola çıkılarak kişinin eğilimleri yani meyilli olduğu şeyler tahmin edilmeye çalışılır (Başol, 2015: 103).

Likert ölçeği, tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan yöntemdir. 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 (Yanpar, 2007: 40). Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin içerdiği tutum objesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur. Tutumların ölçülmesinde kullanılan diğer bir yöntem ise Thurstone ölçeğidir. Bu ölçekte katılımcılardan her bir ifade için 5,7 ya da 9’lu derecelemede uygun olmayan en uygun olana doğru bir değer biçme istenir. Ölçeklerin yapı geçerlikleri faktör analizi, iç tutarlılık anlamında güvenilirlikleri ise Cronbach Alpha katsayısı ile test edilir. Ölçek sonuçları toplanıp yek bir tutum puan elde edilebilmesi için ölçeğin tek boyutlu olduğunun faktör analizleri ile ortaya konması gerekir (Başol, 2015: 104).

2. 10. İlgili Araştırmalar

2.10.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Parmaksız ve Yanpar (2006), ‘*Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği*’ başlıklı çalışmalarında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarında çok fazla yetkinliğe sahip olmadıklarını ve bu yaklaşımları Sosyal Bilgiler dersinde sıklıkla kullanmadıklarını ancak bu yaklaşımları derslerinde kullanılabilirliği yönünde olumlu görüş belirttiklerini ifade etmektedirler.

Kılınç’ın (2007) ‘*Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı*’ başlıklı çalışmasında amaç, kavram haritalarının oluşturulmasını incelemektir. Kılınç, öncelikle kavram haritaları hakkında kısa açıklamalarda bulunmuş, daha sonra, bu stratejinin uygulama modeli, tarihi temelleri, öğrenme aşamaları, öğrenciye sağladığı faydalar, öğretmenin uygulamadaki rolü, geleneksel yöntemlerle karşılaştırılması, karşılaşılan örnekler ve sorunlar hakkında bilgi vermiştir. Çalışmaya ilişkin sonuç ve öneriler makalenin son bölümünde verilmiştir.

Okur’un (2008) ‘*4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*’ başlıklı çalışmasında öğretmenler tarafından en çok tercih edilen tekniklerin

genellikle klasik ölçme ve değerlendirme teknikleri olduğu; ancak alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında ise proje, performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası ve posterler sıkça kullanılmıştır. Bu tekniklerin kullanımındaki en büyük sorun zaman süresinin yetmezliği ve sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasıdır.

Atikol'un (2008) *'In-Service English Teachers' Opinions Of Assessment And Evaluation of Young Learners: Portfolio Assessment As An Alternative'* konulu araştırmasında bu çalışmanın ilk aşamasının amacı İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme metotları ve özellikle de portfolyo değerlendirme hakkındaki eğilim ve görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın ikinci kısmının amacı ise portfolyo değerlendirmenin uygulanabilir yanını göstermek olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın sonunda anket çalışması İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme tekniklerini, özellikle de portfolyo değerlendirmeyi bir ölçüde kullandıkları bulgusu saptanmıştır. Ancak, araştırmacı, uygulama konusunda öğretmenlerin portfolyo değerlendirmede yeterince bilgili olmadıklarını belirtmektedir. Aynı zamanda araştırmacı, İngilizce öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmenin zaman alıcı olduğunu vurguladıklarını ifade etmektedir.

Sağlam-Arslan, Devocioğlu-Kaymakçı ve Arslan (2009), *'Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği'* adlı çalışmalarında görüşme tekniği kullanılmış ve öğretmenlerin ilgili yöntemleri seçme, mülakat verileri, kullanma ve notlandırma konularında sorunlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonunda, okul olanaklarının yetersizliğinin yanı sıra bu yöntemler hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması alternatif değerlendirme tekniklerinin etkin kullanımını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler.

Özek (2009), *'Portfolyo Uygulamasının İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi'* başlıklı çalışmada yapılan portfolyo uygulamaların, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik erişim düzeylerini İngilizce dersinde artırdığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra bu uygulamanın öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği, öğrenci ve veli görüşlerinin yorumlanması sonucu tespit edilmiştir.

Gülözer'in (2010) *'Farklı Test Formatları ile Ölçülen Yabancı Dil Başarısının; Öğrencilerin Tutumları, Kaygı Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri İle İlişkisinin İncelenmesi'* konulu çalışmasında, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin açık uçlu maddelerde benzer başarıya sahip oldukları, ancak hareketli ve görsel stil gruplarının yapılandırılmış

grid ve çoktan seçmeli yöntemlerde diğer iki gruptan daha başarılı olduğu sonucu tespit edilmiştir. Yazılı yoklama sınavında elde edilen başarının sahip olunan öğrenme stillerine bağlı olarak değişmediği, ancak çoktan seçmeli ve yapılandırılmış grid yöntemi ile yapılan sınavdan elde edilen başarının öğrenme stillerine bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmış, hareketli stil grubu öğrencilerin çoktan seçmeli yöntem ile yapılan sınavlarda; görsel stildeki öğrencilerin ise yapılandırılmış grid testinde daha başarılı oldukları sonucuna saptanmıştır

Önal-Çalışkan ve Üstündağ (2010), '*Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Yaratıcı Dramanın Kullanılmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri*' başlıklı çalışmalarında katılımcıların bilişsel ve duyuşsal boyuttaki başarı, değişim ve gelişimlerinin farklılaştığı yaratıcı drama yönteminin kullanılması sonucu ile ulaşıldığını belirtmektedirler. Ölçme-Değerlendirme dersinde yazılı sınavlar ve bireysel gelişim-ürün dosyalarından elde edilen bilgilere göre, yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla katılımcıların bilişsel ve duyuşsal boyuttaki başarı, değişim ve gelişimlerinin olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kocaarslan (2010), '*İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Tamamlayıcı Bir Değerlendirme Aracı Olan Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*' başlıklı çalışmada proje görevlerinin ilköğretim öğretmenlerinin proje görevlerine olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin, proje görevlerinin aşamaları olan hazırlama, uygulama ve değerlendirme büyük bir kısmını uygun bir şekilde yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, sınıf öğretmenlerinin ise branş öğretmenlerine göre proje görevlerine ait uygulamalarında, kadın ve sınıf öğretmenlerinin lehine olmak üzere anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Metin ve Birişçi'nin (2011) '*Farklı Branşlardaki İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Durum Belirleme Hakkındaki Düşünceleri*' konulu çalışmalarında alternatif değerlendirme, zaman eksikliği, kalabalık sınıflar ve yetersiz fiziksel koşullar hakkında bilgi eksikliği nedeniyle öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini etkili bir şekilde uygulayamadıkları tespit edilmiştir. Bu handikaplara rağmen öğretmenlerin, alternatif değerlendirme anlayışı hakkında olumlu düşüncelerinin olduğunu belirtmektedirler.

Gömleksiz, Yıldırım ve Yetkiner'in (2011) '*Hayat Bilgisi Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*' başlıklı,

çalışmalarında öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde en sık kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin gözlem, performans değerlendirme, öz değerlendirme ve proje yöntemleri olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin derecelendirme ölçeklerinin uygulanamayacağını, formların fazlalığını, fotokopilerin ve ölçeklerin pahalı olduğunu, ölçeklerin sınıf için uygun hazırlanamadığını, sınıfların kalabalık olduğunu ve zamanın sınırlı olduğunu düşündüklerini ifade etmektedirler.

Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci'nin (2012) '*Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri*' konulu çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin öz yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü ve mesleki deneyim değişkenine göre değişimini ve yapılandırmacı ölçme değerlendirme teknikleri bilgi düzeyi ve bu teknikleri kullanma sıklığı amaçlanmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin alternatif değerlendirme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması konusundaki görüşlerinin okul ve hizmet yılına göre farklılık göstermediği, cinsiyete değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Göksel'in (2012) '*İlköğretim Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*' başlıklı çalışmasında öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerinin uygulanması konusunda pek çok sorunla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Problemlerden bazıları öğretmenlerin yöntem ve teknikler hakkında fazla bilgi sahibi olmamaları, bu yöntemleri uygulamak için programlarda öngörülen sürenin yeterli olmaması, performans değerlendirme etkinliklerinin masraflı, zaman alıcı ve zor olması, öğrencilerin performans değerlendirme çalışmalarının amacından sapması, Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yeteri kadar hizmet içi eğitim yapılmaması gösterilmektedir.

Şahin ve Abalı-Öztürk'ün (2013) '*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçmedeğerlendirme Araçlarını Kullanma Konusunda Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*' konulu çalışmalarında, portfolyo, öz-değerlendirme ve projenin öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri alternatif ölçme araçları olarak görülmektedir. Ayrıca araştırmacılar, ilköğretim okullarında yapılan değerlendirmelerin daha çok ürün temelli olduğunu; yorumlama, sentez ve değerlendirmedeki kazanımları ölçmede yetersiz olduğunu; öğretmen adaylarının çoğu, öğrencilerin yeteneklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate almadıklarını ifade etmektedirler.

İzci, Göktaş ve Şad'ın (2014) '*Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yeterlilik Alguları*' başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecini olumlu yönde desteklediklerine inandıklarına rağmen, alternatif değerlendirme yaklaşımlarının bazı sınırlamaları olduğu sonucu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma konusundaki algılanan yeterlilik seviyelerinin yeterli ve kısmen yeterli olduğu arasında görülmektedir.

Yıldız'ın (2015) '*Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar*' başlıklı çalışmasında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden performans, proje, gözlem ve kavram haritası tekniklerinin kullanılma düzeylerinin diğer tekniklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet, yaş ve mezun olunan program gibi özelliklerin öğretmenlerin AÖD tekniklerini kullanma düzeylerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmış olup bunun yanında AÖD tekniklerinin kullanılmasında karşılaşılan problemler belirlenmiş ve bu sorunlara yönelik çözümler için tavsiyelerde bulunulmuştur.

Sönmez-Ektem, Erben- Keçici ve Pilten'in (2016) '*Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*' konulu çalışmalarında "yarı yapılandırılmış görüşme formu" öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşlerini belirlemek için kullanılmıştır. Araştırmada süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili sorun yaşanmasının nedenleri olarak ders saatlerinin yetersizliği, mevcut dersin aşılması, ebeveynler tarafından yapılan ev ödevleri, öğretim araçlarının eksikliği, öğretmenin yükü ve mevcut sınav sistemi olarak görülmektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin bu konularda iyileştirmeler yapılması gerektiğini vurguladıklarını ifade etmektedirler.

Turan-Oluk ve Ekmekçi'nin (2017) '*Alternatif Değerlendirme Teknikleri İle Geleneksel Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenci Başarısını Ölçme Açısından Karşılaştırılması*' başlıklı çalışmalarında, lise öğretim programında yer alan alternatif değerlendirme tekniklerinden kavram haritası ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerinin, klasik değerlendirme teknikleri ile karşılaştırmasını yapmak ve öğrencilerin akademik başarılarını ölçmede aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonunda alternatif değerlendirme ortalama puanları ile geleneksel değerlendirme ortalama puanları ve tanılayıcı dallanmış ağaç puanları arasında alternatif

değerlendirme tekniklerinden elde edilen doğru yanlış test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş ve alternatif değerlendirme tekniklerin ortalaması daha yüksek bulunmuştur.

Çelik (2018), *‘İngilizce Konuşma Portfolyolarına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Görevlisi Görüşleri’* başlıklı çalışmasında öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede ve bu gelişimi takip etmede konuşma portfolyosunun önemli bir yeri olduğunu ve öğrenciler öğrenme süreci boyunca özerk konumda olduklarından dolayı öz-değerlendirme fırsatı bulduklarını ve portfolyo tutmanın olumlu yanlarının daha fazla olduğunu belirtmektedir. Konuşma portfolyosunun öğrencileri sistemli, planlı çalışmaya yönlterek konuşma becerisi gelişimine katkı sağladığı, dönütlerin öğrenme sürecini olumlu etkilediği gibi sonuçlara öğretmenlerle yapılan görüşmelerden sonra ulaşılmıştır. Ancak bunun yanında yaşanan teknik aksaklıklar ve uygulamanın zorluğu bu yöntemin olumsuz yönleri olarak görülmektedir.

Özkoparan ve İnan’ın (2018) *‘Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi’* konulu çalışmalarında; Beden Eğitimi öğretmenlerinin genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları arasında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin en sık “gösteri” tekniğini daha sonra ise sıra ile “performans değerlendirme, gözlem, kontrol listesi, dereceleme ölçeği ve görüşme” tekniklerini diğer alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre daha sık kullandıkları görülmektedir. Ayrıca Beden Eğitimi öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri sırasıyla performans değerlendirme, kontrol listesi, gösteri ve dereceleme ölçeği, gözlem, görüşme, grup değerlendirme, akran değerlendirme ve öz değerlendirme, proje, rubrik ve drama olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Şahin (2019), *‘Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Programlarındaki İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Üzerine Bir Araştırma: İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığını Geliştirme’* başlıklı çalışmasında Türkiye’de İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme dersinin sonuç değerlendirme özelliklerini yansıttığı ve de yoğun olarak geleneksel ölçme araçlarına odaklandığını ifade etmektedir. Araştırmanın sonunda İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme dersinin öne çıkan temel öğrenme kazanımlarının ve konularının test ve test

türleri, dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi, iyi bir sınavın özellikleri olduğu ve de daha çok teorik odaklı eğitim verilerek uygulamada yetersizlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak Yabancı Dil Öğretiminde Değerlendirme Okuryazarlık eğitimlerini İngilizce öğretmen adayları yeterli bulurken, özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, biçimlendirici değerlendirme, yazma ve konuşma dil becerilerinin değerlendirilmesi gibi konularda öğretmenlerin kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmektedir.

2. 10. 2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Herman, Klein ve Wakai (1997), '*American Students' Perspectives on Alternative Assessment: Do They Know It's Different?*' konulu çalışmalarında, öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum ve yaklaşımlarını inceleyip ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirmeyi, geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre güdüleyici ilginç bulup bulmadıklarını araştırmaktadırlar. Bununla birlikte Amerika'nın Kaliforniya eyaletinde bulunan 13 okuldaki 800'den fazla öğrenciden elde edilen veri analizinde, öğrenci anketleri ve görüşme yoluyla toplanmış olup alternatif ölçme ve değerlendirmeyi, daha anlamlı ve motive edici buldukları sonucu tespit edilmiştir.

Stiggins'in (2004) '*New Assessment Beliefs For A New School Mission*' başlıklı çalışmasında, okullarda yeni bir misyon oluşturulması için alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının önemli olduğu belirtilmektedir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, kazanımlarını gerçekleştirmede daha etkili olduğu için idarecilerin, öğretmenlerin, velilerin standart testlerden daha çok öğrenci değerlendirmelerinde alternatif teknikleri kullanmaları gerektiğini araştırmacı yaptığı çalışmasında ifade etmektedir.

Janisch, Liu ve Akrofi'nin (2007) '*Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles*' başlıklı çalışmalarında, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sınıfta kullanılması için öğrencilerin gönüllü olarak uygulamalarının sağlanmasının yanı sıra öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında tam donanımlı teorik bilgilerinin bulunması ve eğitimde en son yenilikleri takip etmenin yanı sıra çevre şartlarını göz önünde bulundurarak esnek bir şekilde ortama uygun hale getirmeleri gerektiğini belirtmektedirler.

Farrel (2009) , '*Critical Reflection In A Test Course: Mapping Conceptual Change*' konulu yaptığı çalışmada, kavram haritalarının kullanılmasının hem dil öğretmenlerine

hem de öğrencilerine yardımcı olabilecek bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Kurs öncesi ve kurs sonrası kavram haritaları, kurs öncesi ve sonrası haritaları arasında gözlemledikleri değişikliklerin kısa açıklamalarını (ve bu değişikliklerin nedenlerini) yazmaları katılımcılardan istenilmektedir. Ayrıca, araştırmacı, katılımcılarla bireysel kavram haritalarının içeriği ve ders hakkındaki algıları hakkında görüştüğünü ve çalışma sonucunda katılımcıların önceki düşünceleri üzerinde bazı etkileri olduğunu ve kavramsal değişimin izlenmesi için kavram haritasının yararlı bir araç olabileceğini ifade etmektedir.

Nasri, Roslan, Sekuan, Abu Bakar ve Puteh (2010), *'Teachers' Perception on Alternative Assessment'* başlıklı yapmış oldukları araştırma ile alternatif ölçme ve değerlendirmenin kullanımına ilişkin öğretmen algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadırlar. Araştırmanın çalışma grubunu, Brunei'deki 50 ortaokul öğretmeni oluşturmakta olup araştırma sonucunda ise öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumlu görüş içinde olmalarına karşın alternatif ölçme ve değerlendirmenin kullanımına ilişkin bazı handikaplar olduğunu ifade etmektedirler. Örneğin, çalışma kağıtlarındaki artış, daha fazla zaman ihtiyacı vb. sınırlılıklar sonucu tespit edilmiştir.

Stears ve Gopal'in (2010) *'Exploring Alternative Assessment Strategies in Science Classrooms'* başlıklı çalışmasında, öğrencilerin sınıfa getirmiş oldukları bilginin her zaman geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ölçülemeyeceği belirtilmektedir. Araştırmacılar, öğrencilerin zihinlerinde meydana getirdikleri bilgiyi ölçmek için farklı değerlendirme araçları kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler. Yapılan çalışmanın sonunda öğrencilerin Fen derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak daha iyi dersi öğrendikleri bulgusu saptanmıştır.

Efthymiou (2012), *'Portfolio Assessment of Speaking Skills in English as a Foreign Language in Primary Education'* başlıklı çalışmada, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarının istatistiksel analizine ve öğretmenin okul yılı boyunca gözlemlerine dayanarak, sözlü portfolyonun zaman alıcı ve zahmetli bir değerlendirme sürecini ifade etmekte ve yine de öğrenciler bunu ilginç bir deneyim olarak görüyor olmakta ve gelecekte tekrar kullanmaya istekli olduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte araştırmacı, çalışmanın sonunda öğrencilerin portfolyoları, EFL sınıfındaki konuşma becerilerinin ve öğrencilerin metabilşsel stratejilerinin gelişimini destekleyebilecek ve öğrenmeye ilgilerini artıracabilecek yenilikçi bir değerlendirme yöntemi olduğunu ifade etmektedir.

Xerri ve Campbell (2016), '*E-portfolios In Teacher Development: The Better Option?*' başlıklı çalışmalarında Malta'da ELT (İngiliz Dili Öğretimi) sektöründe öğretmen gelişimi için kalıp portfolyoların başlatılmasının ardından, öğretmenlerin gelecekteki e-portfolyo uygulamaları ile ilgili olarak görüşlerini vurgulayan küçük ölçekli bir çalışmanın bulgularını tartışmaktadırlar. Araştırmacılar, öğretmenlerin e-portfolyonun yararlarının farkında olmalarına rağmen, kendi dijital okuryazarlıkları ve bir e-portfolyonun erişilebilirliğinin yol açtığı gizliliğe yönelik tehditleri konusunda endişeleri olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin portfolyonun elektronik versiyonuna geçmek isteyip istemediklerine karar verebilmek için mesleki gelişimlerine sahip olmaları gerektiği fikrini vurguladıklarını ifade etmektedirler.

Hung (2016), '*Alternative Assessment: Can Portfolio Assessment Have Positive Impact On Eflab Original Students' Learning Outcome*' konulu çalışmasında, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden portfolyo değerlendirmenin Tayvan'daki EFL öğrencilerin İngilizcesini iyileştirebileceğini ve öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmelerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yardımcı olurken, öğrencilerin İngilizce güvenlerini arttırmalarına yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularında alternatif değerlendirmenin: portfolyo değerlendirmesinin anadili İngilizce olmayan öğrencilerin öğrenim çıktılarını nasıl etkilediğini anlayabileceğini bunun yanında bu öğrencilerden elde edilen görüşme verilerinin portfolyo değerlendirmenin İngilizce sınavlarına yönelik kaygılarını azalttığını ve İngilizce öğretmenlerinin geleneksel değerlendirmenin yerine portfolyo değerlendirmesini uyguladıklarını ifade emektedir.

Kalra, Sundrarajun ve Komintarachat (2017), '*Using Portfolio as an Alternative Assessment Tool to Enhance Thai EFL Students' Writing skill*' başlıklı çalışmalarında amaç portfolyoların İngilizcenin yabancı dil olarak (EFL) öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkilerini incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda, Tayland'da bir Uluslararası Üniversitede İşletme İngilizcesi alanında okuyan 56 son sınıf Taylandlı öğrenci seçilmiştir ve deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Her gruba, her biri aynı yeterlilik seviyesini sağlamak için ön test verilen 26 öğrenciden oluşmaktadır. Deneyin yapıldığı sekiz hafta boyunca, deney grubuna portfolyo değerlendirme tekniği ile kontrol grubuna da geleneksel yöntemle ders verilmiştir. Ayrıca, iki grup arasındaki anlamlı farklılıkları görmek için bağımsız bir örneklem t-testi yapılmıştır. Her gruptaki farklılıkları görmek için eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır. İstatistiksel sonuçlar, deneysel ve

kontrol grupları arasında işlem görenlerin, bu durumda portfolyo temelli değerlendirmenin, yazma becerisi alanındaki kontrol grubu öğrencilerden daha iyi performans gösterdiğini belirten anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Sulaiman ve diğ., (2019), *Teachers' Perspectives of Assessment and Alternative Assessment in the Classroom* konulu çalışmalarında, öğretmenlerin değerlendirmedeki unsurlara bakış açılarını, değerlendirme türlerinin seçimini ve alternatif değerlendirmeye bakış açılarını inceleme amacı gütmektedirler. Araştırma, görüşülen yedi ortaokul öğretmenini içeren bir örnek olay çalışması olup bulgular, katılımcıların çiçek açısının taksonomisine ve üst düzey düşünmeye dayalı sorular geliştirdiğini göstermektedir. Biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme, daha kapsamlı bir sınıf değerlendirmesi oluşturmak için kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar, ankete katılan öğretmenlerin alternatif değerlendirmeyi çeşitli tekniklerden oluşan değerlendirme olarak görmekte olduklarını ifade etmektedirler.

2. 10. 3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin AÖDT hakkında genel olarak kendilerini yeterli algılamadıkları sonucuna varılabilir (Atikol, 2008; Göksel, 2012; Metin & Birişçi, 2011; Parmaksız & Yanpar, 2006; Sağlam- Arslan, Devocioğlu- Kaymakçı & Arslan, 2009; Şahin, 2019). Bunun sonucu olarak yazarlar bu durumun AÖDT'nin etkin kullanımını olumsuz etkilediği yönünde görüş belirtmektedirler.

Bazı araştırmalarda AÖDT'den görüşme tekniğini (Sağlam- Arslan, Devocioğlu- Kaymakçı & Arslan, 2009), portfolyo (Atikol, 2008; Çelik, 2018; Efthymiou, 2012; Hung, 2016; Kalra, Sundrarajun & Komintarachat, 2017; Özek, 2009; Şahin & Abalı-Öztürk, 2013; Xerri & Campbell, 2016) kavram haritası (Farrel, 2009; Kılınc, 2007; Yıldız, 2015) proje (Gömlüksiz, Yıldırım & Yetkiner, 2011; Kocaarslan, 2010; Okur, 2008; Şahin & Abalı-Öztürk, 2013) drama (Önal- Çalışkan & Üstündağ, 2010) dallanmış ağaç (Turan- Oluk & Ekmekçi, 2017) gösteri tekniklerinin (Özkoparan & İnan, 2018) kullanıldığı görülmektedir.

AÖDT'nin sınırlılıklarına ilişkin görüşler şöyle sıralanabilir; zaman yetersizliği (Okur, 2008; Nasri ve diğ., 2010; Sağlam- Arslan, Devocioğlu- Kaymakçı & Arslan, 2009) sınıf mevcudunun fazlalığı (Metin & Birişçi, 2011; Okur, 2008; Sönmez- Ektem, Erben- Keçici & Pilten, 2015), bilgi yetersizliği (Atikol, 2008; Göksel, 2012; Metin & Birişçi,

2011; Parmaksız & Yanpar, 2006; Sağlam- Arslan, Devocioğlu- Kaymakçı & Arslan, 2009; Şahin, 2019), okul olanaklarının yetersizliği (Gömleksiz, Yıldırım & Yetkiner'in (2011) ve (Nasri ve diğ., 2010). Bunun yanında AÖDT'nin olumlu yönü; drama yönteminin kullanılmasıyla katılımcıların bilişsel ve duyuşsal boyuttaki, başarı, değişim ve gelişimlerinin farklılaştığı görülmektedir (Önal- Çalışkan & Üstündağ, 2010), cinsiyete göre AÖDT farklılık göstermektedir (Karamustafaoğlu, Çağlak & Meşeci, 2012; Kocaarslan, 2010). Portfolyo çalışması sürecinde öğrencilerin özerk konumda olduklarından dolayı öz-değerlendirme imkanı buldukları belirlenmiştir (Çelik, 2018). Öğrenciler, AÖDT'yi geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre daha anlamlı ve güdüleyici buldukları sonucuna ulaşılmış (Herman, Klein & Wakai, 1997). Öğrenciler, AÖDT için olumlu görüş belirtmektedirler (Nasri ve diğ., 2010). Stinggs (2004) ve Stears ve Gopal (2010) AÖDT kazanımları gerçekleştirilmede daha etkili olduğu için standart testlerden çok idareci, öğretmenler ve velilere AÖDT'nin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Hung (2016) ise portfolyonun İngilizce sınavlarına yönelik kaygıları azalttığını ve geleneksel değerlendirme yerine portfolyo kullandıklarını ifade etmektedir. Kalra, Sundrarajun ve Komintarachat (2017) portfolyo temelli değerlendirmenin, yazma becerisi alanındaki kontrol grubunu oluşturanların daha iyi performans gösterdiğini belirten anlamlı bir fark olduğunu belirtmektedirler.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma tarama modelinde gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2015: 77). Bu araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine (AÖDT) ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlandığından dolayı tarama modeli kullanılmıştır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli Merkez ilçelerindeki İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan yabancı dil öğretmenleri (Almanca, Arapça ve İngilizce) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda görev yapmakta olan ve tesadüfi yolla seçilen toplam 349 yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, branş, mezuniyet, görev yaptığı lise türü, görev yaptığı okul türü, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alma durumu gibi çeşitli demografik değişkenler hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

3. 2. 1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Katılımcıların Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet bakımından dağılımları aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik

Cinsiyet	f	%
Kadın	156	44.7
Erkek	193	55.3
Toplam	349	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 349 öğretmenden 156’sı (%44.7) kadın, 193’ü (%55.3) ise erkektir. Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunu erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

3. 2. 2. Branş Değişkenine İlişkin Katılımcıların Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş bakımından dağılımları aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Branş Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik

Branş	f	%
Almanca	39	11.2
Arapça	25	7.2
İngilizce	285	81.7
Toplam	349	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %11.2’si (39) Almanca, %7.2’si (25) Arapça ve %81.7’si (285) İngilizce branşı oluşturmaktadır. Tablo 2’ ye göre araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin çoğunluğu İngilizce öğretmenleridir.

3. 2. 3. Mezuniyet Değişkenine İlişkin Katılımcıların Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet bakımından dağılımları aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Mezuniyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik

Mezuniyet	f	%
Eğitim Fakültesi	156	44.7
Fen- Edebiyat Fakültesi	193	55.3
Toplam	349	100.0

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %44.7’si (156) Eğitim Fakültesi mezunu iken %55.3’ü (193) ise Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur. Tablo 3’e göre araştırmaya katılan Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları çoğunluktadır.

3. 2. 4. Görev Yapılan Lise Türüne İlişkin Katılımcıların Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları lise türü bakımından dağılımları aşağıda Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik

Lise Türü	f	%
Anadolu Lisesi	160	45.8
Anadolu İmam Hatip Lisesi	62	17.8
Fen Lisesi	33	9.5
Meslek ve Teknik Lise	94	26.9
Toplam	349	100.0

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin; %45.8'i (160) Anadolu lisesinde, %17.8'i (62) Anadolu İmam Hatip Lisesinde, %9.5'i (33) Fen lisesinde ve % 26.9'u (94) Meslek ve Teknik Lisede görev yapmaktadırlar. Tablo 4' e göre araştırmaya katılan lise türü olarak çoğunluk Anadolu Lisesidir.

3. 2. 5. Görev Yapılan Okul Türüne İlişkin Katılımcıların Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü bakımından dağılımları aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik

Okul Türü	f	%
Devlet	299	85.7
Özel	50	14.3
Toplam	349	100.0

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %85.7'si (299) devlet okullarında görev yapmakta iken %14.3'ü (50) ise özel okullarda görev yapmaktadır. Tablo 5'e göre okul türüne göre en çok devlette çalışan öğretmen araştırmanın çoğunluğunu oluşturmaktadır.

3. 2. 6. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Katılımcıların Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılı bakımından dağılımları aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik

Hizmet Yılı	f	%
1-5 Yıl Arası	109	31.2
6-10 Yıl Arası	81	23.2
11-15 Yıl Arası	84	24.1
16-20 Yıl Arası	53	15.2
21 ve Üzeri Yıl	22	6.3
Toplam	349	100.0

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin; %31. 2’si (109) 1-5 yıl arası, %23. 2’si (81) 6-10 yıl arası, 24. 1’i (84) 11-15 yıl arası, 15. 2’si (53) 16-20 yıl arası, %6. 3’ü (22) 21 ve üzeri yıl hizmet yılına sahiptir. Tablo 11’ e göre hizmet yılının en yüksek olduğu yıl 1-5 yıl arası ondan sonra 11-15 yıl arası daha sonra 6-10 arası 16-20 yıl arası en son olarak ta 21ve üzeri çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Tablo 6’da hizmet yılı 1-5 yılları arasında olan yabancı dil öğretmenleri çoğunluğu oluşturmaktadır.

3. 2. 7. Hizmet-içi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Katılımcıların Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet-içi eğitim alma durumu bakımından dağılımları aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Hizmet-içi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik

Hizmet-içi	Eğitim	Alma	f	%
Evet			97	27.8
Hayır			252	72.2

Tablo 7’ye göre AÖDT’ ye Yönelik Hizmet-içi eğitim alan %27.8’si yani 97 kişidir. %72.2’si 252 kişi ise Hizmet-içi eğitim almamıştır. Tablo 7’de çoğunluğu Hizmet-içi eğitim almamış öğretmenlerden oluşmaktadır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak 3 bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır.1. Bölümde araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerine ilişkin 7 sorudan oluşan demografik değişkenlere ilişkin form, 2. Bölüm de Okur (2008)’ a ait “4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinden alınan öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine (AÖDT) İlişkin Bilgi Düzeylerini Belirlemek Amacıyla Hazırlanan Anket Formu ile Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini (AÖDT) Kullanma Düzeylerini Belirlemek Amacıyla Hazırlanan Anket Formu, son olarak 3. Bölüm de ise Okur (2008)’ a ait yüksek lisans tezinde geliştirdiği öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine (AÖDT) İlişkin Görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğin bu araştırma için yabancı dil öğretmenlerine uygulanmış versiyonu kullanılmıştır.

3. 3. 1. Veri Toplama Aracı Olarak Anket Bölümleri

Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, görev yapmakta olduğu lise ve görev yapmakta olduğu okul türü, öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı ve AÖDT’ye ilişkin hizmet içi eğitim semineri alıp almadığı hakkında toplam 7 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlerin “Yabancı Dil Derslerinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri (AÖDT) hakkında bilgileriniz hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bilgi düzeyini belirleyen “Yeterli”, “Kısmen Yeterli” ve “Yetersiz” seçeneklerinden oluşan anket formu yer almaktadır. Ayrıca ikinci bölümün diğer bir sorusu olan “Yabancı Dil Derslerinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini (AÖDT) hangi düzeyde kullanmaktasınız?” sorusuyla ilgili olarak hangi düzeyde olduğunu belirleyen “Sıklıkla”, “Nadiren” ve “Hiç” seçeneklerinden oluşmaktadır.

Üçüncü bölümünde ise Yabancı Dil Derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma nedenlerini belirlemek amacıyla, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleriyle 27 maddeden oluşan lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT’ye ilişkin görüşlerini ölçmeyi amaçlayan ölçek kullanılmıştır.

Okur’un (2008) geliştirdiği ölçeğin orijinali 32 madden oluşmaktadır. Ölçek Fen ve Teknoloji Öğretmenleri için hazırlandığından bu çalışmada kullanmak için ölçeğin yabancı dil öğretmenlerine uyarlanmasına ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. İlk olarak Uzman görüşü alındıktan sonra ölçekte bazı ifade değişiklikleri yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan 32 maddelik taslak ölçek, 143 yabancı dil öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen verilerle;

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Z standart puanı, normallik için Kolmogorov-Smirnov testi, maddelerin ayırt ediciliğini ölçmek için madde toplam korelasyonları, Barlett'in küresellik testi ve ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplamaları yapılmıştır.

3.3.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Güvenirlik ve Madde Analizleri

Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeği yabancı dil dersi öğretmenlerine uyarlamak için yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) 143 yabancı dil öğretmenlerinden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. AFA yapılmadan önce; örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı ve tekillik ile uç değerler incelenmiştir.

Tek değişkenli uç değerleri incelemek amacıyla minimum ve maksimum değerler incelenmiştir. Çok değişkenli uç değerleri incelemek amacıyla ise toplam puan alınmıştır. Uç değerleri incelemek için elde edilen toplam puanlar Z standart puanına çevrilmiş ve -3 ile +3'ün dışında kalan değer olmadığı görülmüştür. Bu durum uç değer olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Normallik için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Ancak normal dağılım göstermediği bulunmuştur ($p < .05$). Sadece bu test sonucuna göre karar verilmemektedir. Basıklık (kurtosis) ve Çarpıklık (skewness) değerlerinin normalden çok sapmaması da normallik için bir ölçüt olarak alınır. Buna göre tüm maddelerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olduğu tespit edilmiş (George & Mallery, 2010) ve verilerin normal dağılım gösterdikleri kanaatine ulaşılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçek tek faktörlü olarak değerlendirilmiştir. Yapılan ilk analizden sonra faktör yük değeri .30'un altında olan maddeler belirlenmiştir. Ölçek çalışmalarında faktör yük değeri için asgari değerin .30 alınabileceği genel olarak kabul edilen bir görüştür (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012: 194; Costello & Osborne, 2005). Faktör yük değeri .30'un altında olan beş madde (10, 11, 12, 20, 22) tespit edilmiştir. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra yeniden faktör analizi yapılmıştır.

Maddelerin ayırt ediciliğini ölçmek için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Madde toplam korelasyonları .371 ile .865 arasında çıkmıştır. Bu durum maddelerin madde ayırt ediciliklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yapılan analiz sonucuna göre KMO değeri .88 çıkmış; Barlett'in küresellik testi ise çok değişkenli normalliği sağladığı görülmüştür ($p<.01$). Ortaya çıkan tek faktörlü yapı toplam varyansın % 46,22' sini açıklamaktadır.

Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin genelinden elde edilen α güvenirlik katsayısı .95 bulunmuştur. Ölçekler için .70 kabul edilebilir bir değer olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2015: 183). Bu anlamda yüksek güvenirlik elde edildiği görülmektedir.

Tablo 8. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Madde Numarası	Faktör Yük Değeri
Madde 1	.779	Madde 18	.707
Madde 2	.774	Madde 19	.761
Madde 3	.682	Madde 21	.490
Madde 4	.582	Madde 23	.378
Madde 5	.768	Madde 24	.747
Madde 6	.389	Madde 25	.628
Madde 7	.676	Madde 26	.678
Madde 8	.621	Madde 27	.749
Madde 9	.741	Madde 28	.797
Madde 13	.563	Madde 29	.614
Madde 14	.794	Madde 30	.863
Madde 15	.700	Madde 31	.546
Madde 16	.551	Madde 32	.810
Madde 17	.670		
KMO =.88		Barlett Küresellik Testi = $p<.05$	

Tabloya 8'de görüldüğü gibi ölçekte toplam 27 madde yer almaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .38 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .95 ve maddelerin madde ayırt edicilikleri de .30 üzeri olarak tespit edilmiştir. Bu durumda ölçeğin 27 madde üzerinden geçerlik ve güvenirliğinin sağlandığı görülmektedir.

Asıl uygulamada ise ölçeğin genelinden elde edilen α güvenirlik katsayısı .75 bulunmuştur.

3. 4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket son şeklini aldıktan sonra uygulama yapmak için Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin yazısı alınmış ve uygulama yapılmıştır. Araştırmacı öğretmenlere anketi kendisi uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin AÖDT ilişkin görüşlerinin analizinde betimsel analizler ve fark analizleri kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık 0.05 düzeyinde test edilmiştir. Bağımsız örneklem t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Normallik için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği bulunmuştur ($p < .05$). Ancak yeterince büyük örneklem grubu için normal yaklaşıma uymaması temel problemlere yol açmamaktadır (Pallant, 2007: 56). Normallik dağılımıyla ilgili olarak Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2011), büyük gruplar üstünde toplanan verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdikleri kabul edilebileceğini ve buna uygun istatistiklerin seçilebileceğini belirtmektedir. Bundan dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler (frekans ve yüzde) ve fark testleri (t-testi ve ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analizi sonucunda fark bulunması halinde farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testine bakılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların daha anlaşılır olabilmesi için tablolar kullanılarak görselleştirilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Düzeylerinin f ve % Olarak Dağılımları

Öğretmenlerin AÖDT’ye İlişkin Bilgi Düzeyleri f ve % Olarak									
Madde No.		Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Performans Değerlendirme	6	1.7	58	6.6	285	81.7	349	100
2	Ürün seçki Dosyası	19	5.4	121	4.7	209	59.9	349	100
3	Grup ve Akran Değerlendirmesi	28	8.0	95	7.2	226	64.8	349	100
4	Yapılandırılmış Grid	74	21.2	123	5.2	152	43.6	349	100
5	Poster	23	6.6	101	8.9	225	64.5	349	100
6	Drama	22	6.3	120	4.4	207	59.3	349	100
7	Kavram Haritaları	33	8.6	109	1.2	210	60.2	349	100
8	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)	61	17.5	122	5.0	166	47.6	349	100
9	Öz Değerlendirme (Kendi Kendine Değerlendirme)	16	4.6	82	23.5	251	71.9	349	100
10	Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT)	22	6.3	97	27.8	230	65.9	349	100
11	Proje	13	3.7	66	18.9	270	77.4	349	100
12	Görüşme	14	4.0	79	72.6	256	73.4	349	100
13	Yazılı Raporlar	12	3.4	88	25.2	249	71.3	349	100
14	Gösteri	22	6.3	111	31.8	216	61.9	349	100

Tablo 9'a göre Lise yabancı dil öğretmenlerin AÖDT'ye ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin en yetersiz olduğu AÖDT teknikleri sırayla Performans Değerlendirme, Proje ve Görüşme olduğu tespit edilmiştir. Kısmen yeterli oldukları AÖDT ise Görüşme, YG, TDA ve Dramadır. En çok yeterlilik gözlenen teknikler: Yapılandırılmış Grid (YG) ve Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)tır. Ayrıca öğretmenlerin genelde AÖDT'ye ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

4. 2. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Kullanma Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerinin dağılımları Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeylerinin f ve % Olarak Dağılımları.

Öğretmenlerin AÖDT' yi Kullanma Düzeyleri f ve % Olarak									
		Sıklıkla		Nadiren		Hiç		Toplam	
Madde No		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Performans Değerlendirme	11	3.2	31	8.9	307	88.0	349	100
2	Ürün seçki Dosyası	53	15.2	130	37.2	166	47.6	349	100
3	Grup ve Akran Değerlendirmesi	49	14	106	30.4	192	55	349	100
4	Yapılandırılmış Grid	109	31.2	118	33.8	122	35.0	349	100
5	Poster	33	9.5	102	29.2	214	61.3	349	100
6	Drama	35	10.0	119	34.1	195	55.9	349	100
7	Kavram Haritaları	54	15.5	115	33.0	179	51.3	349	100
8	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)	88	25.2	126	36.1	135	38.7	349	100
9	ÖzDeğerlendirme (Kendi Kendine Değerlendirme)	31	88.9	89	25.5	229	65.6	349	100
10	Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT)	30	88.6	84	24.1	235	67.3	349	100
11	Proje	11	3.2	60	17.2	278	79.7	349	100
12	Görüşme	19	5.4	88	25.2	242	69.3	349	100
13	Yazılı Raporlar	21	6	72	20.6	256	73.4	349	100
14	Gösteri	38	10.9	113	32.4	198	56.7	349	100

Tablo 10'a göre yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin kullanma düzeyi incelendiğinde en az kullandıkları teknikler sırasıyla Performans Değerlendirme, Proje, Yazılı Raporlar, Görüşme ve KİT olduğu sonucu tespit edilmiştir. En çok kullandıkları AÖDT ise Yapılandırılmış Grid (YG), Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA) ve Kavram Haritalarıdır. Bazen kullandıkları AÖDT ise Ürün Seçki Dosyası, Drama ve Görüşme teknikleridir. Ayrıca genelde öğretmenlerin Tablo 10'da yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini çoğunlukla kullanmadıkları görülmektedir.

4. 3. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin dağılımları aşağıda Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Madde Bazında Dağılımları

Öğretmenlerin AÖDT'ye İlişkin Görüşlerini Belirleyen Ölçek Madde Ortalamaları			
Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Katılma Düzeyi
Madde 1	4.45	.78	Tamamen Katılıyorum
Madde 2	4.24	.69	Tamamen Katılıyorum
Madde 3	3.89	.90	Katılıyorum
Madde 4	3.70	1.03	Katılıyorum
Madde 5	3.91	1.08	Katılıyorum
Madde 6	3.96	1.01	Katılıyorum
Madde 7	4.00	.93	Katılıyorum
Madde 8	4.01	.90	Katılıyorum
Madde 9	4.04	.90	Katılıyorum
Madde 10	3.97	.84	Katılıyorum
Madde 11	4.15	.79	Katılıyorum
Madde 12	3.93	.86	Katılıyorum
Madde 13	3.88	.96	Katılıyorum
Madde 14	4.05	.84	Katılıyorum
Madde 15	3.95	.87	Katılıyorum
Madde 16	3.83	1.01	Katılıyorum
Madde 17	3.50	1.26	Katılıyorum
Madde 18	2.81	1.55	Kararsızım

Madde 19	3.23	1.31	Kararsızım
Madde 20	3,09	1.15	Kararsızım
Madde 21	3.36	1.12	Kararsızım
Madde 22	3.57	1.21	Katılıyorum
Madde 23	3.50	1.13	Katılıyorum
Madde 24	3.20	1.18	Kararsızım
Madde 25	3.41	1.17	Katılıyorum
Madde 26	3.07	1.17	Kararsızım
Madde 27	3.60	1.07	Katılıyorum
Ölçek Geneli	3.71	.57	Katılıyorum

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde kullanılan ve 27 maddeden oluşan ölçekten elde edilen sonuçlar incelendiğinde; “Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri sadece ürünü değil, öğrenme sürecini de değerlendirdiği için kullanıyorum.”, “Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini isteyerek kullanıyorum.” ve “Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin yabancı dil dersindeki farklı becerilerini değerlendirme olanağı sağladığı için kullanıyorum.” maddeleri aritmetik ortalamaları en yüksek olan 3 maddedir. Bu maddelerin aritmetik ortalamaları sırasıyla; 4.45, 4.24 ve 4.15 olarak bulunmuştur. Buna karşın “Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle öğrenciyi daha iyi değerlendirdiğimi düşündüğüm için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmıyorum.” ortalaması en düşük olan maddedir. Bu maddenin ise aritmetik ortalaması 2.81 dir. Bununla birlikte öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin genelinin aritmetik ortalaması 3.71 ve “Katılıyorum” düzeyindedir.

4. 4. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, mezuniyet, görev yaptığı lise türü, görev yaptığı okul türü, hizmet yılı, hizmet içi eğitim alma durumu gibi değişkenlere göre analiz edilerek aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4. 4. 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından analizleri yapılmış ve bulgular aşağıda Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	d	p
AÖDT İlişkin Görüşler	Erkek	156	3.58	.47	4.007	347	000
	Kadın	193	3.82	.63			

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin AÖDT ilişkin görüşleri bakımından cinsiyete göre anlamlı fark saptanmıştır ($p < .05$). Ayrıca kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması (\bar{X} 3.82) erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 3.58$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4. 4. 2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin branş değişkeni bakımından analizleri yapılmış ve bulgular aşağıda Tablo 13 ve Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 13. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri

Branş	N	\bar{X}	Ss
Almanca	39	3.8955	.58393
Arapça	25	3.6548	.45105
İngilizce	285	3.6905	.58965
Toplam	349	3.7149	.57347

Tablo 14. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Kareler Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Görüşler	Gruplar arası	1.471	2	.735	2.22	.107	
	Gruplar içi	112.976	46	.327			----
	Toplam	114.446	48				

Tablo 14'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin AÖDT ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

4. 4. 3. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkeni bakımından analizleri yapılmış ve bulgular aşağıda Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

	Mezuniyet	N	\bar{X}	S	t	d	p
Görüşler	Eğitim Fakültesi	263	3.73	.58	.754	347	.452
	Fen-Edebiyat Fakültesi	86	3.67	.56			

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğretmenlerin AÖDT ilişkin görüşleri arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

4. 4. 4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları lise türü değişkeni bakımından analizleri yapılmış ve bulgular aşağıda Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 16. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Betimsel İstatistikler

Lise türü	N	\bar{X}	Ss
Anadolu lisesi	160	3.7424	.56487
Anadolu imam hatip lisesi	62	3.5968	.46599
Fen lisesi	33	3.8979	.61174
Mesleki ve teknik lise	94	3.6818	.62474
Toplam	349	3.7149	.57347

Tablo 17. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Kd	Kareler ortalaması	F	Anlamlı Fark p
Görüşler	Gruplar arası	2.193	3	3.731	2.247.083	----
	Gruplar içi	112.253	345	.325		
	Toplam	114.446	348			

Tablo 17’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin AÖDT ilişkin görüşleri bakımından görev yaptıkları lise türüne göre anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

4. 4. 5. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul türü değişkeni bakımından analizleri yapılmış ve bulgular aşağıda Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

	Görev Yapılan Okul Türü	N	\bar{X}	S	t	d	p
Görüşler	Devlet	263	3.73	.58	.948	347	.344
	Özel	86	3.67	.56			

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre AÖDT ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

4. 4. 6. Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkeni bakımından analizleri yapılmış ve bulgular aşağıdaki Tablo 19 ve Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 19. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Lise Yabancı Dil Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri

Hizmet Yılı	N	\bar{X}	Ss
1-5 Yıl arası	109	3.9203	.61820
6-10 Yıl arası	81	3.6987	.55096
11-15 Yıl arası	84	3.5838	.53287
16-20 Yıl arası	53	3.6282	.49017
21 ve üzeri yıl	22	3.4663	.48811
Toplam	349	3.7149	.57347

Tablo 20. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	Anlamlı Fark p
Görüşler	Gruplar arası	7.823	44	1.956	6.309.000	1-5 Yıl arası (3.92) ile
	Gruplar içi	106.624		344.30		11-15 Yıl arası (3.58),
						16-20 Yıl arası (3.63)
	Toplam	114.446	348			ve 21 Yıl ve üzeri (3.47)

Tablo 20’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin AÖDT ilişkin görüşleri bakımından hizmet yılına göre anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). Farkın kaynağı hizmet yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin AÖDT ilişkin görüşleri ile hizmet yılı 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Buna göre hizmet yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin görüş ortalamaları ($\bar{X} = 3.92$) hizmet yılı 11-15 yıl arası ($\bar{X} = 3.58$), 16-20 yıl arası ($\bar{X} = 3.63$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3.47$) olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir.

4.4.7. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin hizmet içi eğitim alma değişkeni bakımından analizleri yapılmış ve bulgular aşağıdaki Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

	Hizmet içi eğitim alma durumu	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Görüşler	Evet	97	3.70	.61	.311	347	.756
	Hayır	252	3.72	.56			

Tablo 21’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin AÖDT ilişkin görüşleri arasında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).



5. TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalara bu bölümde yer verilmiştir. Tartışmalar araştırma sorularına göre sıralanarak aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin AÖDT'ye ilişkin görüşlerinden öğretmenlerin kendilerini en yetersiz olarak algıladıkları AÖDT sırasıyla “Performans Değerlendirme”, “Proje” ve “Görüşme” teknikleri olduğu sonucu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri AÖDT'leri olarak YG ve TDA olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin genelde AÖDT'ye ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu sonucun nedeni olarak öğretmelerin AÖDT ile ilgili yeterli düzeyde hizmet-içi eğitim alamaması olabilir. Nitekim bu çalışmadaki sonuçları destekler nitelikte bulgular tespit eden Güneş ve diğ., (2010: 934) çalışmasında bunun nedenini öğretmenlerin çoğu bu konuda hizmet içi eğitim almadığı, alan öğretmenler ise aldıkları hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı bulgusu tespit etmiştir. Kutlu ve diğ., (2014: 49) göre performans değerlendirmede en önemli sorun bu yöntemin ne olduğunun ve nasıl uygulandığının öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından yeteri kadar bilinmemesidir. Özenç (2013: 187), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu bulgusunu saptamıştır. Ayrıca Nazlıçiçek ve Akarsu'nun (2008: 23) çalışmasında öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgi düzeylerinin geleneksel araçlarla ilgili bilgi düzeylerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Parmaksız ve Yanpar'ın (2006: 170) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarında çok fazla yeterlikleri olmadığı sonucu tespit edilmiştir. Bunu yanında Marin (2009: 82), yabancı dil öğretmenlerinin alternatif değerlendirme ile bilgilerinin yetersiz olduğunu yaptığı çalışmanın sonucunda belirtmektedir. Bununla birlikte Hambleton ve Murphy (1992: 1-16), öğretmenlerin alternatif değerlendirme ile ilgili bilgi ve becerileri yoksa, bu değerlendirme stratejilerini bir sınıf ortamına dahil ederken sorunlarla karşılaşacaklarını ileri sürmektedirler. Okur'un (2008: 92) yaptığı çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri bazı öğretmenler tarafından hiç bilinmediği için uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı ve bu nedenle de bu teknikleri kullanmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin

yeterli derecede bilgi sahibi olmadığını gösteren yurt dışı kaynaklara da rastlamak mümkündür (Daniel & King, 1998; Liu, 2008; Utah & Okpala, 2005; Akt., Arda, 2009).

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde; lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT' yi kullanma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin en az kullandıkları teknikler sırasıyla Performans Değerlendirme, Proje, Yazılı Raporlar, Görüşme ve KİT olduğu sonucu tespit edilmiştir. En çok kullandıkları teknikler ise Yapılandırılmış Grid (YG), Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA) ve Kavram Haritalarıdır. Bu araştırmaya benzerlik gösteren bir çalışma olarak Parmaksız ve Yanpar'ın (2006: 170) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını derslerinde çok sık kullanmadıkları ancak kullanılabilirliği yönünde olumlu görüş verdikleri bulgusu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin AÖDT'yi az kullanma nedenlerinin birçok sebepten kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sebepler arasında, öğretmenlerin bu teknikler hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamasının, sınıf mevcudunun fazla olması, bu tekniklerin zahmetli olması ve hazırlanmasının uzun süre gerektirmesi gibi nedenler gösterilebilir. Gömleksiz, Yıldırım ve Yetkiner (2011: 382) çalışmalarında, öğretmenlerin bu teknikleri kullanamama nedenleri olarak; fotokopilerin ve ölçeklerin pahalıya mal olması, sınıfa uygun ölçeklerin hazırlanamaması, sınıfların kalabalık olması ve zamanın kısıtlı olması gibi unsurları ön plana çıkarmışlardır. Akbaş ve Gençtürk'ün (2013: 350-351) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları (gözlem hariç) diğer alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları oranına göre % 50'nin altında olduğu sonucuna varılmıştır. Culbertson ve Yan (2003:3), çalışmalarında *“Her ne kadar mevcut literatür alternatif reformun eğitim reformu için dinamik bir anahtar olarak kullanımını desteklese de, alternatif değerlendirme kullanan öğretmenler için destek türleri ve kalitesi ile ilgili bilgilerimiz çok azdır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye ilgili bilgilerinin durumunu ve öğretmen bilgisinin öğretim pratiğini gerçekte nasıl etkilediğini belirlemeye de az dikkat edilmiştir.”*, şeklinde belirtmektedirler.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin genelinin aritmetik ortalamasının 3.71 ve “Katılıyorum” seçeneği düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye yönelik olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna

varılabilir. Öğretmenlerin, AÖDT'yi hem ürünü hem de süreci değerlendirmesi ve öğretmenlerin bunları isteyerek kullanması “tamamen katılıyorum” düzeyinde olması bu tekniklerin sadece ürünü değil aynı zamanda süreci de değerlendirmeye dahil etmek istediklerini ve sürece tek yönlü bir bakış açısıyla bakmadıklarını göstermektedir. İzci, Gökteş ve Şad (2014: 49) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ve alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma konusundaki yeterlilik algılarının incelenmesi sonucunda öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının bazı sınırlılıkları olmakla birlikte öğrenme ve öğretme sürecini olumlu yönde destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim bu çalışmada da görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu alternatif değerlendirme hakkında olumlu görüşlere sahiptirler. Bununla birlikte Metin ve Birişçi'nin (2011: 149) çalışmasında öğretmenler, alternatif değerlendirmenin aktif öğrenmeye katkı sağladığını düşünmektedirler. Kilmen ve Kösterilioğlu'nun yaptıkları çalışmada (2017: 261) olumlu görüş bildiren öğretmenlerin neredeyse tamamına yakın bir kısmı (%93,3) programın önerdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin önemli olduğu görüşündedir. Ayrıca Letina'nın (2014: 145) yaptığı çalışmada öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusunda geleneksel olanlardan daha olumlu bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiş ancak bu olumlu görüşe rağmen öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi alternatif ölçme ve değerlendirmeye göre daha çok uyguladıkları saptanmıştır. Bunlara paralel olarak Nasri ve diğ., (2010: 41) yaptıkları çalışmada alternatif değerlendirme öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu için öğretmenler, bu yaklaşım konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmektedirler. Ayrıca Kalra, Sundrarajun ve Komintarachat (2017: 299) yaptıkları çalışmada AÖDT'den portfolyo değerlendirmenin olumlu yönü olarak İngilizce öğretmenleri için EFL öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede uygun ve etkili bir araç olduğu sonucunu saptamışlar.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular incelediğinde; araştırmaya katılan lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalar dikkate alındığında kadın öğretmenlerin görüşleri erkek öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu bulunmuştur. Yapılan bazı çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Özenç'in (2013: 192) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin alternatif ölçme ve

değerlendirme bilgi düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında Yenice, Özden ve Alpak-Tunç'un (2017:384) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Ayrıca Kocaarslan (2010: 75) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin AÖDT'den olan "Proje" hakkındaki görüşleri arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak Özdemir'in (2010: 800) yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçları ile ilgili yeterliklerine yönelik görüşleri arasında cinsiyete değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu araştırmanın bulgusuna paralel olarak Kocaarslan'nın (2010: 66) branş değişkenine göre, ilköğretim öğretmenlerinin AÖDT' den olan proje görevlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Duran, Mıhladız ve Ballıel'in (2013) yaptıkları çalışmada genel olarak bakıldığında branş ve sınıf öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerine yönelik "orta" düzeyde bir yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak Fidan ve Sak'ın (2012: 181) yaptığı çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmaları hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada ise Kaya, Balay ve Göçen (2012: 1252) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiş, buna göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri, branş öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte Kilmen ve Kösterilioğlu'nun yaptıkları çalışmada (2017: 269) branş öğretmenlerinin çoğunluğunun alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yararlı bulmadıkları saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler mesleğini icra ederken hizmet öncesinde aldıkları pedagojik formasyon derslerinin etkisinin büyük olduğu söylenebilir. Hem eğitim fakültesinde mezun olan öğretmenlerin hem de diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin aldıkları pedagojik formasyon derslerinin benzer

olmasından dolayı mezun olunan fakülte değişkeninin öğretmenlerin AÖDT'ye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın çıkmamasına neden olmuş olabilir. Ayrıca hem eğitim fakültesinde mezun olan öğretmenlerin hem de diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin okul ortamında sahip oldukları olanakların ve şartların aynı olması bu sonucun ortaya çıkmasına neden olan başka bir etken olabilir. Bu araştırmanın bulgusuna benzer olarak Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci'nin (2012: 176) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Toptaş'ında (2011: 2016) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ayrıca Altınışık'ın (2014: 136) yaptığı çalışmada Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine bunlara paralel olarak Karbeyaz'ın (2018: 90) yaptığı çalışmada da AÖDT'ni kullanma durumları, DAKB öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak öğretmenlerin, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri mezun olunan program değişkenine göre ister eğitim fakültesi isterse fen edebiyat fakültesi ya da herhangi bir lisans bitirmiş olması arasında bir fark bulunduğu ve bu değişkene göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Özkoparan'ın (2016: 107) yaptığı çalışmada Beden Eğitimi öğretmenlerinin genel olarak AÖDT'ni kullanma sıklıkları arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu sonucu tespit edilmiştir. Var olan 22 alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğinden yedi tanesinin gösteri, görüşme, proje, grup değerlendirmesi, tutum ölçeği, tanılayıcı dallanmış ağaç ve vee diyagramı kullanım sıklıklarında mezun olunan fakülte türüne göre Beden Eğitimi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında yedi teknik belirlenen bu anlamlı farklılık BESYO mezunu Beden Eğitimi öğretmenleri lehinde olduğu bulgusu saptanmıştır. Ayrıca Kanatlı'nın (2008: 63) yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ile alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Kanatlı (2008: 64) sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye değişkenine göre alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerinin değişmekte olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin görüşleri arasında görev yapılan lise türü değişkenine göre anlamlı fark saptanmamıştır. Bu çalışmada Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi ve Mesleki Teknik liselerde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT kullanımları hakkında görüşleri irdelenmiş ve neticede çalıştıkları lise türlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin görüşleri açısından okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Hem devlet kurumlarında hem de özel kurumlarda çalışan lise yabancı dil öğretmenleri arasında AÖDT'ye ilişkin okul türü değişkeninin bir anlamlı farka neden olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın bulgusuyla paralellik gösteren Özenç (2013:192), çalışmasında “*görev yapılan okul türü (devlet-özel) değişkeni sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör değildir.*”, diye ifade etmektedir. Ancak Bağcı'nın (2011: 57) yaptığı çalışmada ise alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu ve araştırmaya katılan özel okullarda görev yapan öğretmenlerin AÖDT'ni etkin kullanabilme konusunda devlet okullarında görev yapan öğretmenlere nazaran daha yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin görüşleri hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkın kaynağı ise hizmet yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin AÖDT ilişkin görüşleri ile hizmet yılı 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Buna göre hizmet yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin görüş ortalamaları hizmet yılı 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Hizmeti 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin mezuniyetlerinin daha yakın bir zamanda olmasından dolayı AÖDT'ye ilişkin bilgilerin daha güncel olmasını sağlamaktadır. AÖDT'ye ilişkin bilgilerin güncel olması öğretmenlerin AÖDT'ye daha olumlu bakmalarına neden olduğu söylenebilir. Özeren (2013: 83), hizmet yılı fazla olan öğretmenler, görevde yeni olan öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada daha çekingen davrandığını ve bu durumu, önceki sistemin deneyimli öğretmenlerde yerleşmiş olduğunu, yeni ölçme ve değerlendirme araçlarına uyum sağlamada zorlandıklarının bir

göstergesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Yaman'a (2011: 244-256) göre hizmet yılı fazla olan öğretmenler, yeni atanmış öğretmenlere göre geleneksel ölçme araçlarını daha çok tercih etmektedirler. Buna paralel olarak Özenç (2013:191), öğretmenlerin yaşları arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin azalmakta olduğunu ifade etmektedir. Burada hizmet yılı fazlaştıkça AÖDT bilgi düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Van Maanen'e (1995:3) göre kıdemli öğretmenlerin, değerlendirme becerilerini geliştirmeksizin öğrenci oldukları dönemde kendi öğretmenlerince kullanılan değerlendirme yöntemlerini benimsemeleri değerlendirme uygulamaların niteliğini düşürmektedir. Bu da öğretmenlerin aynı yöntemi yıllar geçtikçe kullandıkları için kendilerini yeni bir ölçme ve değerlendirme yöntemine yabancı hissetmemelerine yol açabilir. Duban ve Küçükıyılmaz ise (2008: 783) mezun olmak üzere olan öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki durumu görebekle yaşanan sorunları fark etmiş olmaları ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin daha etkili bir biçimde kullanımına yönelik öneriler sunmaları ve bu adayların öğretmen olarak sisteme dahil olmalarıyla birlikte, sınıflarda alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin gerektiği biçimde kullanılacağına dair umut vermekte olduklarını belirtmektedirler. Buna paralel olarak Kaya, Balay ve Göçen'nin (2012: 1252) çalışmasında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermiş, bu kapsamda 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri, 0-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Ancak Bol ve diğ., (1998: 329) yaptıkları çalışmada en çok deneyimli öğretmenlerin hem alternatif hem de geleneksel değerlendirme yöntemlerini geliştirme ve yönetme konusunda en az deneyime sahip öğretmenlerden daha hazırlıklı hissettikleri bulgusunu tespit etmişler.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin görüşleri hizmet içi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna göre Hizmet içi eğitim (HİE) alma değişkeninin lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT kullanımındaki görüşleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu araştırmaya benzer olarak Duran'ın (2017: 84) yaptığı çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ilgili seminer alan veya almayan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu tespit edilmiştir. Yine buna paralel olarak Gezer'in (2012: 39) yaptığı çalışmada sınıf

öğretmenlerinin AÖDT’den olan portfolyo değerlendirme tekniği hakkındaki görüşleri hizmet içi eğitim değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ayrıca Dokumacı-Sütçü’nün (2013) yaptığı çalışmada Matematik öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası, proje/performans görevi, yapılandırılmış grid, gözlem tekniği, görüşme tekniği, öz/akran/grup değerlendirmeye ilişkin yeterlik algıları “*hizmet içi eğitim alma durumu*” değişkeni açısından anlamlı bir şekilde fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Plake, Impara ve Fager’in (1993:5) çalışmasında ise hizmet içi eğitim alanların ölçme ve değerlendirme bilgisinin daha yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Ayrıca Şenel’in (2008: 66) çalışmasında alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili hazırlanan hizmet içi eğitim kursları, bu kursa katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve beceri gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Karaoğlu, yaptığı çalışmada (2014: 126-127) hizmet içi eğitime (HİE) daha fazla sayıda katılan öğretmenlerin AÖDT’ yi daha fazla tercih ettiklerini belirtmektedir. Zelyurt’un (2011: 227) yaptığı çalışmada hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin, AÖDT’den proje ve performans görevlerini öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek ve her dersin sonunda öğrencilerden öğrendiklerini pekiştirmeleri amacıyla, hizmet içi eğitim alan öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Lise Yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin görüşlerinin incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Lise yabancı dil öğretmenlerin AÖDT'ye ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin en yetersiz olduğu AÖDT teknikleri performans değerlendirme, proje ve görüşme olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin bilgi düzeylerinin en yeterli oldukları ise Yapılandırılmış Grid (YG) ve Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısmen en yeterli oldukları AÖDT ise Görüşme tekniğidir.
- Lise yabancı dil öğretmenlerin AÖDT'ye ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin en az kullandıkları AÖDT performans değerlendirme, proje ve yazılı raporlar olduğu tespit edilmiştir. Lise yabancı dil öğretmenlerin en çok kullandıkları AÖDT ise Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA), Yapılandırılmış Grid (YG) ve Ürün Seçki Dosyası olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'yi hem ürünü hem de süreci değerlendirmesi ve öğretmenlerin bunları isteyerek kullanması seçeneğine “tamamen katılıyorum” u işaretlemeleri bu tekniklerin sadece ürünü değil aynı zaman da süreçte değerlendirmeye dahil ettiğini ve sadece bir bakış açısıyla bakmadıkları söylenebilir. Lise yabancı dil öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri için “Katılıyorum” düzeyinde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmış olup bu sonuca göre lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye olumlu baktığı söylenebilir.
- Lise yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin görüşleri mezun olunan fakülte, branş, okul türü, lise türü ve hizmet içi eğitimi alma değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı fark olan değişkenlerden cinsiyet ve hizmet yılı yabancı dil öğretmenlerinin AÖDT'ye ilişkin görüşlerini etkileyen değişkenler olduğu sonucuna ulaşılabilir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde “uygulamaya yönelik öneriler” ve “ilerde yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler” başlıklar altında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına doğrultusunda uygulamaya yönelik yapılan öneriler aşağıda verilmiştir;

- Öğretmenlerin AÖDT ile ilgili bilgi ve kullanma düzeyleri için ölçme ve değerlendirme kapsamında alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili seminer, hizmet içi kurs veya konferans gibi eğitici faaliyetler düzenlenebilir.

- Öğrenciyi birçok yönüyle ölçen ve değerlendiren AÖDT’ yi öğretmenlerin daha çok yapması teşvik edilebilir. Öğretmenlere başarı sertifikaları, yurt içinde yapılacak ölçme ve değerlendirme seminerleri vb. ödülleri verilerek destek sağlanabilir.

- Öğrencilerin farklı yetenek ve bireysel farklılıklarını dikkate alan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha çok önemsenmesi dikkate alınabilir. Bundan dolayı öğrencilerin tüm yeteneklerini ortaya koyacak şekilde derslerde kullanılan AÖDT teknikleri hazırlanabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Yapılacak yeni araştırmalar için şu öneriler verilmiştir;

- Öğretmenlerin AÖDT’ ni uygulamaya yönelik karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak için nitel çalışmalar yapılabilir.
- AÖDT’nin uygulanırken farklı sınıf ve derslere yönelik gözlem türü nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin AÖDT uygulamaları ile ilgili denetleme sırasındaki izlenimlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, G., J. Greenwood, (1985). *The Teaching of English as an International Language*, Collins: Glasgow and London.
- Adedıwura A. A. (2012). Effect of Peer and Self-Assessment on Male and Female Students' Self-Efficacy and Self-Autonomy in the Learning of Mathematics. *Gender & Behaviour*.10(1), 4492-4508.
- Afamasaga Fuata'i, K. (2009). Enhancing Undergraduate Mathematics Learning Using Concept Maps and Vee diagrams. In K. Afamasaga-Fuata'i (Ed.), *Concept Mapping In Mathematics* (pp. 237-257). New York, NY: Springer.
- Akpınar Dellal, N. ve Bora Günak, D. (2009). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin, Birinci yabancı Dil İngilizceye Bağlı Öğrenme Stratejileri. *Dil Dergisi*, Sayı; 145, 64-85.
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (1.Baskı), (s.127-168). Ankara: Pegem Akademi.
- Alıcı, D. (2017). Performansa Dayalı Ölçme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (5. Baskı), (s.123-164). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C. ve Kurt, M. (2014). Özel Öğretim Yöntemleri Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Al-Mahrooqi, R. I. ve Denman, C. J. (2018). Alternative Assessment. <https://www.researchgate.net/publication/323004177>.
DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0325.
- Altan, M. Z. (2017). Yabancı Dil: Neden Öğretmiyoruz? Neden Öğrenmiyoruz? *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim Bilim ve Araştırma Dergisi*, Sayı: 39, s. 12-23.
- Altınışik, D. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Etkinliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Anagün, Ş. S. (2018). Öğrenci Değerlendirmelerinin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (2. Baskı), (s.287-303). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Andrade, H.G. (2000). Using Rubrics To Promote Thinking And Learning. *Educational Leadership*, 57(5): 13-18.
- Arak, H. (2006). İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğrenilmesinde İngilizcenin ve Karşılaştırmalı Dil Bilgisinin Rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 21, 205-216.

- Arda, D. (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik ve Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arter, J. ve Spandel, V. (1992). Using Portfolios Of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11, 36-44.
- Ataman, M. (2007). Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4. 5.Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Atay, D. (2016, 05 Aralık). Yabancı dil eğitiminde nitelikli müfredat ve öğretmen önemli. Erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/>
- Atikol, R. (2008). In-Service English Teachers' Opinions Of Assessment And Evaluation Of Young Learners: Portfolio Assessment As An Alternative, Ma Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University Institute Of Social Sciences, Çanakkale.
- Atılğan, H. (2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avrupa Konseyi (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, değerlendirme. (Common European framework of referencelanguages: learning, teaching, assessment). Çev. Özcan Demirel ve diğ. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.
- Aydın, B. (2017). Kısa yanıtli Sınavlar. H. Atılğan, (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (10. Baskı), (s. 167-177). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bağcı, M. S. (2011) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bağçeci, B. (2004): "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)", XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara: Öncü Basım Evi, 480.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. ve Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation Of Students' Cognitive Structure In Elementary Genetics Through Word Association Tests" *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2012). Geleneksel- Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (1996). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başol, G. (2015). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Baxter, A. (1997). Evaluating Your Students. London: Richmond Publishing. ISBN 84-294-5067-X. <https://jonturnerhct.files.wordpress.com/2015/08/evaluating-your-students-842945067x-unknown.pdf>. (Erişim Tarihi: 14. 08. 2019).

- Baykul, Y. (1999). İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme. <http://logm.meb.gov.tr/gmudgiris.htm>. (Erişim Tarihi: 10. 05.2019).
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayyurt, Y. ve Akcan, S. (2014). Türkiye'deki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Üzerine Düşünce ve Öneriler. 3. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı: Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünce 23-24 Ekim, 2014, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Biswas, S. (2018). Challenges of Teaching English in Rural Areas: A Study of BRAC Primary Schools in Jessore. Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) BRAC Institute of Languages (BIL), BRAC University, Dhaka.
- Bıçak, B. (2016). Performans Değerlendirme. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (4. Baskı), (s.198-223). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bol, L., Stephenson, P. L., O'connell, A. A. & Nunnery, J. A. (1998) Influence of Experience, Grade Level, and Subject Area on Teachers' Assessment Practices, *The Journal of Educational Research*, 91:6, 323-330, DOI: 10.1080/00220679809597562.
- Brown, H. D. (2004). Language Assessment: Principles and Classroom Practices. New York: Longman Pearson Education.
- Burghart, G. & Panettieri, C.C., (2009). Faculty Guide to Rubrics: Radiol Technol. 80:266-268.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum, (Genişletilmiş 21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). Sosyal Bilimler İçin İstatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Cambourne, B.L. (2002). Literature-based/constructivist approaches to reading and language arts instruction. In A.E. Farstrup and S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd edition). Newark, DE: International Reading Association.
- Cañas, A. J., Novak, J. D., & Reiska, P. (2012). Freedom vs. restriction of content and structure during concept mapping—possibilities and limitations for construction and assessment. In A. J. Cañas, J. D. Novak, & J. Vanhear (Eds.), *Conceptmaps: Theory, methodology, technology. Proceedings of the Fifth International Conference on Concept Mapping*, 17–20 September, Valletta, Malta (pp. 247–257). Retrieved from <http://cmc.ihmc.us/>

- Can, E. . & Can, C. I. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 43-63.
- Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated Assessment Strategies: One Tool doesn’t fit All*. Thousand Oak, CA: Corwin.
- Chatterji, M. (2003). *Designing and Using Tools for Educational Assessment*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chaveznava, R. M. (2006). Poster Sessions as a Strategy to Motivate Engineering Learning. Instituto de Investigaciones Biomédicas, UNAM, México D.F., México.
- Cheng, L. (2017). Assessment in the Language Classroom: Teachers Supporting Student Learning. t: <https://www.researchgate.net/publication/316156116>.
- Chumney, F. (2012). Measurement in Educational Research. <https://pdfs.semanticscholar.org/d614/09f49f9a4f8290376b9eef7dafcc4a40a6f.pdf>
- Corcoran, C. A., Dershimer, E. L. and Tichenor, M. S. (2004). A Teacher's Guide to Alternative Assessment: Taking the First Steps. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 77(5), 213-218.
- Costello, A.B. & Osborne, J.W. (2005). Best Practices In Exploratory Factor Analysis: four Recommendations Forgetting The Most From Your Analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10 (7), 1-9.
- Crooks, T. (2001). The Validity Of Formative Assessment. Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, 13-15 September, 2001. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm>.
- Culbertson, D. L. . & Yan, W. (2003). Alternative Assessment: Primary Grade Literacy Teachers’ Knowledge and Practices, Annual Meeting of The American Educational Research Association in Chicago, IL, 1-25.
- Çakan, M. (2017). Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Sınav Türleri. S. Tekinal, (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde*, (5. Baskı), (s. 87-122). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıcı, Y., Gemici, Ö. & Özsevgeç, T. (2008). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. Ö. Taşkın (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım* içinde (s. 1-22). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, İ. (2018). İngilizce Öğretimi. A. Uzunöz ve V. Aktepe, (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri Cilt- 2 İçinde* (1. Baskı), (s. 213-237). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, B. (2018). İngilizce Konuşma Portfolyolarına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Görevlisi Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, T. (2018). Kavram Öğretimi. A. Uzunöz ve V. Aktepe, (Ed.), *Özel öğretim Yöntemleri Cilt-1 İçinde* (s. 27-64). Ankara: Pegem Akademi.

- Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Öztürk-Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, Sayfa 57–76.
- Çepni, S. (2005). Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çepni, S. (2015). Performansların Değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (7. Baskı), (s.233-292). Ankara: Pegem Akademi.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2014). Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme arasındaki İlişkiler. N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (3.Baskı), (s.1-24). Ankara: Edge Akademi.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (3), 934-951. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m9.pdf> adresinden 22.06.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem A Yayın.
- Daniels, H. (2001). Vygotsky and Pedagogy. London: Routledge-Falmer.
- Daniel, L. G. & King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331-344.
- De Fina, A. (1992). Portfolio Assessment: Getting Started. New York, NY 10003.
- Demir, M., Tananis, C. A. & Trahan, K. W. (2019). Evaluation of Alternative Assessment Methods Used in Elementary Schools. *Education and Science*, 44 (197), 223-238. DOI: 10.15390/EB.2019.6272.
- Demircan, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Elif Kitapevi.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı. (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirpolat, C. B. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani Sorunlar ve Çözüm Önerileri. İstanbul: SETA Vakfı Yayınları. www.setadc.org | info@setadc.org | @setadc.
- Dokumacı-Sütçü, N. (2013).Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Tekniklerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Yeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Duban, N. & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Duran, U. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Gaziantep.
- Efthymiou, G. (2012). Portfolio Assessment of Speaking Skills in English as a Foreign Language in Primary Education. *Research Papers in Language Teaching and Learning* Vol. 3, No. 1, pp.200-224. <http://rpltl.eap.gr>.
- Ekmekçi, Ö. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Psiko-Sosyal Etmenler. Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları: 10 Temmuz 2016 tarihinde <http://goo.gl/xRrwMl> adresinden ulaşıldı.
- Erden, M. (2015). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. & Akman, Y. (1998) *Gelişim Öğrenme-Öğretme Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkuş, A. (2006). Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme: Kavramlar ve Uygulamalar. Ankara: Ekinoks
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme.*, (2. Baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları
- Farrell, T. S. C. (2009). Critical reflection in a TESL course: mapping conceptual change. *ELT Journal Volume* 63/3. doi:10.1093/elt/ccn058.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fidan, M. & Sak, İ. M. (2012). 'İlköğretim Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Teknikleri Hakkında Görüşleri', *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:1. Sayı:1, sayfa:174-189.
- Frank, M. & Barzilai, A. (2004). Integrating Alternative Assessment In A Project-Based Learning Course For Pre-Service Science And Technology Teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment*. London and New York: Routledge.
- García, G. E., & Pearson, P. D. (1994). Assessment and Diversity. In L. Darling Hammond (Ed.), *Review of research in education Vol. 20* (pp. 337-392). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Gardner, D. (2000). Self-Assessment for Autonomous Language learners. *Links and Letters*. 7, 49-60.

- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update (10th ed.)* Boston: Pearson.
- Göksel, H. Ç. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji İle Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ana Bilim dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Ankara.
- Gömleksiz, M. N., Yıldırım, F & Yetkiner, A. (2011). Hayat Bilgisi Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, Volume: 6, Number: 1.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Eğitim Hizmetleri.
- Gözütok, F. D. (2011). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ekinoks Yayınevi.
- Grimison, L. (1993). Attitudes of Some N.S.W Secondary Mathematics Teachers to Alternate Methods of Assessment in Mathematics. *Contexts in Mathematics Education*. 321-325.
- Gronlund, N. E. (1976). *Measurement and Evaluation in Teaching*. (3rd Ed.). New York: Macmillan Publishing Co, Inc.,
- Güler, N. (2018). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülözer, A. (2010). Farklı Test Formatları İle Ölçülen Yabancı Dil Başarısının; Öğrencilerin Tutumları, Kaygı Düzeyleri ve Öğrenme Stiller İle İlişkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gultom, E. (2015). English Language Teaching Problems In Indonesia. *Proceeding: 7th International Seminar on Regional Education*, Volume 3. November 5-7, 2015.
- Gültekin, M. (2017). Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar. B. Oral ve T. Yazar, (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* İçinde (1. Baskı) (2-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, S. (2014). Performans Dayanıklı Değerlendirme. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (3. Baskı), (s. 241-274). Ankara: Edge Akademi.
- Güneş, T., Dilek, Ş. N., Hoplan, M., Çelikoğlu, M. & Demir, E. S. (2010). Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Konusundaki Görüşleri ve Yaptıkları Uygulamalar. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. ISBN: 978 605 364 104 9.
- Gürdal, A., Şahin, F. & Çağlar, A. (2001). *Fen Eğitimi*. İstanbul: *Marmara Üniversitesi Yayını No:668. AEF Yayın No:39*.

- Gürol, M. (2004). Öğretimde, Planlama, Uygulama, Değerlendirme. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Güven, M. (2015). Öğretme-Öğrenme Süreci. B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde* (4. Baskı), (s.154-259). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to alternative assesment. *Annual Rewiew of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
- Hambleton, R. K. & Murphy, E. (1992). A psychometric perspective on authentic measurement. *Applied Measurement in Education*, 5(1), 1-16.
- Hanbay, O. (2013). Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harlen, W. (2000). Teaching, Learning and Assessing Science 5-12. London: Paul Chapman Publishing.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practises and assessment for learning tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey. ISBN: 978 605 364 104 9.
- Henson, K. T. (2001). Curriculum Planning Integrating Multiculturalism, Constructivism And Education Reform, McGraw- Hill Higher Education.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). A practical guide to alternative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Herman, J. L., Klein, Davina C. D. & Wakai, S. T. (1997). American Students’ Perspectives on Alternative Assessment: Do They Know It's Different?. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 4(3). doi.org/10.1080/0969594970040302.
- Hervie, D. M. & Winful, E. C. (2018). Enhancing Teachers’ Performance through Training and Development in Ghana Education Service (A Case Study of Ebenezer Senior High School) . *Journal of Human Resource Management* 2018; 6(1): 1-8 <http://www.sciencepublishinggroup.com/j/jhrm>doi: 10.11648/j.jhrm.20180601.11 ISSN: 2331-0707 (Print); ISSN: 2331-0715 (Online).
- Holden, S. (1981). Drama in Language Teaching. Great Britain: Longman Group Ltd.
- Hoşgörür, V. & Taştan, N. (2014). Eğitimin İşlevleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya, (Ed.), *Eğitime Bilimine Giriş İçinde* (10. Baskı), (s. 281- 306). Anakara: Pegem Akademi.
- Hung, LI-C. (2016). Alternative Assessment: Can Portfolio Assessment Have Positive Impact On Eflab Original Students’ Learning Outcome. *International Journal of Management And Applied Science*, ISSN: 2394-7926 Volume-2, Issue-9, Sep.-2016.

- İşman, A. & Eskicumalı, A. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Sempatı Pegem A Yayıncılık.
- İzci, E., Göktaş, Ö. & Şad, S. N. (2014). Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yeterlilik Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 15, Sayı 2, S. 37-57.
- Janisch, C., Liu, X. & Akrof, A. (2007). Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles, *The Educational Forum*, 71:3, 221-230, DOI: 10.1080/00131720709335007.
- Johan, R. & Harlan, J. (2014). Education Nowadays. *International Journal of Educational Science and Research (IJESR)* ISSN(P): 2249-6947; ISSN(E): 2249-8052Vol. 4, b Issue 5, 51-56.
- Jost, N. (2005). Poster Presentations and Language Teaching. In K. Bradford- Watts, C.
- Kaya, A., Balay, R. & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences [Online]*. (9)2, 1229-1259.
- Kalra, R., Sundrarajun, C. & Komintarachat, H. (2017). Using Portfolio as an Alternative Assessment Tool to Enhance Thai EFL Students' Writing skill. *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume.8 Number4 December 2017 Pp. 292-302 DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no4.20>.
- Kan, A. (2017). Ölçmenin Temel Kavramları. ,H. Atılğan, (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, İçinde (10. Baskı) (s.19-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanathlı, F. (2008). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karaoğlu, A. (2014). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinde Kullanılan Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakuş, U. & Öztürk-Demirbaş, Ç. (2011). Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Düzeyleri (Kırşehir Örneği). *Millî Eğitim Sayı*: 189, 71-86.
- Karbeyaz, P. (2018). İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri Ve

- Karşılaştıkları Sorunlar (Osmaniye İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kilis.
- Kauchak, D. P. & Egen, P. D., (2003), Learning and Teaching, Allyn and Bacon.
- Kesen, İ. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Ölçme ve Değerlendirme. Seta Perspektif. Seta.org.file:///F:2023 eğitim vizyonu belgesinde.
- Ketabi, S. & Ketabi, S. (2014). Classroom and Formative Assessment in Second/Foreign Language Teaching and Learning. ISSN 1799-2591 *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 2, pp. 435-440, February 2014 © 2014 ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland. doi:10.4304/tpls.4.2.435-440
- Khajloo, A. I. (2013). Problems in Teaching and Learning English for Students International. *Journal of Engineering Research and Development* e-ISSN: 2278-067X, p-ISSN: 2278-800X, www.ijerd.com Volume 7, Issue 3 (May 2013), PP. 56-58.
- Khan, I. A. (2011). Challenges of Teaching/Learning English and Management. Global Journal Of Human Social Science Volume 11 Issue 8 Version 1.0 November 2011 Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal Publisher: Global Journals Inc. (USA) Online ISSN: 2249-460x & Print ISSN: 0975-587X.
- Kilmen, S. (2014). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. N. Çıkrıkçı- Demirtaşlı, (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (3. Baskı) (s.29-64). Ankara: Edge Akademi.
- Kilmen, S. & Kösterelioğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşlerinin CHAID Analizi ile İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 256-273. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.50454>.
- Kizlik, B. (2012). Measurement, assessment, and Evaluation in Education. <http://www.adprima.com/measurement.htm> (Erişim Tarihi: 08. 07. 2019).
- Kılınç, A. (2007). Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 21-48. <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Koç, N. (1981). Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma. Ankara: A. Ü. *Eğitim Fakültesi Yayınları*, No: 104.
- Kocaarslan, M. (2010) İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Tamamlayıcı Bir Değerlendirme Aracı Olan Proje Görevlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Köprülü, S. G. & Tanrıku, L. (2018). Türk Eğitim Sisteminde Almanca Dersi Öğretim

- Programı. A. Uzunöz ve V. Aktepe, (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri Cilt-2 İçinde* (s.45- 68). Ankara: Pegem Akademi.
- Kreisman, S., Knoll, M., & Melchior, T. (1995). Toward more authentic assessment. In A. Costa & B Kallick (Eds.), *Assessment in the learning organization* (pp.114-138). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. C. & Karakaya, İ. (2014). Ölçme ve Değerlendirme: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuzgun, Y. (1992). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lamprianou, I. & Athanasou, J. A. (2009). A Teacher's Guide to Educational Assessment. Rotterdam: Sense Publishers.
- Letina, A. (2014). Application of Traditional and Alternative Assessment in Science and Social Studies Teaching. *Croatian Journal of Education* Vol.17; Sp.Ed.No.1/2015: pages: 137-152. doi: 10.15516/cje.v17i0.1496.
- Liu, X. (2008). Measuring Teachers' Perceptions of Grading Practices: Does School Level Make a Difference? Northeastern Educational Research Association (NERA) Annual Conference Proceedings. Lunenburg.
- Marín, J. H. M. (2009). Exploring Teachers' Practices for Assessing Reading Comprehension Abilities in English as a Foreign Language. *Profile Vol. 11(2)*. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. pp. 71-84.
- Martin, D.J. (1994). Concept Mapping As An Aid To Lesson Planning: A longitudinal Study, *Journal of Elementary Science Education*, 6(2),11-30.
- McInerney, D.M. & McInerney, V. (1998). Educational Psychology: Constructing Learning (2nd ed.). Sydney: PrenticeHall.
- McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. Educational Horizons.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2004). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6.7.8. Sınıflar) Öğretim Programı. M.E. B. Ankara.
- MEB (Görüşme) (2005). Talim terbiye kurulu program geliştirme çalışmaları. (http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf internet adresinden 18.12.2018 tarihinde erişilmiştir).
- MEB, (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzluk (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEB, (2013). İlköğretim Kurumları İlkokullar ve ortaokullar Almanca dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Sayı:115.
- MEB, (2017a). Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11, 12, Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342file:///F:/201812020472656-OGM%20INGILIZCE%20PRG%2020.012018.pdf> (Erişim Tarihi: 15.04. 2019).
- MEB, (2018). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, Ankara, <http://mufredat.meb.gov.tr/Program>.
<file:///H:/%C2%A0/e%20Fitim%20program%C4%B1/%C4%B0NG%C4%B0LC4%20ZCE%20D%C3%96P.pdf>.
- MEB, (2017b). Ortaöğretim Almanca Dersi (9, 10, 11, 12, Sınıflar) Öğretim Programı <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333file:///F:/2018120203443473-almanca%20dOp.pdf> (Erişim Tarihi: 15.04. 2019).
- MEB (2017c). Ortaöğretim Arapça Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. [http:// Secmeli_Arapca_9-12.siniflar__Ortaogretim_2017döp.pdf](http://Secmeli_Arapca_9-12.siniflar__Ortaogretim_2017döp.pdf) (Erişim:10.03.2019).
- MEB,(2018). Mesleki Arapça Dersi (11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/05130206_mesleki_arapca_dop.pdf (Erişim Tarihi: 09.06. 2019).
- MEB, (2003). Örnekleriyle Türkçe Sözlük. Ankara: MEB Yayınları: 3046. Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 929.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi* (6.7.8. Sınıflar) Öğretim Programı. M.E. B. Ankara.
- MEB, (2013). Yabancı Dilde Değerlendirme. İlköğretim Kurumları İlkokullar ve Ortaokullar Almanca dersi (2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Sayı:115.
- Melograno, V.J. (2000). Designing A Portfolio Systemfor K-12 PhysicalEducation (PE): A Step-by –Step Process. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(2), 97-115.
- Mertler, C. A. (2001). Designing Scoring Rubrics for Your Classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7 (25).
- Metin, M. & Birişçi, S. (2011). Farklı Branşlardaki İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Durum Belirleme Hakkındaki Düşünceleri. *Education and Science*, 36 (159), s. 141-154.

- Nartgün, Z. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme, In Fen ve Teknoloji Öğretimi, edited by Mehmet Bahar, 355-415, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Abu Bakar, K., & Puteh, S. N. (2010). Teachers' perception on alternative assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 37-42.
- Nazlıççek, N. & Akarsu, F. (2008). Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 18-29.
- Nitko, A. J. (2004). *Educational Assessment of Students (4th Edition)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Noom-ura, S. (2013). English-Teaching Problems in Thailand and Thai Teachers' Professional Development Needs. *English Language Teaching*; Vol. 6, No. 11; 2013 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to Construct and use them. Pensacola FL, USA: Florida Institute for Human and Machine Cognition. (Erişim Tarihi:02. 11. 2018, den alınmıştır.)
<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMap>
- Olkun, S. & Toluk Uçar, Z. (2009). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğrenme Ankara: Maya Akademi.
- Okur, M. (2008). 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Oosterhof, A. (1994). *Classroom Applications Of Educational Measurement (2nd ed.)*. New York: Merrill.
- Önal-Çalışkan, İ. & Üstündağ, T. (2010). Ölçme ve değerlendirme dersinde yaratıcı dramanın kullanılmasına ilişkin katılımcı görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 155 (35), 36-48.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1987). *Ölçme ve Değerlendirme*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 191, Ankara.

- Özçelik, D. A. (2010). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özek, S. (2009). Portfolyo Uygulamasının İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, B. (1993). Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özeren, E. (2013). Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özkoparan, O. (2016). Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İstanbul.
- Özkoparan, O. & İnan, M. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi (BESAD)*, 10 (1).
- Özsevgeç, T. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ö. Taşkın, (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar İçinde* (s. 365-419). Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.
- Özsevgeç, T. & Karamustafaoğlu, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Geleneksel ve Yapılandırmacı Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Profilleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar 8(2)*, 334-354.
- Pallant, J. (2007). SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide To Data Analysis Using SPSS 4th edition. Australia: Allen & Unwin.
- Parmaksız, R. Ş. & Yanpar, T. (2006). 'Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği', *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), Sayfa: 159-172.
- Pierce, L. V. & O'Malley, J. M. (1992) Performance and Portfolio Assessment For Language Minority Students. Washington, DC: National Clearing-house for Bilingual Education.

- Plake, S. B., Impara, J. C. & Fager, J. J. (1993). Teacher Assessment Literacy: Development of Training Modules. Report on an NCME-Based Kellogg Foundation Grant, ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358131.pdf> (Erişim Tarihi: 07.10. 2019).
- Print, M. (1993). Curriculum Development and Design. Sydney: National Library of Australia Cataloging In-Publication Entry.
- Raja, R. & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. S35–*Journal of Applied and Advanced Research*, 3(Suppl. 1) S33-S35. <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.165>. Phoenix Research Publishers.
- Rea-Dickins, P. & Rixon, S. (1997). In Encyclopedia of language and education, Vol. 7: Language testing and assessment, eds. C. Clapham and D. Carson. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. The assessment of young learners of English as a Foreign language.
- Reid, N. (2003). Getting Started in Pedagogical Research in the Physical Science. Learning And Teaching Support Network, Liverpool.
- Robinson, M. (1995). Alternative Assessment Techniques for Teachers. *Music Educators Journal*, 81(5), 28-34.
- Rowe, M. B. (1974). Wait-Time And rewards As Instructional Variables. *Journal of Research in Science Teachings* 11, 81/94.
- Sağlam-Arslan, A., Devocioğlu-Kaymakçı, Y. & Arslan, S. (2009). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, s.1-12.
- Sebüktekin, H. (1983). Yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve hizmet içi eğitimi. Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları. Ankara: *Türk Eğitim Derneği Yayınları*: 10 Mayıs 2018 tarihinde <http://goo.gl/xRrwMI> adresinden ulaşıldı.
- Selley, N. (1999). The Art of Constructivist Teaching in the Primary School. London: David Fulton Publishers.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme Ve Değerlendirme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1/2), 431-439.
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (7. Baskı) (2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Shabaan, K. (2001). Assessment of Young Learners. *Journal Forum*. Vol 39 No 4.
- Sidekli, S. & Altıntaş, S. (2018). Ölçme ve Değerlendirme. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri Cilt-1 İçinde* (1. Baskı), (s. 287-320). Ankara: Pegem

Akademi.

- Snow, M. A. & D. M. Brington, (1997). *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains, NY: Longman.
- Sönmez, V. (1981). *Eğitimde Hedef Yazma*. Ankara: MEB Test Geliştirme Yayınları.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.,
- Sönmez-Ektem, I., Erben-Keçici, S. & Pilten, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 17, Sayı 3,S. 661-680.
- Stears, M. & Gopal, N. (2010). Exploring Alternative Assessment Strategies in Science Classrooms. *South African Journal of Education*, Vol. 30: 591-604.
- Stiggins, R. (2004), New Assessment Beliefs For A New School Mission, Phi Delta Kappan. doi.org/10.1177/003172170408600106.
- Swaffar, J. (2003). Foreign Languages: A Discipline In Crisis. *ADFL Bulletin*, 35, pp. 20-22.
- Sulaiman, T., Abdul Rahim, S. S. Hakim, M. N., & Omar, R. (2019). Teachers' Perspectives of Assessment and Alternative Assessment in the Classroom. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)* ISSN: 2278-3075, Volume-8 Issue-7S2, May 2019.
- Şahin, Ç. & Abalı-Öztürk, Y. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-değerlendirme Araçlarını Kullanma Konusunda Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 438-459.
- Şahin, Y. (2018). *Yabancı Dilde Ölçme Ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, S. (2019). Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Programlarındaki İngilizce Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme Dersi Üzerine Bir Araştırma: İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığını Geliştirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Ç. & Karaman, P. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 394-407.
- Şimşek, S. (2016). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. N. Saylan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş İçinde*, (Gözden Geçirilmiş 10. Baskı), (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Talbi, M. (2003). The Demand of Task. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(4) 501-256. DOI:10.1080/0020739031000108538.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A.
- Tan, Ş. (Ed.), (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 2. Baskı. Ankara: Pegem yayıncılık.

- Tan, Ş. (2014). Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1991). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2009). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekindal, S. (2012). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi? Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1.Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Topping, K. (1998). ‘Peer Assessment between Students in Colleges and Universities’, *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı ile İlgili Algıları *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 205-219.
- Tosuncuoğlu, İ. (2018). Importance of Assessment in ELT. *Journal of Education and Training Studies* Vol. 6, No. 9. doi:10.11114/jets.v6i9.3443.
URL: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3443>.
- Tozlu, N. (2012). Eğitim Felsefesi. İzmir: Altın Kalem Yayınları.
- Turan-Oluk, N. & Ekmekci, G. (2017). Alternatif Değerlendirme Teknikleri İle Geleneksel Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenci Başarısını Ölçme Açısından Karşılaştırılması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 4(2), 172-199.
- Turgut, F. (1988). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. (6. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tüysüz, C. (2018). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar ve Eğitim Sistemindeki Uygulamaları. S. Baştürk, (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (2. Baskı), (s. 3-20). Ankara: Nobel Yayıncılık.
URL- 1. (www.tdk.gov.tr). Erişim Tarihi: 21.10. 2019.
- Uysal, M., Öztürk, H., & Döş, İ. (2015). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara:

Nobel Yayıncılık.

Üstdal, M. K. (2009). Bilimsel Bir Posterin Hazırlanmasında ve Sunulmasında Bilinmesi Gerekenler. *Erciyes Tıp Dergisi* (Erciyes Medical Journal)

31(3): 282- 290.

Valadares, J. A. (2014). Organizadores Gráficos facilitadores da Aprendizagem Significativa - Diagramas em Vê e Mapas de conceitos Óbidos/Portugal: Várzea da Rainha Impressores SA. . [Graphic Organizers that facilitate Meaningful Learning: Diagrams and Concept Maps].

Van Blerkom, M. L. (2009). Measurement and Statistics for Teachers. New York and London: Routledge.

Von Glasersfeld, E. (1995). Radical Constructivism: A Way Of Knowing And Learning. London: Falmer Press.

Wardhaugh, R. (1967). Some Current Problems in Second-Language Teaching. *Language Learning A Journal of Applied Linguistics* Vol. XVII, Numbers 1 and 2.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1967.tb00908.x>.

Xerri, D. & Campbell, C. (2016). E-portfolios in teacher development: the better option? *ELT Journal*, Volume 70, Issue 4, October 2016, Pages 392–400,

<https://doi.org/10.1093/elt/ccw032>.

Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 244-256.

Yanpar, T. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar, M. (2017). Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar. S. Tekindal, (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (5. Baskı), (s.9-40). Ankara: Pegem Akademi.

Yazıcıoğlu, E. B. (2007). Çoktan seçmeli testler ile yapılandırılmış gridlerin psikometrik özellikleri açısından karşılaştırılması. (Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara) [http:// tez2. Yok.gov.tr/adresinden](http://tez2.Yok.gov.tr/adresinden).

Yenice, N., Özden, B. & Alpak-Tunç, G. (2017). Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,6(2), 367-397.

Yeşil, R. & Şahan, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 16, Sayı 3, Aralık 2015, Sayfa 123-143.

- Yıldırım, C. (1999). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (Gözden Geçirilmiş 4. Basım). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yıldırım, A. (2006). “İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldız, M. (2015). Ortaokul Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yılmaz, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, H. (2019). Arapçayı Seçmeli Ders Olarak Alan Öğrencilerin Bu Ders Hakkındaki Görüş ve Beklentileri. Erişim Tarihi: 03. 09.2019).
<http://www.ekevakademi.org/DergiTamDetay.aspx?>
- Yurdabakan, İ. (2016). Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçlarının Nitelikleri. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (4. Baskı), (37-66). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ysseldyke, J. E. & Olsen, K. R. (1997). Putting Alternate Assessments Into Practice: What to Measure and possible sources of data (Synthesis Report No. 28). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis28.htm>(Erişim Tarihi:01.05.02019).
- Zelyurt, H. (2011). İlköğretim Okullarında Uygulanan Proje ve Performans Görevlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

EK- 1 ANKET İZİN BELGESİ



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605.01-E.9840506
Konu : Araştırma İzni

21/05/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04.05.2017 tarih ve 9026 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Bedirhan ÖNEM'in "Lise Yabancı Dil Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışması için ilimiz merkez ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adnan HURATA
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
21/05/2018

Tolga TOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü - Eski Eğitim Fakültesi Binası
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bahar KÖMÜRCÜ/Memur
Tel: (0 412) 322 22 35
Faks: (0 412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 88c6-ed53-35fe-844a-1ca0 kodu ile teyit edilebilir.

EK- 2 VERİ TOPLAMA ARACI (ÖN UYGULAMA)

Değerli Öğretmenim,

Ortaöğretim Yabancı Dil Dersi öğretim programında alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu anket Ortaöğretim Yabancı Dil derslerinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Ankette sizlerden cevaplamanızı istediğimiz 3 bölüm bulunmaktadır.1. 2. ve 3. bölümde size uygun olan seçeneği şekildeki gibi (X) ile işaretleyiniz ve istenen bilgileri yazınız.

Bu ankete vereceğiniz cevaplarla yapılan araştırmaya büyük ölçüde yardım etmiş olacaksınız. Vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel araştırmada kullanılacak.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Bedirhan ÖNEM

bedirhanonem@gmail.com

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM. Soruya cevap verirken size uygun seçeneği parantez () içine X işareti koyarak belirtiniz ve istenen bilgileri yazınız.

a) **Cinsiyetiniz:** Erkek () Kadın ()

2.BÖLÜM

b) Aşağıdaki verilen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgilerinizi nasıl buluyorsunuz?

	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
1. Performans Değerlendirme			
2. Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)			
3. Grup ve Akran Değerlendirmesi			
4. Yapılandırılmış Grid (YG)			
5. Poster			
6. Drama			
7. Kavram Haritaları			
8. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)			
9. Öz Değerlendirme (Kendi Kendine değerlendirme)			
10. Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT)			
11 Proje			
12.Görüşme			
13. Yazılı raporlar			
14. Gösteri			

c) Yabancı Dil Dersinde öğrencinin değerlendirilmesinde aşağıdaki alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ne ölçüde kullanmaktasınız?

	Sıklıkla	Nadiren	Hiç
1. Performans Değerlendirme			
2. Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)			
3. Grup ve Akran Değerlendirmesi			
4. Yapılandırılmış Grid (YG)			
5. Poster			
6. Drama			
7. Kavram Haritaları			
8. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)			
9. Öz Değerlendirme (Kendi Kendine değerlendirme)			
10. Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT)			
11 Proje			
12.Görüşme			
13. Yazılı raporlar			
14. Gösteri			

3. BÖLÜM

Yabancı Dil Dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden KULLANDIĞINIZ yöntemleri kullanma nedenlerinizi belirlemek amacıyla aşağıdaki ifadeler hazırlanmıştır. Lütfen her bir ifadeye size uygun seçeneği seçiniz.	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri sadece ürünü değil, öğrenme sürecini de değerlendirdiği için kullanıyorum.	5	4	3	2	1
2. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini isteyerek kullanıyorum.	5	4	3	2	1
3. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayı geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine tercih ediyorum.	5	4	3	2	1
4. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmak benim için çok büyük kolaylık.	5	4	3	2	1
5. Öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurmasını sağladığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
6. Yabancı Dil öğretiminde, kullanılan ölçme araçları bireysel yetenekleri öne çıkarmaktadır.	5	4	3	2	1
7. Öğrencilerin özelliklerini merkeze aldığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
8. Öğrencinin karşılaştığı problemlere çoklu çözüm yolları üretmesine olanak sağladığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
9. Öğrenciyi çoklu değerlendirme fırsatı sağladığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
*10. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini isteyerek kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
*11. Yeni öğretim programında özellikle vurgulandığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
*12. Diğer öğretmen arkadaşlarım kullandığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
13. Öğrencinin kendi kendini ve grubunu değerlendirmesini sağladığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
14. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin Yabancı Dil dersindeki farklı becerilerini değerlendirme olanağı sağladığı için kullanıyorum.	5	4	3	2	1
15. Öğretmene, öğrenciye ve veliye birçok avantaj sağladığını düşündüğüm için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1

16. Veliye öğrenci hakkında daha ayrıntılı (bireysel gelişim dosyası ile) bilgi vermeme sağladığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
17. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğrencinin eksiklerini daha iyi görebiliyorum.	5	4	3	2	1
18. Öğrencinin sorumluluk duygularını geliştirdiğini düşündüğüm için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
19. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencileri daha iyi değerlendirdiğimi düşünüyorum	5	4	3	2	1
*20. Ne öğrettiğimi, gerçekte ne öğrendiklerini kanıtlayabilmem için kağıt kalem testlerini kullanmak zorundayım.	5	4	3	2	1
21. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
*22. Alternatif değerlendirme teknikleriyle öğrenciyi objektif bir değerlendirme yapabileceğimi düşünmediğim için kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
23. Geleneksel değerlendirme teknikleriyle öğrenciyi daha iyi değerlendirdiğimi düşündüğüm için alternatif ölçme ve tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
24. Zamansal kayıp olduğunu düşündüğüm için alternatif ölçme ve tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
25. Sınıf mevcudumun çok fazla olmasından dolayı alternatif ölçme ve tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
26. Elde edilen verilerin analizi ve değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi zor geldiğinden alternatif ölçme ve tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
27. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrencileri değerlendirmek için yeterli olduğunu düşündüğüm için alternatif ölçme ve tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
28. Yapılan çalışmaların depolanması zor geldiğinden alternatif ölçme ve tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
29. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine uygun ölçekler oluşturmanın zor olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
30. Fazladan yük getirdiğine inandığım için alternatif ölçme ve tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
31. Geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullanan öğretmenler için değerlendirmenin daha kolay olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
32. Öğrenciye ve veliye alternatif değerlendirme tekniklerini zor ve yoğun bulduğum için kullanmıyorum.	5	4	3	2	1

*10, *11, *12, *20 ve *22 Maddeler AFA sonucunda ölçekten çıkartılmıştır.

EK-3 VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Öğretmenim,

Bu veri toplama aracı sizin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine (AÖDT) ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Ankette sizlerden cevaplamanızı istediğimiz 3 bölüm mevcuttur.1. 2. ve 3. bölümde size uygun olan seçeneği şekildeki gibi (X) ile işaretleyiniz ve istenen bilgileri yazınız.

Bu ankete vereceğiniz yanıtlarla yapılan araştırmaya önemli katkıda bulunacaksınız. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz hiçbir kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Bedirhan ÖNEM

bedirhanonem@gmail.com

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Sorulara cevap verirken size uygun seçeneği parantez “()” içine “X” işareti koyarak belirtiniz ve istenen bilgileri yazınız.

1.1.Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

1.2.Branşınız: Almanca () Arapça () Fransızca () İngilizce () Diğer (Lütfen yazınız).....

1.3. Mezun Olduğunuz Fakülte: Eğitim Fakültesi () Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu () Fen Edebiyat Fakültesi () İki Yıllık Eğitim Enstitüsü () Diğer (Lütfen yazınız):

.....

1.4.Görev Yapmakta Olduğunuz Lise Türü (Lütfen yazınız):.....

1.5. Görev Yapmakta Olduğunuz Okul Türü: Devlet okulu () Özel okul ()

1.6.Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Yılıınız:(Lütfen yazınız).....

1.7.AÖDT ile İlgili Herhangi Bir Hizmet İçi-Eğitim Aldınız mı? Evet() Hayır ()

2. BÖLÜM

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine (AÖDT) İlişkin Bilgi Düzeylerini Belirlemek Amacıyla Hazırlanan Anket Formu

2.1. Aşağıdaki verilen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgileriniz hangi düzeydedir? Size uygun olan seçeneği “X” işareti koyarak belirtiniz.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
1. Performans Değerlendirme			
2. Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)			
3. Grup ve Akran Değerlendirmesi			
4. Yapılandırılmış Grid (YG)			
5. Poster			
6. Drama			
7. Kavram Haritaları			
8. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)			
9. Öz Değerlendirme (Kendi Kendine değerlendirme)			
10. Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT)			
11 Proje			
12.Görüşme			
13. Yazılı raporlar			
14. Gösteri			

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini (AÖDT) Kullanma Düzeylerini Belirlemek Amacıyla Hazırlanan Anket Formu

2.2. Aşağıdaki verilen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hangi düzeyde kullanmaktasınız? Size uygun olan seçeneği “X” işareti koyarak belirtiniz.	Sıklıkla	Nadiren	Hiç
1. Performans Değerlendirme			
2. Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)			
3. Grup ve Akran Değerlendirmesi			
4. Yapılandırılmış Grid (YG)			
5. Poster			
6. Drama			
7. Kavram Haritaları			
8. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)			
9. Öz Değerlendirme (Kendi Kendine değerlendirme)			
10. Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT)			
11 Proje			
12.Görüşme			
13. Yazılı raporlar			
14. Gösteri			

3. BÖLÜM

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine (AÖDT)İlişkin

Görüşlerini Belirlemek İçin Hazırlanan Anket Formu

Yabancı Dil Dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma nedenlerinizi belirlemek amacıyla aşağıdaki ifadeler hazırlanmıştır. Lütfen her bir ifadede size uygun seçeneği “X” işareti koyarak belirtiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri sadece ürünü değil, öğrenme sürecini de değerlendirdiği için kullanıyorum.	5	4	3	2	1
2. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini isteyerek kullanıyorum.	5	4	3	2	1
3. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayı geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine tercih ediyorum.	5	4	3	2	1
4. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmak benim için çok büyük kolaylık.	5	4	3	2	1
5. Öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurmasını sağladığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
6. Yabancı Dil öğretiminde, kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri bireysel yetenekleri öne çıkarmaktadır.	5	4	3	2	1
7. Öğrencilerin özelliklerini merkeze aldığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
8. Öğrencinin karşılaştığı problemlere çoklu çözüm yolları üretmesine olanak sağladığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
9. Öğrenciyi çoklu değerlendirme fırsatı sağladığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
10. Öğrencinin kendi kendini ve grubunu değerlendirmesini sağladığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
11. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin Yabancı Dil dersindeki farklı becerilerini değerlendirme olanağı sağladığı için kullanıyorum.	5	4	3	2	1
12. Öğretmene, öğrenciye ve veliye birçok avantaj sağladığını düşündüğüm için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
13. Veliye öğrenci hakkında daha ayrıntılı (bireysel gelişim dosyaları ile) bilgi vermeme sağladığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
14. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin eksikliklerini daha iyi görebiliyorum.	5	4	3	2	1
15. Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirdiğini düşündüğüm için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorum.	5	4	3	2	1

16. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencileri daha iyi değerlendirdiğimi düşünüyorum.	5	4	3	2	1
17. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
18. Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle öğrenciyi daha iyi değerlendirdiğimi düşündüğüm için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
19. Zamansal kayıp olarak düşündüğüm için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
20. Sınıf mevcudumun çok fazla olmasından dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
21. Elde edilen verilerin analizi ve değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi zor geldiğinden alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
22. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrencileri değerlendirmek için yeterli olduğunu düşündüğüm için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
23. Yapılan çalışmaların depolanması zor geldiğinden alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
24. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine uygun ölçekler oluşturmanın zor olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
25. Fazladan yük getirdiğine inandığım için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmıyorum.	5	4	3	2	1
26. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan öğretmenler için değerlendirmenin daha kolay olduğunu düşünüyorum	5	4	3	2	1
27. Öğrenci ve veli alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini zor ve yoğun bulduğum için kullanmıyorum.	5	4	3	2	1

ÖZGEÇMİŞ

ADI-SOYADI :Bedirhan ÖNEM

DOĞUMYERİ : Gürpınar / VAN

DOĞUM TARİHİ : 10. 05. 1972

EĞİTİM DURUMU:

Lise : Mersin Hacı Sabancı Lisesi

Lisans : Anadolu Üniversitesi / İngiliz Dili Eğitimi- 1995

İŞ DENEYİMİ:

1995-2000 Yıldırım Han Lisesi

2000- 2004 Işık Dershanesi

2004-2008 Sabah Dershanesi

2008- 2009 Bahar İlköğretim Okulu

2009-2010 Selçuk Üniversitesi Taşucu Meslek Yüksek Okulu

2012-2014 Güzide Hanım İlköğretim Okulu

2014- Şırnak Üniversitesi (Öğr. Görevlisi)

Yabancı Diller: İngilizce, Arapça ve İtalyanca