

2017

SINIF EĞİTİM ABD

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

UĞUR DURAN

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME
YÖNTEMLERİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN
ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

UĞUR DURAN

GAZİANTEP
TEMMUZ 2017

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME
YÖNTEMLERİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN
ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

UĞUR DURAN

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Melike ÖZYURT

GAZIANTEP
TEMMUZ 2017

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Uğur DURAN
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı ve Programı : Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı ve Sınıf Eğitimi Programı
Tezin Başlığı : Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi
Tezin Savunma Tarihi : 19/07/2017

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Doç. Dr. Ayhan DOĞAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Melike ÖZYURT
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmza

Yrd. Doç. Dr. Melike ÖZYURT

Yrd. Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Doç. Dr. Ayten Pınar BAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BELGESİ

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi vebu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Uğur DURAN

Öğrenci Numarası: 201627158

Tezin Savunma Tarihi: 19/07 /2017

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

DURAN, Uğur

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Sınıf öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Melike ÖZYURT

Temmuz, 2017, 123 sayfa

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları ile alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarının çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem vb.) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırma tarama modeline göre tasarlanmış, nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim döneminde İstanbul ili, Silivri ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 295 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler, “Kişisel Bilgi Formu” ile “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Post-Hoc testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımının öz yeterlik algılarında hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği fakat; cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, sınıf mevcudu ve alternatif ölçme ve değerlendirme semineri alma durumlarına göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları incelendiğinde ise; öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemlerin gözlem ve görüşme olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilgi sahibi olmadığı yöntemlerin vee diyagramı, yapılandırılmış grid ile tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemi olduğu, bu yöntemlerin bilen öğretmenler tarafından da en az kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Alternatif ölçme ve değerlendirme, öz yeterlik, sınıf öğretmeni.

ABSTRACT**THE REVIEV OF SELF-EFFCACY PERCEPTIONS OF CLASROOM TEACHERSREGARDİNG USING ALTERNATIVE ASSESTMENTTOOLS**

DURAN, Uğur
Master Thesis,
Elementary Education Department
Thesis Advisor: Asst. Assoc. Dr. Melike ÖZYURT
July, 2017, 123 page

This study aims to analyse the self-efficacy perceptions of the form elementary teachers regarding the use of alternative assessment and evaluation tools and the frequency of using alternative assessment and evaluation methods in terms of various variables (age, gender, professional seniority, etc.). For this purpose, quantitative data collection techniques were used, which were designed according to the research screening model. The study group of the quantitative dimension of the study consists of 295 form elementary teachers who work in the primary schools in the district of Silivri in the province of Istanbul in 2016-2017 education period. The quantitative data of the study were collected by using the "Personal Information Form" and the "Self-Efficacy Scale for Alternative Assessment and Evaluation Approaches" and the "Survey on Frequency of Using Alternative Assessment and Evaluation Methods". Arithmetic mean, t-test, one-way analysis of variance and Post-Hoc test were performed in the statistical analysis of the data obtained. According to the findings of the study, the use of alternative assessment and evaluation methods of form elementary teachers differ according to years of service in self-efficacy perceptions; it does not differ in terms of sex, age, graduated faculty, classroom attendance, and taking an alternative assessment and evaluation seminars. The frequencies of using alternative assessment and evaluation methods are generally similar (age, gender, professional seniority, etc.). According to research findings, it was analysed that the increase of professional seniority is adversely affecting the self-efficacy of the form elementary teacher for using alternative assessment and evaluation methods. The techniques most frequently used by elementary teachers are observation, interview and demonstration. It is understood that the elementary teacher has no knowledge and never used the Vee Diagram, structured grid, and diagnostic tree method. As a result of the research, necessary precautions should be taken to eliminate the shortcomings related to the self-efficacy of the form elementary teachers regarding the alternative assessment and evaluation methods and to increase the frequency of the alternative assessment and evaluation use.

Keywords: Alternative measurement and evaluation, self-efficacy, elementary school teachers.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|---|-------------|
| TEZ ONAY SAYFASI..... | i |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BELGESİ..... | ii |
| ÖZET | i |
| ABSTRACT..... | ii |
| İÇİNDEKİLER | iii |
| TABLolar LİSTESİ..... | viii |
| EKLER LİSTESİ..... | ix |
| KISALTMALAR | x |
| BÖLÜM I..... | 1 |
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 3 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 5 |
| 1.4. Varsayımlar | 6 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 6 |
| 1.6. Tanımlar | 7 |
| BÖLÜM II | 8 |
| KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 8 |
| 2.1. Öz Yeterlik Kavramı | 8 |

| | |
|---|----|
| 2.2. Öz Yeterlik İnancının Oluşumu | 9 |
| 2.3. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Faktörler | 10 |
| 2.4. Öz Yeterlik İnancının Birey Üzerindeki Etkisi | 12 |
| 2.5. Öğretme/Öğretmen Yeterliği | 13 |
| 2.6. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancı | 14 |
| 2.7. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancının Oluşması | 15 |
| 2.8. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri | 16 |
| 2.8.1. Portfolyo (Öğrenci Ürün Değerlendirme) | 17 |
| 2.8.2. Performans Değerlendirme | 19 |
| 2.8.3. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı) | 20 |
| 1. Değerlendirme ölçütleri: | 21 |
| 2. Ölçüt tanımlamaları: | 21 |
| 2.2.3.1. Holistik Rubrik (Bütüncül Puanlama Anahtarı) | 21 |
| 2.2.3.2. Analitik Rubrik | 22 |
| 2.8.4. Öz Değerlendirme | 22 |
| 2.8.5. Akran Değerlendirme | 23 |
| 2.8.6. Kavram Haritaları | 24 |
| 2.8.7. Kelime İlişkilendirme Testi | 26 |
| 2.8.8. Yapılandırılmış Grid | 27 |
| 2.8.9. Proje | 27 |
| 2.8.10. Kontrol Listesi | 28 |
| 2.8.11. Derecelendirme Ölçeği | 28 |
| 2.8.12. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç | 29 |
| 2.8.13. Görüşme | 29 |
| 2.8.14. Poster | 30 |
| 2.8.15. Anekdot | 30 |
| 2.8.16. Gözlem | 30 |
| 2.8.17. Tutum Ölçeği | 31 |
| 2.8.18. V Diyagramı | 32 |
| 2.8.19. Çengel Bulmaca | 32 |
| 2.8.20. Grup Değerlendirme | 33 |
| 2.3. İlgili Araştırmalar | 33 |
| 2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 33 |
| 2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 2.3.3. Yapılan Araştırmaların Genel Özeti | 44 |
| BÖLÜM III..... | 47 |
| YÖNTEM..... | 47 |
| 3.1. Araştırmanın Yöntemi..... | 47 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 47 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 49 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu..... | 49 |
| 3.3.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği | 49 |
| 3.3.3. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi... | 49 |
| 3.4. Verilerin Toplanması | 50 |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi | 50 |
| BÖLÜM IV | 52 |
| BULGULAR..... | 52 |
| 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular.... | 52 |
| 4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algıları | 52 |
| 4.1.2 Yaş Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algıları | 53 |
| 4.1.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Özyeterlik Algıları..... | 54 |
| 4.1.4. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algıları..... | 54 |
| 4.1.5. Okutulan Sınıf Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algıları..... | 55 |
| 4.1.6. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algıları..... | 56 |
| 4.1.7. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Semineri Alıp Almama Durumuna Göre Öz Yeterlik Algıları | 56 |
| 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular | 57 |
| 4.2.1. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Cinsiyete Göre Dağılımı | 57 |
| 4.2.2 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Yaşa Göre Dağılımı | 59 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2.3 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı..... | 63 |
| 4.2.4 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımı | 67 |
| 4.2.5 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı..... | 69 |
| 4.2.6 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Okutulan Sınıfa Göre Dağılımı | 71 |
| 4.2.7 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Seminer Alıp Almamaya Göre Dağılımı | 74 |
| BÖLÜM V..... | 76 |
| TARTIŞMA | 76 |
| 5.1 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları | 76 |
| 5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete İlişkin Bulgularının Tartışılması..... | 76 |
| 5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Yaşa İlişkin Bulgularının Tartışılması..... | 77 |
| 5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdeme İlişkin Bulgularının Tartışılması..... | 78 |
| 5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Bulgularının Tartışılması | 79 |
| 5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Mevcuduna İlişkin Bulgularının Tartışılması..... | 79 |
| 5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Okuttukları Sınıflara İlişkin Bulgularının Tartışılması..... | 80 |
| 5.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Seminer Alıp Almamaya İlişkin Bulgularının Tartışılması | 81 |
| 5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına İlişkin Bulguların Tartışılması | 81 |
| BÖLÜM VI..... | 84 |

| | |
|--|------------|
| SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 84 |
| 6.1. Sonuç..... | 84 |
| 6.2 Öneri..... | 87 |
| KAYNAKÇA..... | 88 |
| EKLER..... | 102 |
| EK 1: Demografik Bilgiler Anketi..... | 102 |
| EK 2: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği..... | 103 |
| Ek 3: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi.... | 105 |
| EK 4: Araştırma İzni | 106 |
| EK 5: Ölçek Kullanım İzni | 108 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 109 |

TABLOLAR LİSTESİ

| | Sayfa |
|---|-------|
| Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı..... | 47 |
| Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları..... | 51 |
| Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri..... | 52 |
| Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 52 |
| Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 53 |
| Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları..... | 53 |
| Tablo 7. Öz Yeterlik Algı Puanlarının Onların Okuttukları Sınıflara Göre Kişi Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri..... | 54 |
| Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları..... | 54 |
| Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Analizi Sonuçları..... | 55 |
| Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Seminer Alma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Analizi Sonuçları..... | 55 |
| Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre AÖDY’ni Kullanma Sıklığı..... | 56 |
| Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre AÖDY’ni Kullanma Sıklığı..... | 58 |
| Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre AÖDY’ni Kullanma Sıklığı..... | 62 |
| Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre AÖDY’ni Kullanma Sıklığı..... | 65 |
| Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre AÖDY’ni Kullanma Sıklığı..... | 67 |
| Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Değişkenine Göre AÖDY’ni Kullanma Sıklığı..... | 69 |
| Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Seminer Alıp Almama Değişkenine Göre AÖDY’ni Kullanma Sıklığı..... | 73 |

EKLER LİSTESİ

| | Sayfa |
|---|--------------|
| EK 1. Demografik Bilgiler Anketi | 101 |
| EK 2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği..... | 102 |
| EK 3. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi..... | 103 |
| EK 3. Araştırma İzni..... | 105 |
| EK 3. Ölçek Kullanım İzni..... | 107 |

KISALTMALAR

- AÖDY** : Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri
AÖDYKS : Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişimler öğretim programının değişimini de kaçınılmaz hale getirmektedir. Yapılan bu değişmelerle birlikte ortaya çıkan yeni öğretim programları öğrencinin öğrenmelerinden mesul, araştırmacı, problem çözme yeteneklerine sahip, eleştirebilen, teknolojiden faydalanabilen ve üretebilen fertlerin yetişmesi konusundaki yaklaşımlara dayanmaktadır. Bu değişimler, eğitim öğretim sürecinde yeni yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte bu süreçteki önemli bir parça olan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı arasında olması gereken ilişkiye bağlı olarak, sonuç odaklı geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri yerine öğrenme ile ölçmenin iç içe olduğu biçimlendirici ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanması önerilmektedir. Ölçme ve değerlendirmede farklı yöntemlerin; portfolyo, öz değerlendirme, kontrol listeleri, performans ve proje ödevleri, vb. kullanımını gerektiren bu yaklaşım öğrenciyi öğrenme merkezine alıp destekleyerek öğrencideki performansı süreç boyunca takip edip değerlendirilmesini sağlar (Ayas,2005).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca onaylanan ilköğretim programları da bu amaçlara uygun olarak hazırlanmış olup ve geliştirilen ilköğretim programında ise yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır (Anıl & Acar, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan öğretim programında, öğrenci bilgiyi kendisi yapılandırmaktadır. Yapılandırmacı programla sınıflarda merkeze öğrenci yerleşir, öğretmen merkezdeki öğrenciyi ipuçları ile yönlendirir. Yapılandırmacı programla birlikte ders içeriklerinde, ders materyallerinde, öğretim metotlarıyla ölçme ve değerlendirme konusunda yeni uygulamalar yapılmıştır (Gelbal & Kelecioğlu, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sisteminde kullanılmaya başlanması sonucu sonuca bağlı klasik ölçme ve değerlendirmenin yerini sürece bağlı değerlendirme almıştır. Yapılandırmacı yaklaşımdaki ölçme ve değerlendirmenin amacı; öğrencinin öğrenme vaziyeti ile ilgili sayısal bir puan vermek değil öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmaktır (Yayla, 2011).

Yapılandırmacı program ölçme değerlendirmenin, geleneksel yöntemlerde kullanılan değerlendirmelerden farklı metotları bulunur. Geçmişte kullanılan değerlendirmeler, öğretmenlerin yaptığı klasik testler, boşluk doldurma, açık uçlu veya kısa yazılı sınavları içermektedir. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen ölçme değerlendirmenin her zaman merkezinde yer almaktadır (Martin, 1997).

Öğretmeler, alternatif ölçme değerlendirme metotları sayesinde öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme ve içerik becerilerini kullanarak gerçek yaşamla bağlantıyı daha iyi anladıkları konusu üzerine dikkat çekmişlerdir. Alternatif ölçme değerlendirme metotlarının avantajlarının çok fazla olduğu söylenebilir (Karamanoğlu, 2006; Waters, 2004; Shavelson, 1992; Wiggins, 1989).

Yenilenen ders programları ve bu programın uygulanmasıyla gelen alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğretmenlerdeki kullanma seviyesi yeni programın başarısını etkileyen unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmıştır. Bundan dolayı öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımının yanında yapılandırmacı ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulama konusu hakkında yeterlilik sahibi olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu yeni programdaki alternatif ölçme değerlendirmeyi yeterliliklerinin olması hem programın başarıya ulaşmasını hem de öğrencinin başarısına katkı sağlanması beklenmektedir (Kutlu, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımla öğretmen, öğrencinin kendi düşüncelerini anlayabilecekleri ortamlar oluşturur, öğrencilerin sadece tek doğruyu aramaları yerine doğru ve yanlışların nedenlerini sorgular. Öğretmenler öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine olanak tanır, açık uçlu sorularla öğrencide merak uyandırır, öğrencilerden gelen dönütleri dersle ilişkilendirir ve gerekirse dersin içeriklerinde değişim yapmasına izin verir (Dilaver, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmenin rehber olma rolü daha da ön plana çıkarak görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirebilmesi inançları, tutumları ve eğitim süreci içindeki davranışları çok önemli bir yer tutar. Öğretmenin

kendi inanç, tutum ve davranışları arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Bu etkileşimde tutum ve motivasyon davranışı etkileyen önemli unsurlardandır (Evrekli, 2009).

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız bu yüzyıldaki değişim her alanda kendini göstermiştir. Bu büyük değişim ve ilerlemenin etkileri eğitim sistemimizdeki öğretmenlerimiz, yaşadığımız zamanı yakalamış ve hatta bu zamanın da ötesine gidebilen insanlar yetiştirmeyi görev edinmişlerdir (Güney, 2008).

Bu gelişmeler doğrultusunda ülkemizin eğitim sisteminde köklü değişimle birlikte 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım modeli benimsenmiştir. Bu kapsamda geliştirilen ilköğretim programları tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konmuştur.

İlköğretim programındaki üniteler değerlendirilirken, geleneksel ile yeni değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılması öngörülmüştür. Aynı anda farklı ölçme araçlarının birlikte kullanılması, öğrencilerin öğrendiklerini gösterebilme ihtimalinin verileceği düşünülmektedir. İlköğretim programlarının yenilenmesiyle, bireysel farklılığı önemseyen, öğrenciyi merkeze alan öğretme ve öğrenme stratejilerini benimsemiş olarak, öğrencilerin ölçme ve değerlendirmede de bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çeşitli değerlendirme yapılması gerektirdiği söylenmiştir. Bu nedenle öğrenci başarısının programdaki sadece yazılı ve sözlü sınavlarla ölçülmesi ve değerlendirilmesinin uygun düşmeyeceği belirtilirken; çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sınavlarla beraber, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem, performans ödevleri, rubrikler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları, projeler, posterler vb. yöntemlerin kullanılmasının zorunluluğu vurgulanmaktadır (MEB, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenmiş ilköğretim programıyla birlikte öğretmenlere, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme sırasında sadece geleneksel değerlendirmelerle değil gelişim dosyası (portfolyo), kontrol listesi, gözlem, öz değerlendirme, rubrik gibi farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden de yararlanmaları gerekmektedir. Böylece öğrencilerin, bilgiyi doğrudan ezberleyerek tekrarlayarak ya da becerisini yapay ortamlarda sergilemek yerine; bilgiyi yapılandırma, yeni bilgiler oluşturma ve becerisini uygulamalı olarak sunma imkânı bulacağı düşünülmektedir (Dikmen, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği alternatif ölçme değerlendirme araçlarını öğretmenlerinde aktif bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Fakat; yapılan literatür incelemesinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri mevzusunda öğretmenler yeterince bilgili olmadıkları tespit edilmiştir. (Çakan, 2004; Parmaksız & Yanpar, 2006; Anıl & Acar, 2007; Gelbal & Kellecioğlu, 2007; Güneş, 2007; Adanalı, 2008; Çoruhlu, Nas & Çepni, 2009; Gök & Şahin, 2009; Kanatlı, 2008; Okur, 2008; Sağlam-Arslan, Kaymakçı-Devecioğlu & Arslan, 2009; Okur & Azar, 2011; Yayla, 2011).

Ülkemizde MEB tarafından yapılandırmacı yaklaşımla ilgili eğitim-öğretim programları benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi özü, eğitim ve öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme durumlarında da bir değişim ve yenilik getirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en çok zorlandığı ve uyum sorunu yaşadığı konuların başında yeni programla beraber gündeme gelen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik yaşadıkları sorunların ele alınıp bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler ve çözüm yolları ortaya koymak önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB (2005)).

Yapılmış olan bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bu alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi seviyeleri, sınıf içi uygulamaları ile uygularken öz yeterlik inançlarının etkisi olup olmadığı merak konusu olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin özellikle alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulamadaki öz yeterlik algılarıyla ilgili olarak alan yazında sınırlı sayıda araştırma bulunması bu konunun araştırılmasını ilgi çekici kılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanırken yaşadıkları sorunları incelemek ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler ve çözüm yolları ortaya koymak bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygularken öz yeterlik algılarını etkileyen sebeplerin tespit edilip, bu konuda yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmayla bu yöntemleri kullanma sıklığını etkileyen sebeplerinin nedenlerini araştırmak için yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmadaki amaç; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme

araçlarının kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem vb.) açısından incelenmesidir. Araştırmada ayrıca; ilköğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarının; çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem vb.) açısından incelenmesinde hedeflenmektedir. Araştırmanın alt amaçları aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin AÖDY'nin kullanımına ilişkin öz yeterlik algıları;

- 1.1.1. Cinsiyete
- 1.1.2. Yaşa
- 1.1.3. Mesleki kıdeme
- 1.1.4. Mezun olunan fakülteye
- 1.1.5. Okutulan sınıfa
- 1.1.6. Sınıf mevcuduna
- 1.1.7. Seminer alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin AÖDY'ni kullanma sıklıklarının;

- 1.1.8. Cinsiyete
- 1.1.9. Yaşa
- 1.1.10. Mesleki kıdeme
- 1.1.11. Mezun olunan fakülteye
- 1.1.12. Okutulan sınıfa
- 1.1.13. Sınıf mevcuduna
- 1.1.14. Seminer alma durumuna göre dağılımları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Stiggins'e (2004) göre ölçme değerlendirmede yeni ve farklı ideal geliştirmek gayesiyle tüm öğretmenler alışılmış testlerle birlikte alternatif değerlendirme yöntemlerindeki kullanması gerekir. Eğitim öğretim sistemimizin yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesinden dolayı öğretmenler geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de kullanması kaçınılmaz olmuştur. Ancak öğretmenlerimizin bu yöntemler hakkındaki görüşleri ve konu hakkındaki bilgi ve yeterliklerinin hangi ölçüde olduğu bilinmemektedir.

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde öz yeterlik algısı

üzerinde, son zamanlarda çok önemsizmeye başlanmış olup hatta çeşitli araştırmalara konu olmuştur. İnsanların öz yeterlik algısının yüksek olduğu bir konuda başarı göstermekte olup sonuca daha çabuk varma yeteneği sergilemektedir (Kiremit; 2006).

Sınıf öğretmenleri değişen ve gelişen eğitim sisteminin getirdiği alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini öğrenip uygulamalar yapabilir. Sınıf öğretmenlerinin değişen eğitim öğretim sisteminin getirdiği alternatif ölçme değerlendirmeyi uygularken de kendi mesleki öz yeterlik becerilerinin farkında olup kendilerini geliştirebilirler. Sınıf öğretmenlerinin hem değişen ve gelişen eğitim sistemine hem de mesleki öz yeterlik algılarının geliştirilmesi çok önemlidir. Kendisini bu doğrultuda geliştiren öğretmenler daha başarılı olacaktır. Öğretmenlerin başarılı olması öğrenci başarısını doğrudan etkileyecektir. Öğrencinin başarısı ise öğretim sürecinin başarıyla devam ettiğinin göstergesidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerini alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanma sıklığı da önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışma; öğretmenlerin ve bu yöntemleri yapabilmeye kendilerini nasıl değerlendirdiklerini görmeleri açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken öz yeterlik algılarının belirlenmesi açısından da önemli görülmektedir. Öğretmenlere alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitimlerin etkin bir şekilde planlanmasına, yeni güncellenmekte olan ilkökul öğretim programlarının ölçme değerlendirme basamağına katkı sağlaması açısından da önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin ölçme araçlarına objektif ve samimi bir şekilde cevap verdikleri kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2016 / 2017 eğitim öğretim yılı, İstanbul ili Silivri ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ölçme: Gözlemlenen bir niteliğin gözlem sonucunu sayısal ya da sembolik olarak nitelendirilmesidir (Turgut, 1990).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması sonucunda bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut, 1990).

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme: Alternatif ölçme ve değerlendirme; klasik çoktan seçmeli netice odaklı testlerinde içinde var olan geleneksel değerlendirme çerçevesi dışındaki değerlendirme türleridir (MEB 2005).

Öz yeterlik: Bandura (1977:191) öz yeterliği, amaçlanan olumlu performansı elde edebilmek amacıyla gerekli eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlamıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öz Yeterlik Kavramı

Bandura'nın geliştirdiği öz yeterlik, sosyal öğrenme kuramının önemli kavramıdır. Bu kuramda, kişinin sahip olduğu becerileri aktif bir şekilde kullanmak için ilk olarak kendi ilgi alanlarında kendilerine güvenmeleri gerekir (Caymaz, 2008; Kurbanoglu, 2004). Bandura (1986) öz yeterliği insanların belirli çalışma türleri gerektiren faaliyetleri organize etme ve yürütme kapasiteleri hakkındaki yargıları olarak açıklamıştır. Öz yeterlik algısı, bireyin yapacağı iş için gereken beceriye sahip olduğu inancıdır (Bandura, 1997; Gawith, 1995; Kear, 2000; Zimmerman, 1995; Akt: Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bu inancı güçlü olursa kişi zor anlarda daha kolay baş edebilir (Bandura, 1977).

Öz yeterlik; sosyal öğrenme kuramı kavramlarından biri olan hareketlerin meydana gelmesinde tesiri olan bir nitelik ve “Kişinin, belli bir performans göstermesi için lazım etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak da tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1995; Bandura, 1997). Kişinin sergilemesi gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırma durumuna göre harekete geçmesi öz yeterlik olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlik, sosyal öğrenme kuramının temel kavramı olarak, öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biridir. Kişinin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin inancı öz yeterlik olarak da bilinir (Korkmaz, 2013).

Öz yeterlik algısı öğretmenlik mesleği için de önemli bir kavramdır. Öğretmen eğitim sisteminin önemli ögesidir. Eğitim sistemindeki temel başarı sistemi işleten eğitimcilerin özelliklerine bağlı. 21. yüzyıldaki öğretmen profili; öğrenme gerçekleştiren, sınıf idaresi, ölçme, güven verme, mesleki beceriklilik,

toplum önderi ve aileye bağlılık gibi görevler almış olmalıdır. Bundan dolayı; öğretmen sınıf yönetimini iyi becerebilmeli, öğrettiği bilgiyi aktarabilen, öğrenmeyi gerçekleştiren, haksızlık yapmamalı, deneyim sahibi olmalı, yönlendiren olmalı, meslekte aktif olmalı, mesleksi karakteri izleyip ve itimat vermelidir (Saracaloğlu, 2006). Bunlardan ötürü, söylenen niteliğe sahip olarak öğretmen adayları yetiştirilmeli.

Öğretmenlerde yüksek öz yeterlik algısı; farklı düşüncelere açık, ilk defa kullanılacak öğretim yöntemlerini deneyim etmeye istekli, hata yapabilen öğrenciler hakkında çok az eleştirel, öğretmek mevzusunda arzulu, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan, anlık öğrenme ortamı oluşturma taraflı, öğrencilerin belleme zorlukları hakkında ve rastgele bir problemle karşılaşıya geldiklerinde çok inatçı ve güçlü, ders işlerken öğrenciyi merkeze koyan kişilerdir (Tschannen-Moran ve Hoy 2001; Henson, 2001).

Öğretmenlerde düşük öz yeterlik algısı ise; öğrenci güdülenmesine ilişkin iyimser olmayan düşüncelere sahip, katı sınıf kurallarına bağlı, cezaya veren, dersi öğretmen merkezli işleyen, ders kitaplarını okuyarak derslerini sürdüren kişilerdir (Tschannen- Moran 1998; Henson 2001).

Öğretmenlik mesleğinde, mesleksi mesleki bilginin yanında öz yeterlik hissi taşınmalıdır. Öğretmenlerin öz yeterlik anlayışları, öğrencilerin başarısı, güdülenmesi ve öğrencilerin kendi öz yeterlik algıları ile ilişkilidir (Tschannen-Moran; Hoy, 2001).

2.2. Öz Yeterlik İnancının Oluşumu

Öz yeterlik inancının oluşmasında bazı temel kaynaklar etkili olduğu görülür. Bu temel kaynaklar; tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna, bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde de başarılı olacağını gösterir. Yaşanan başarı kişiyi gelecekte yapacağı buna benzer işlere güdülemektedir.

Kişilerin çevresindeki başarıları gözlemlemesi, kişideki başarılı olma umutlarına girmesini sağlayabilir. Schunk'a (1991) göre, başkalarının özellikle de kendine benzer durumdakilerin başarıları öz yeterlik duygusundan etkilenir. Örneğin,

arkadaşlarının yapabildiğini aynı zamanda kendinin de yapabildiğini fark eden çocuk, kendisini yeterli olduğunu düşünmeye başlar. Ama bu tesirin sürekliliği fazla değildir. Özellikle böyle fikirlerden sonra başaramama olunca, öz yeterlik duygusu zarar görür. Nabzın yüksek olması, terleme ve üzüntü gibi fizyolojik belirtiler öz yeterliği de etkiler. Böyle çeşitli belirtiler kişinin becerilerinden yoksun olduğunu göstermektedir (Açıkgöz, 1996).

Kişinin geçmiş yaşantıları ile kişinin yaşadığı çevre, öz yeterliği önemli düzeyde etkilendiği için değişik şehirlerde veya devletlerde yaşayan insanların öz yeterlikleri de farklılık gösterir. Öz yeterlikleri bakımından değişik kültürde büyüyen insanlar aynı meslek gruplarını seçseler birbirlerinden farklıdır. Öz yeterlik inançları benzer yaşamlarda benzer özellikler gösterebilir evrensel değildir (Bandura, 2001). Daha önceden benzer bir işte başarılı olmuşsa ve başardığımız işle ilgili çevremizdekilerden olumlu geri bildirim aldıysak, o alanla ilgili öz yeterlik inançlarımız yüksek olur. Bir işin başlangıcındaki yeterlik duygularını genel yetenek ve ön deneyimler çok etkiler (Açıkgöz, 1996). Bunun yanı sıra öz yeterlik önemli derecede çevreden etkilenir. İnsanlar aynı meslekleri seçseler de birbirlerinden değişik kültürde yaşadıkları için öz yeterlikleri birbirlerinden farklılık gösterir, benzer öz yeterlik inançlarına sahip insanların öz-yeterlikleri benzerlik gösterebilir (Bandura,2001).

2.3. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Faktörler

Bireylerin öz yeterlik hissi çeşitli etkenlerin tesiriyle gelişir. Bandura (1995), öz yeterlik algıyı etkileyen etmenleri dört grupta toplamıştır: Bireysel deneyimler, farklı kişilerin tecübelerinden çıkarılan neticeler, sosyal tasdik, şahsın olağan ve hissi vaziyeti. Bunlardan en güçlüsü şahsi tecrübelerdir. Şahıslar türlü hareketler meydana getirir, bu hareketlerin neticelerini kıymetlendirir, kıymetlendirdiği sonuçlara benzeri tutumları gerçekleştirme kapasiteleri konusunda bir yeterlik inancı geliştirmekte kullanır ve geliştirdikleri inançlara uygun hareket ederler (Bandura, 1995; Koul ve Rubba, 1999; Pajares, 2002). Öz yeterlik inancını başarılı deneyimler yükseltirken, öz-yeterlik inancını üst üste yaşanan başarısızlıklar da düşmesine neden olur. Bandura (1986) ve Delcourt ve Kinze (1993), başarılı deneyimler sayesinde güçlü öz yeterlik inancının zamanla, geliştiğini, dayanıklılığının

güçlü olduğunu ve ara ara yaşanan olumsuzluklardan kolayca etkilenmediğini belirtir.

Başka kişilerin tecrübelerinden izlenimler alarak öz yeterlik inancını geliştirmektedir insanlar, kendi işlerinin sonucunu değerlendirirken, çevresindekileri izlemektedir. Kişisel deneyimlerden elde edilenler öz yeterlik inançlarının oluşmasında başkalarının deneyimlerinden edinilen bilgilerden daha önemlidir. Özellikle insanların, söz konusu alanda deneyimsizler veya deneyimleri çok az sayıdaysa çevresindeki kişilerin tecrübelerinden daha fazla etkilenirler. Başkalarının deneyimleri, kişi kendisiyle deneyimlerini gözlediği, başka bir deyişle model aldığı kişi arasında benzerlikler görüyorsa daha etkilidir. Kişinin yaşı, eğitim seviyesi veya cinsiyet durumu kendisine benzeyen örnek başarısı ben de yaparım/başarıyorum hisleri yaratırken, başarısızlık ise kişideki başarabilme kapasitesinde şüphelenmesine neden olabilir (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002).

Öz yeterlik inancını geliştiren kişiler çevresinden gelen etkilerden etkilenir. En fazla, diğerlerinin, sözlü değerlendirme boyutu kişinin belli becerilere sahip olduğu yönünde yapmış olduklarıdır. Kişinin bir işi yapabilecek kapasitede olması durumu dış çevreden gelecek olumlu etki kişinin işi yapmak/başarmak konusunda göstereceği iş gücünü olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Diğer taraftan olumsuz değerlendirmelerin öz yeterlik üzerinde zayıflatıcı rol oynadığı bilinmektedir (Pajares, 2002).

Fiziksel ve duygusal halleri insanların kendi yeterlilikleri değerlendirirken verileridir. Bir konuda insanların kapasiteleri hakkında yeterlik inançları, işlerini yaparken karşılaştıkları fizyolojik ve hissel reaksiyonlara göre değerlendirilir. Kişinin herhangi bir icraata karşı tecrübelendiği çöşku, aksiyete, korku gibi kuvvetli hissel tepkiler, sonucun üstesinden gelmiş veya gelememiş olacağı konusunda ipuçları verir. Olumlu hisler, öz yeterlik inancını kuvvetlendirirken, negatif hisler öz yeterlik inancını zayıflatır, daha çok kaygı ve heyecan meydana getirir ki bu da neticede motivasyonu negatif yönde tesir eder (Bandura, 1986). Pajares (2002) çoğu zaman mevcut işle/gerçekleştirilecek eylemle hisler tepkilerin ilgisi olmadığını vurgular. Örneğin, negatif fikirler içindeki şahısların yeterlik inançları eldeki işten bağımsız olarak düşebilmektedir. Bu sebeple negative ruhsal faktörleri azaltmak öz yeterlik inancı üstündeki negative tesirleri ortadan kaldırmak yönünden önemlidir.

2.4. Öz Yeterlik İnancının Birey Üzerindeki Etkisi

Öz yeterlik inancı; etkinliklerin seçimini, güçlüler karşısında gösterilen sebatı, çabaların düzeyini, performansını etkilemektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bir birey karşısına çıkan güçlükler karşısında sabırlı davranmakta ve daha fazla çaba göstermektedir. Negatif olaylarla karşı karşıya geldiklerinde zorlanmadan geri dönmemektedirler, ısrarcı ve tutarlı davranmaktadırlar. Kuvvetli öz yeterlik inancına güçlü sahip olan bir birey o işi, çevreden motivelemeye gereksinim olmadan yapmaktadır (Bandura, 2001).

Bireyin yaptıkları seçimler, bir işi başarırken harcadıkları çabalar ve yaşadıkları kaygı derecesi öz yeterlik inancını kuvvetli bir şekilde etkilemektedir (Işık ve Aşkar,2003). Öz yeterlik inancı, bir insanın görevinde göstereceği performans yeteneğini yargılama durumudur. Bu yargılar hem görevin seçimi, hem de seçilen görevin kalitesini etkiler. Bu kararlar, genelde alışılmışın dışında olan ya da stresli durumlarda önemlidir (Brophy, 1998).

Öz yeterlik inançları duygusal, bilişsel ve motivasyonel müdahale sürecine etkileri ile performansı arttırabilir ya da azaltılabilir. Üst düzey öz yeterliğe sahip kişi motivasyon için olumlu seçenekler elde edilen başarı senaryolarını gözlerinde gayretlendirirler ve varolan sorunları için en iyi çözüm yollarını belirler. Kendilerini yetersiz olarak algılayan bireyler ise başarısızlık senaryolarını canlandırma eğilimindedirler ve bir şeylerin nasıl yanlış gideceğini düşünürler (Bandura, 1989).

Öz yeterlik inancının birey üzerindeki etkisini verilen bilgiler doğrultusunda özetlersek;

- Gösterilen çaba düzeyinde,
- Gösterilen sebat düzeyinde,
- Etkinliklerin seçiminde,
- Gösterilen performans düzeyinde,
- Duyulan endişe düzeyinde,
- Görevin seçiminde,
- Görevin kalitesinde,
- Bulunan çözüm yollarında etkili olduğu görülmektedir.

2.5. Öğretme/Öğretmen Yeterliği

Öğretme/öğretmen öz yeterliği, öz yeterlik çalışmalarının eğitimle ilişkili bir alanıdır (Henson, 2001). Öğretme/öğretmen yeterliği, öğrencilerde öğrenme eylemini gerçekleştirme, öğrencilerden istenen sonucu alma kapasiteleri konusunda öğretmenlerin kişisel yargıları; diğer bir deyişle, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve davranışlarını etkileme yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanır (Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998). Öğretme etkinliği üzerinde bu inancın güçlü etkileri vardır. Öğretmenler güçlü yeterlik inancı sahiplerse, öğrenci başarısını ve motivasyonunu denetleyeceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Ashton (1984), başka hiç bir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı ilişki göstermediğini, Smylie (1990), ise öğretme/öğretmen yeterliğinin, öğretmen performansını etkileyen sosyopsikolojik faktörlerin başında geldiğini belirtir.

Araştırmacılar, öğretmen performansı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri öğretme/öğretmen yeterliğini öğretme davranışları ile de ilişkilendirmiştir. Yeterlik duygusu öğretmenlerin öğretmek için gösterdikleri gayreti etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmenlerin öğretme yeterliği inancı kuvvetli olanlar, bu sahadaki inancı yetersiz olanlara göre henüz başarılı pratikler ortaya koydukları; öğrencilerle daha pozitif temaslar geliştirdikleri; öğrenci yanılgılarına karşı daha müsamahalı oldukları; öğrenci başarısı açısından daha yüksek umutlar üstlendikleri; ilk defa ortaya atılan düşüncelere daha açık oldukları; sınıfta daha arzulu davrandıkları; öğrenci başarısında şahsi onay gördükleri; öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni metodlar ve yeni öğretim gereçleri kullanmaya arzulu ve eğilimli oldukları; yeni öğretim düşünceleri ve izlemleri geliştirdikleri; yeni programlar uyguladıkları; öğrencilerin öğrenme zorlukları karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dayanıklı oldukları saptanmıştır (Henson, 2001; Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001; Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998).

Kısaca özetlemek gerekirse; bilgi birikimi gibi öğretmen ile ilgili değişkenler; sınıf mevcudu gibi sınıf değişkenleri; okul müdürünün yaklaşımı ve desteği gibi yönetimle ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler; öğretim materyalleri/kaynakları, toplumdan ve meslektaşlardan gelen destek/onay gibi çevresel faktörlerden söz edilebilir

(Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002). Nitekim, deneyimli öğretmenlerle mesleğe yeni başlayanlar üzerinde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar öğretmenlerin bilgi birikimi ve deneyimlerinin öğretmen yeterliği üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2.6. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancı

Bireylerin gelişmesi eğitim öğretimle sağlanmaktadır. Öğrencilerin olumlu yönde davranış değişikliği yapmasını amaç edinen öğretmenler, eğitimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Öğretmenlerin mesleklerinde sahip olması gereken genel yeterlikleri sahip olmaları ve öğretmenlerin sahip oldukları genel yeterliklerin yanı sıra onların bu yeterliklerine olan inançları da mesleklerinde olan başarılarını etkileyebilir.

Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik, davranışların oluşmasında etkilidir. Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri organize edip, bu etkinlikleri başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır.

Görevini yerine getirebileceğini düşünen bir kişiyi karşılaştacağı zorluklar karşısında sabırlı davranır, daha çok çaba gösterir. Ayrıca gösterdiği performans daha yüksektir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik inancı da onların göstereceği performansı, çaba düzeyini, zorluklar karşısındaki sebatım etkileyecektir.

Öz yeterlik kapsamında yapılan araştırmalar ve açıklamalar incelendiğinde yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğretme konusunda daha istekli olduğunu görülmektedir. Öz yeterlik inancının öğretme-öğrenme sürecine ve öğrenci başarısına önemli etkisi bulunmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları Ashton (1984) tarafından “öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları” şeklinde tanımlanmıştır. Hoy ve Woolfolk'a (1993) göre “bir öğretmenin öğrenmede zorlanan öğrencilerine ulaşabilmede kendine olan inancı” tanımını yapmıştır. Öğretmenlerin yeteneklerine olan inançlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki olumlu etki oluşturduğu ifade edilmiştir.

Woolfolk'a (1993) göre “öğretmen zor öğrenen bir öğrenciyi bile öğretebiliyorum” düşüncesine sahip ise o öğretmenin öz yeterlik inancı yüksektir. Aksine “öğretmen zor olan öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunamam”

düşüncesine sahip ise o öğretmenin öz yeterlik inancı düşüktür. Okullarda eğitim gören öğrencileri düşündüğümüzde bir sınıfta çok çabuk öğrenen ve normal hızda öğrenen öğrenciler olduğu gibi öğrenmede zorluk çeken öğrenciler mutlaka bulunmaktadır. Zorluk çeken öğrencilerin sayısı daha da fazlalaşmaktadır. Bu da bize burada öz yeterliğin önemini göstermektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993).

Öğretmenler öğretilmede yüksek öz yeterlik inancına sahiplerse daha fazla çaba gösterirler. Öğretilmede daha istekli ve coşkuludurlar. Öğretilme-öğrenme yöntemlerinin seçiminde daha başarılıdırlar. Diğer öğretmenlere göre daha az streslidirler. Öğretilim programlarını kullanmada daha başarılıdırlar (Browsers ve Tomic, 2000, Friedman ve Kass, 2001, Tschannen-Moren ve Hoy 2001).

Öğretmenlerin öğretilme harcadıkları çaba, hedefleri ve istek düzeyleri öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak değişmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Kendi yeterliliklerine inanan, güdülenmiş bir öğrencinin o derse olan ilgisi artar ve bu da başarıyı beraberinde getirir. Öğretmenin öz yeterlik inancının doğrudan öğrenci başarısında etkisi olmasa da dolaylı yollardan etki etmektedir. Öğrencinin başarısını içsel faktörler ve dışsal faktörler etki etmektedir. Öğrencinin kendi yeterliliklerine inanması, güdülenmesi ve Öğretmenini sevmesi gibi içsel faktörlerin onu başarıya ulaştırmasını sağlar.

2.7. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancının Oluşması

Öğretmenlerin öz yeterlik inancının oluşmasında öğretmen arkadaşlarından, velilerden, okul yönetiminden aldığı dönütler etkilidir (Özenoğlu, 2006). Öğretmenlerin sınıf ve çevreden aldığı dönütler onların öz yeterlik inançlarının oluşumunu etkileyecektir. Öğretmen çevreden ve sınıftan olumlu dönütler alıyorsa öz-yeterlik inancı artabilir ya da olumsuz dönütler alıyorsa öz yeterlik inancı azalabilir.

Öğretmenin çevreden ve sınıftan olumlu dönütler alabilmesi için görevine sahip olduğu yeterliklere inanıp başlaması gerekir. Sahip olduğu yeterliklerin farkında olan bir öğretmen mesleğinde başarılı olabilir ve sınıftan, çalıştığı çevreden olumlu dönütler alabilir. Bu nedenle öğretmenin geçmiş tecrübeleri ve aldığı eğitim onun öz yeterlik inancının oluşmasında etkili olacağı düşünülebilir.

Öğrenci öz yeterlik inancı, öğrenci başarısı ve öğrencinin güdülenmesi gibi öğrenci ürünleriyle ilişkili öğretmenlik öz yeterliğinde önemli bir kavramdır. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutumlarıyla ilgilidir. Öğretmenlerdeki öz yeterlik inancı, meslekleri için yaptıkları çabayı, hedeflerindeki amaçları, ve öğretmek için olan isteklerini etkilemektedir (Tschannen-Moran vd., 1998).

2.8. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Ülkemizde de yaratıcı, eleştirel düşünebilen ve özgüveni yüksek nesil yetiştirebilmek günümüz programlarının var olan temel amaçları arasındadır. Bunun bir sonucu olarak temelini “yapılandırmacılık” (Tuncer ve Özeren, 2015: 374), anlayışının ortaya çıktığı yeni bir program anlayışı benimsenmiş ve uygulanmaya çalışılmıştır. MEB özellikle yeni öğretim programlarıyla; ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğrenme sürecine dayalı değerlendirme anlayışını, performans ve proje değerlendirme yaklaşımını, öz ve akran değerlendirmeyi ve portfolyo (Birgin ve Gürbüz, 2008:164) gibi değerlendirme ölçütlerini alternatif değerlendirme adı altında öne sürmüştür. Bunun yanı sıra eğitimde gerçekleştirilen yenilik ile yeni ilköğretim programında öğrencilerin eksikliklerinin belirlenerek bunların tamamlanmasına yönelik amaçları vardır.

İdealizm ve realizm akımlarına dayanan 2004 yılına kadar program modelinin merkezinde öğretmen yer almakla birlikte aynı zamanda öğrenciyi ezberciliğe yönelten bir modelken; 2005-2006 öğretim yılı ile birlikte eğitimde uygulanmaya başlanılan yapılandırıcı öğrenme modeli ile öğrencinin bilgiyi sorgulaması, bilgiyi gündelik hayatta da uyarlayabilmesi ve öğrenmeyi öğrenerek bilgiyi keşfetmesi esastır. Kültürel açıdan değerlendirmede süreç ve sonucun değerlendirmeye alınması ve öğrenciye yönelik değerlendirme aşamasında ki etkin olarak görev üstlenen, etkin katılım sağlayan, yansıtılabilen, işbirliği ve kendini olumlu olumsuz eleştirme yapma durumu mevcuttur. Bu nedendir ki ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmalarda geleneksel faaliyetlerin dışında farklı değerlendirmelerin de göz ardı edilmemesi gerektiği anlaşılmıştır (Demirören, Koşan ve Palaoğlu, 2009:19). Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, merkezine öğrenciyi alan, öğrenme ve öğretmene ürünü olarak değerlendirmeye alan yöntemlerdir. Bu yöntemler ders içi, ders dışı faaliyet ve yaşantılarda etkili öğrenmeyi pekiştirip, bilginin kalıcılığını sağlarken geleneksel yöntemlere oranla daha fazla zaman harcanması gereken öğretim yöntemleridir. Şimdi sırasıyla bu yöntemleri inceleyelim.

2.8.1. Portfolyo (Öğrenci Ürün Değerlendirme)

Öğrencinin, eğitim ve öğretim aşamasında ki gelişim performansını takip etmek amacı güden öğrenci ürün değerlendirme (portfolio), öğrencinin öğretim sürecindeki gelişimini etkili bir biçimde takip edebilmek için öğrencinin süreçte ortaya koyduğu tüm çalışmaların örneklerinin içerisinde yer aldığı çağdaş gelişim dosyasının adıdır. Özgeçmiş, ürünler ve yansıtma olmak üzere üç aşamadan meydana gelir;

- **Özgeçmiş:** Öğrencinin katettiği aşamalarda ortaya çıkardığı çalışmaları ve kat ettiği yolu gösteren bölümdür.
- **Ürünler:** Öğrencinin kendisi tarafından üretilen ve portfolyo içinde toplanan tüm çalışmaların olduğu kısımdır.
- **Yansıtma:** Öğrenci tarafından yapılan ve ortaya çıkarılan ürünlerin bir nevi değerlendirilmesinin yapıldığı, nedenlerin ve kendisine yönelik görüşlerin yansıtıldığı kısımdır.

Portfolyoda derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları kurumsal dayanaklar arasında yer almaktadır. Yüzeysel öğrenme, olguların ezberci bir işlev içerisinde öğrenilmesi ve hatırlanması ile karakterizedir. Derin öğrenme yaklaşımı ise düşünceleri, kavramları ve altta yatan nedenleri anlama ve kişisel olarak anlamlı yollarla yorumlayabilme çabasıdır. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları birbirini dışlamaz (Challis, 1999: 377). Portfolyo değerlendirme, eğitimcileri de, öğretme stratejilerini yeniden değerlendirmeye motive etmektedir. (David, Davis ve Harden, 2001: 539).

Portfolyoların, öğrencinin performansını yansıtıcı seçkin çalışmalardan oluşması gereken değerlendirme ölçütüdür. (Kan, 2007:134). Bu sebepten ötürü portfolyoda yer alan ürünlerin, öğrencinin tüm çalışmalarından ziyade programda içerisinde belirtilen ve uyulması gereken hedefler doğrultusunda, öğrencinin performansını en iyi şekilde ortaya çıkartan belirli çalışmaları, ve bu hedefler doğrultusunda öğrencinin istedik olarak edindiği bilgiye yönelik gelişimi ve değişimini ispatlayan belge ve dökümanları temsil etmesi gerekmektedir. Portfolyolardan elde edilen ürünlerin onaylanması için geçerliliği ve güvenilirliği olmak zorundadır.

Dubrovich (2002), portfolyoda yer alan ürünlerin öğrencinin performansı hakkında bilgilerde bulunmasına ilişkin bilgilerde mevcut olması gereken özellikleri şu şekilde değinmektedir:

1. Genel geçerlik: Varolan bilgilerin sadece bir kaynak ile sınırlandırılmadığı ya da tek bir öğretmenden temin edilmesi yetersiz kalacaktır. Birden fazla kişiden ve çeşitli kaynaklardan ulaşılan bilgilerin ortak sonuca varması, geçerliliğin ispatı olarak dile getirilmektedir. Böylelikle ürün dosyalarından alınan puanların yada puan takımlarının ölçülen özellik açısından öğrencilerin gerçek seviyelerini yansıtması sağlanabilecektir. Ayrıca sistematik hata kaynakları arasında olan ve geçerliği önemli ölçüde etkileyen puanlayıcı yanlılığının önlenmesi, portfolyolardan elde edilecek puanların geçerliğini artıracaktır. Bunun için eğer öğrencilere ilişkin çalışmalar değerlendiriliyorsa çalışmanın (araştırma raporu, makale, proje, inceleme vb.) kime ait olduğunun bilinmeden puanlama rehberi (rubrik veya kontrol listeleri) aracılığıyla puanlanması daha sağlıklı olacaktır.

2. Güvenirlilik: Öğrencilerden elde edilen sonuçların puanlamasını yapan eğitimciler arasında tutarlılık mevcut değilse bu bilgilerin güvenirliliği söz konusu değildir. Değerlendirmeyi planlayan ve yöneten öğretmenlerin puanlamaya yönelik öncesinde bir eğitim almış olması, güvenirliliğin sürdürülebilirliği açısından oldukça önem arz etmektedir. Güvenirliliği arttırmaya yönelik ölçülmesi planlanan özelliğe dair ürün dosyası içinde bulunması gereken, etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin puanlama yönergelerinin (rubrik, kontrol listeleri vb.) hazırlanması puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı artırarak, aynı zamanda tüm puanlamayı yapacak olan kişilerin değerlendirmelerine yönelik belli bir standart oluşturarak öğrencinin ortaya çıkardığı ürünlerin sahip olması gereken özelliklerine yönelik ilişkin ortak bir bakış açısı sağlayacaktır.

3. Anlaşılabilirlik: Sonuç olarak ortaya çıkan bulguların, mümkün mertebe basite indirgenerek anlaşılır düzeye çekilmesi gerekmektedir. Sonuçların her kesin anlama düzeyine uygun ve sistematik bir şekilde yansıtılması daha sağlıklıdır.

Her değerlendirme tekniğinde olduğu gibi portfolyo değerlendirmenin de üstünlükleri ve sınırlılıkları vardır. Uygun öğrenme hedefleri için ve doğru şekilde kullanıldığında, portfolyo değerlendirmeden en fazla faydanın sağlanacağı düşünülmektedir (Çetin, 2005:187). Gebal ve Keleceioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada; portfolyoları uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki maddelere öğrenci öğretmenlerin katılım oranı %54,1 ile %81,8 arasında farklılık göstermektedir. Öğretmenler, portfolyo dosyalarının öğrencilerine uygulanması görüşüne dair pozitif bakış açısına sahip eğitimciler, ürün dosyalarının öğrenci tarafından öğrenme ve algılanmasında sorumluluk bilinci aşlamadığı almasını

sağlamadığı konusunda hem fikir oldukları gözlemlenmiştir. (%81,8). Öğrenci ürün dosyaları oluşturulmasında öğretmenlerin bilgi ve tecrübe eksikliği görüşü ise negative görüşler arasında ilk sırada yer almaktadır (%76,4).

Portfolyo kalabalık sınıf ve gruplarda uygulanması zor bir değerlendirme ölçөгüdür. Bu sebeple puanlandırılması ve değerlendirilmesi açısından da zorluk ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yardımlaşma bahanesiyle birbirlerinden kopya çekebileceği, bilgiye ulaşma amacına ulaşamaması gibi durumlar meydana gelebilir. Aynı zamanda öğrencilerin performansına uygun bir çalışma bulunamama yada bulunsa dahi zaman alması gibi durumlarda olumsuz olarak nitelendirilmektedir.

2.8.2. Performans Değerlendirme

Performans; vazife çerçevesinde önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak biçimde, görevin yerine getirilmesi ve amacın gerçekleştirilmesi yönünde ortaya konan mal, hizmet ya da düşünce bütünüdür (Pugh, 1991:7-8). Performans değerlendirme, öğrencinin kişisel alanda ki farklılıklarını önemseyerek, öğrencilerin anlama ve uygulama düzeylerini, davranışa dönüştürmelerini, gündelik yaşantıya uyarlamalarını sağlayacak hal ve ödevler aracılığıyla değerlendirme ölçütünü gerçekleştirmek olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin öğrenme düzeyi ve zeka gibi özelliklerini uygulamaya dönüştürmelerini sağlayan etkinlik çalışmalarıdır. Performans değerlendirme programı, öğrenciden sergilenmesi beklenen performansın sonuçları ve davranışa ne kadar iyi döktüğünün karşılaştırabilmesi açısından ast ve üst arasında yetkin bir sürecinin gerçekleştirilmesini sağlar (Helvacı, 2002:157-157). Programda mevcut olan eleştirel düşünce, okuduğunu anlayabilmek, yaratıcılığı ortaya çıkarabilmek, merak duygusuyla araştırma yapabilme gibi öğrencinin duyuşsal, psiko-motor, bilişsel alanlarındaki yeteneklerini ortak paydada birleştirmeleri, aynı zamanda kullanmasını, geliştirebilmesini ve ürün ortaya çıkarmayı amaçlayan hedeflerden biridir. Öğrencinin icra ettiğı iş somut bir ürünle tamamlanmalı ve gözlenebilir nitelikte olmalıdır.

Performansa dayalı durum belirleme, öğrencinin doğal şartlarda ev ödevlerini yapma esnasında öğrendikleri bilgileri gündelik hayatta ne kadar kullandığını ölçmeye çalışmaktadır. Performans değerlendirme ölçümü böyle doğal

şartlar altında yapıldığında gerçekçi (authentic) değerlendirme şeklinde de tanımlanabilir. Buna benzer ödevler ile öğrencilerin derse olan ilgi ve alakalarını arttırarak derse kazandırılması amaçlanan üstün beceri ve gelişimlerini gündelik hayat ile harmanlayarak göstermeleri gerekmektedir.

Performansın ölçülmesi ve esas değerlendirmeyi içeren ve bunları geleneksel yazılı imtihanlarından ayrıldığı taraf değerlendirme yöntemi “yeni yöntemler (yaklaşımlar)” şeklinde isimlendirilmektedir (Mehrens,1992:4). Performans değerlendirme, derse ilişkin kazanımları ile ilgili öğrencinin gündelik hayatta karşılaştığı sorunlar ile nasıl başa çıkacağı ve problemi nasıl çözüme kavuşturması noktasında ve ayrıca sorunu çözüme kavuşturabilmek için edinmiş olduğu bilgi ve becerileri doğru şekilde nasıl kullanması gerektiği konusunda değerlendirmesi yapılan ölçme aracıdır. Performansa yönelik ödevlerin güvenilir olması noktasında öğrencinin ödev yapma sorumluluğunu yerine getirme eylemi konusuna dair edinmiş olduğu kazanımların gözlemlenebilmesi için ödevin bazı süreçleri sınıf içerisinde uygulanmalı ve yahut yapılan çalışmanın öğretmene ve arkadaşlarıyla paylaşımı sağlanmalıdır.

Performans değerlendirme gözlenebilen herhangi performans yada somut bir ürünle neticelenmektedir. Performansa dayalı testlerin geleneksel kâğıt-kalem tekniğine göre en önemli farklılığı gerçek yaşamla ilintili olması ve becerinin ne ölçüde edinildiği, neyin ne kadar öğrenildiği konusunda bilgi vermesidir. Günlük yaşantıya yakın sorunlar aracılığıyla bilgi ve becerilerini ortaya çıkarması gerekmektedir. Performansın değerlendirilmesine ilişkin değerlendirme yönteminin amacını, öğrencilerin uzun süreli öğrenmelerinin bir fonksiyonu olarak tanımlanabilen yeteneklerin değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır (Acar ve Anıl, 2009:356). Kompozisyon yazma, deney yapma, deney düzeneği kurma, resim çizme, bisiklet sürme, şarkı söyleme gibi birçok becerilerin değerlendirilmesi performans değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Açık uçlu sorular veya performansla yönelik ödevler performans değerlendirme çalışmalarının en kaliteli örnekleridir. Performansa puan verilmesi onun ölçme yöntemlerinden biri olduğunu göstermektedir.

2.8.3. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)

Öğrencinin öğretim sürecinde hangi çalışmasının ne kadarlık kısmına kaç puan verileceğinin önceden belirlendiği, uzmanlar tarafından standart bir form

olarak bastırılıp eğitim öğretim başlamadan önce öğrencilere dağıtılan dereceli puanlama yönergesidir. Brookhart'ın (Akt. Atılgan vd., 2006: 340) görüşüne göre rubrik; öğretmenlerin, öğrencilerin bazı konulara dair bilgiyi ortaya çıkarabilmesi ya da bir sorumluluğunu icra etmesi performansı yada hakimlik seviyesini ortaya çıkarmak için kullandığı, hangi durumda hangi puanın verileceğinin önceden belirlenmesini gerektiren dereceli puanlama sistemidir.

Aslanoğlu ve Kutlu (2003) araştırmasına göre dereceli puanlama anahtarı; aşağıda belirtildiği üzere üç aşamadan meydana gelir.

1. Değerlendirme ölçütleri: Kabul edilebilirliği mümkün olan ve kabul edilebilirliği mümkün olmayan yanıtları ayırtmak için kullanılmaktadır. Mesela; yazılı bir kompozisyonu değerlendirmeye alan öğretmenlerin kompozisyonda ki sözcüklerin seçimine, içeriğine ve yapısı gibi belli özellikleri değerlendirmede kullanabilir.

2. Ölçüt tanımlamaları: Değerlendirilmesi istenen öğrencilerin arzu edilen yanıtta belirli farklılıkları açıklama yöntemini kullanarak ifade etmesidir. Örneğin; kompozisyon içeriğinde değerlendirilmeye alınacak olan organizasyon ise bu ölçütlerden en çok puanı almayı başaran öğrencinin kompozisyonu organizasyona yönelik hiç hata barındırmaması gerekmektedir.

3. Puanlama stratejisi: Bu strateji analitik ya da bütünsel olmak üzere iki şekilde olabilir. Hangi puanlama stratejisinin kullanılması gerektiği değerlendirmenin amaçlarına göre değişiklik göstermektedir.

Ölçüt tanımlamaları, performansın aşamalarına ve kritik noktalarına dair gözlemlenebilir özellikleri barındıran ifadelerdir. Bütün performans düzeyleri ve ölçütlerine bağlı şekilde düzenlenmektedir. Dereceli puanlama anahtarlarıyla, sergilenen ürün ve bu ürünün sergilenmeden önce ki gelişim evreleri de değerlendirilmektedir. Puanlama analitik ve bütünsel olmak üzere iki biçimde gerçekleşebilir (Ömür ve Erkuş, 2013:309).

2.2.3.1. Holistik Rubrik (Bütüncül Puanlama Anahtarı)

Bütüncül puanlama yönergesinde yani holistik rubrikte, ürün ya da süreç parçalara ayrılmadan bir bütün şekilde baz alınarak puanlanır (Korkmaz, 2009:14). Daha çok sonuçtaki ürünün değerlendirilmesinde kullanılan holistik rubrik, yanıtların

ikna edebilme ve organizasyon gibi özelliklerinin sağlamlılığının değerlendirilmeye alındığı zamanlarda kullanılır.

2.2.3.2. Analitik Rubrik

Onaylanan ya da red edilen performansının sınırları eğitimciler ve öğrenciler tarafından hangi netice için belirlendiği kriter ölçeği olarak da adlandırılabilir. Başka bir tanımla; analitik puanlama, yazılı şekilde ifade edilen anlatımların düşünceler, içerik, düzenleme, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, düzen ve mekanik unsurlar (yazım ve noktalama) gibi belli başlıklar altında, ayrıntılı bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılarak değerlendirilmesidir. Bu puanlama anahtarı kullanılırken yazılı anlatımlar, yukarıda ifade edilen her başlıkla ilgili ayrı ayrı değerlendirilmektedir (Zorbaz, 2013: 183). Analitik rubrik daha çok süreçteki performansların değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

2.8.4. Öz Değerlendirme

Öğrencinin kendisinin öğrenebilme aşamalarını ve başarı düzeylerini öğrenmeye yönelik sonuçlarını yargulamaları biçiminde ifade edilebilmektedir. Öğrenci, kendi öğrenmesi ile alakalı olarak yargıya varma konusunda sorumluluk sahibi olur ve kendisini değerlendirir (Yavuz, 2014:62). Performans seviyesinin konusunda bir sonuca varabilmek için bireysel ve yahut bireyler arası kriter belirleme de öğrencilere fırsat verir. Öğrencilerin okuldan ayrıldıklarında beraberlerinde götürecekleri ve daha sonra yaşam boyu öğrenme için kullanacakları geliştirilmesi gereken önemli becerilerinden bir tanesidir (Puhl, 1997:6). Öğrencilerin ne bildikleri, nasıl hissettikleri ve ne yapabildiklerini keşfetme sürecine dahil etmektir (Cram, 1995:5). Bağımsız öğrenme becerisine sahip bir öğrencinin kendi kabiliyet düzeyinin farkında olması gerekmektedir ve bağımsız öğrenme becerisine sahip olmak içinde öz değerlendirme önemli bir unsurdur (Oskarsson, 1981:225).

Öz değerlendirme “öğrencilerin çalışmalarına uygulayacakları standart ve/veya kriterleri belirleme sürecine katılması ve bu standart ve / veya kriterleri ne derece yerine getirdikleri konusunda yargıda bulunmalarınıdır” (Boud, 1986: 5). Öz değerlendirme üzerine yapılan yorumlar genelde olumludur ve avantajları düşünüldüğünde uygulanması gereken bir tekniktir. Öz değerlendirme: Öğrencilerin

daha fazla sorumluluk almalarına “öğrenme için değerlendirme” sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar.

1. Öğrencilerin daha fazla sorumluluk almalarına “öğrenme için değerlendirme” sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar.
2. Öğrencilerin kendilerine hedef koyma ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir.
3. Öğretmenlerin belirlemiş oldukları ve öğrencilerin genelde haberdar olmadığı ölçütlere göre değerlendirme yapılmasından doğabilecek sorunları en aza indirir.
4. Öğrencilerin en hızlı şekilde dönüt alabilmelerini sağlar.
5. Öğrencilerin bireysel çalışmalarını kendi kendilerine değerlendirmelerini, kendi yanlışlarından yeni şeyler öğrenmelerini sağlar.
6. Öğrenmeyi ve içselleştirmeyi artırır (Uysal, 2008: 26-27).

2.8.5. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme, öğrencilerden akranlarıyla ilgili kritere dayalı durumları hakkında geri bildirim ve puanlama yapmalarını isteyen süreçler içerir (Falchikov, 2007, s. 132). Öğrencinin bir grup çalışması içerisinde akran grubun performansına katkısı ve kendisinin katkısını belirlemek için mercek altına alınan akran değerlendirme, belli bir sürecin tanımlanabilmesi için kullanılmaktadır. Bir kısım araştırmacılara göre akran değerlendirme, “akran yönetimli notlandırma” olarak da adlandırılmaktadır (Loddington, 2008:6). Akran değerlendirmede sınıfın üyeleri ilgili kritere göre akranlarının performansını veya ürününü değerlendirir. Akran dönütünde yine belirlenmiş kritere göre öğrenciler akranlarının performansı veya ürünü ile ilgili eleştiri yaparlar ve onlara dönütler verirler. Akran öğrenme de ise aynı sınıfta veya ortak yerde bulunanların birbirleriyle ve birbirlerinden yeni şeyler öğrenmeleri söz konusudur (Falchikov, 2001:2-3).

Akran değerlendirme sayesinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili ağır yükü hafifletilebilir. Akran değerlendirmeyi sınıflarında uygulayan çokaz kişi zaman kazandırdığını iddia etmiştir. Değerlendirme ortamının hazırlanması, öğrencilere değerlendirmenin nasıl yapılacağını öğretmesi, gözden geçirme zaman almaktadır. Fakat kalabalık sınıflarda karmaşık olmayan değerlendirmeler

yapıldığında öğrenci değerlendirmelerinin faydası ortaya çıkmaktadır (Race, 2010:10).

Sadece bir değerlendirme biçimi olmaktan çok aynı zamanda öğrencilerin bir takım davranış ve becerileri kazanmasını amaç edinen akran değerlendirme, bunun üzerine uygulanan bir süreci ifade etmektedir. Bu nedenden ötürü eğitim öğretim süreçlerinin içerik aşamaları ve ölçme değerlendirme aşamasının bir unsuru olarak ifade edilebilir. Buradan yola çıkarak akran değerlendirmenin sınıf içerisinde öğretmenlerce uygulanma amaçları şu şekildedir (Temizkan, 2009:96).

- a. Öğrenciler öğrenilenleri test etme ve öğrenilenleri eleştirel düşünebilmelerine yardımcı olmak,
- b. Öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken hangi kriterleri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmak,
- c. Öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değerlendirmek üzere belirledikleri kriterleri objektif bir şekilde kullanmalarını sağlamak,
- d. Öğrencilerin diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak amacıyla işbirlikçi çalışmalarını sağlamak,
- e. Öğrencilerin akranlarının çalışmaları hakkında geri bildirim vermelerini sağlamak.

Akran değerlendirme, yanlışların ve kavramlara ilişkin yanlışların geç olmadan adlandırılmasına ve çözülmesine (Topping, 2000), imkan sağlamakla birlikte aynı zamanda yansıtmayı ve yeni durumlara genellemeyi artırarak öz değerlendirmeye yönelik bakış açısının gelişmesine yardımcı olmaktadır.

2.8.6. Kavram Haritaları

Kavram haritaları, organize şekilde bilgiyi sunmak için yapılan grafik içerikli araçlardan oluşan bir ölçme aracıdır. Kutu ya da dairenin içine yazılmış sözcüklerden oluşan kavram haritaları; görsel olarakta bilginin kalıcılığını sağlamaktadır. Bireyin düşünmesinde etkin rol oynayan kavramlar, zihinsel araçlardır. Sosyal ve fiziksel dünyayı anlamlandırarak anlamsal düzeyi yüksek ilişkiler kurmayı sağlamaktadırlar. Kavramlardan yoksun olan bir bireyin düşünsel faaliyeti, bir bebeğin düşünsel faaliyeti gibi duyusal algılar ile sınırlı kalmıştır. Özetle; düşünme için kavramlar gerekli ve zorunludur. Kavramları anlayabilmek;

ilkeleri anlayıp, problemi çözmek ve dünyayı anlamlandırabilme açısından önem arz eder. Kavramlar, oldukça geniş bir yelpazeye sahip bilgileri kullanılabilir birimler haline getirir (Senemoğlu, 2011:501).

Kavram haritası bilgilerin görsel olarak aktarılmasını sağlayan yöntem olarak ifade edilebilir. Kavram haritasının fikirleri üretebilme, değerlendirebilme, fikirleri düzenleyebilme gibi birden fazla kullanım imkanı vardır. Yaşadığımız teknoloji çağında, çalışmalarda kullanılmak üzere oldukça fazla bilgisayar yazılımı bulunmaktadır. Bir tür bilginin sunum şekli gibi ifade de edilebilir. Çizgilerle kavramlar arası ilişkileri gösteren, kavramları hiyerarşiye sokan bir sistemdir (Kılınç, 2011: 28).

Haritalarda kavramlar arasında meydana gelen ilişki, ilişkiler üzerinde belirleyici faktör olan doğrular ile gösterilmektedir. İlişki üzerinde etkin rol alan bağlantı ifadeleriyle iki kavram bütünleştirilerek anlam ifade eden cümle oluşturulur. Kısaca kavram haritaları, kavramların ve kavramlar arasında meydana gelen ilişkilerin grafiksel ebatla sunulmasıdır. Yine, haritalar, belli bir konu dahilinde öğrencinin kavramsal boyutta algılamalarını değerlendirme noktasında ele alabilir. Bir farklı ifade ile kavram haritaları, kavramın, alt ve üst kavramları arasında hiyerarşik ilişkiyi görmeye yardımcı olan şemalardır diyebiliriz (Kalaycı ve Çakmak, 2000:571).

Kavram haritaları, insanların çeşitli konularla ilgili bilişsel şemanın kalem ve kağıt yardımı ile görselleştirilmiş hali şeklinde düşünülebilir. Öğrencilerin, kavram haritalarını oluşturmak suretiyle kavramlar arası bilgilerini sunabilmeleri için öncesinde bu konuda deneyimli olmaları ve mutlaka bir eğitim almış olmaları gereklidir (Kaya, 2003: 262).

Altınok'un (1998) belirttiğine göre Cunningham & Turgut (1996:59) göre kavram haritalarının oluşturulabilmesi ve geliştirilebilmesi için belirli aşamalar mevcuttur.

1. Bir kağıda öğretilecek kavramlar listelenir. Kavramlarla ilgili açıklamalara, ilkelere, kavramlar arası ilişkilere yer verilmez. Eşya ve olayların tekil örnekleri, özel adlar kavram olmadıkları için listeye alınmaz.
2. Bir başka yere özel örnekler, öğrenciler için önemli olaylar not edilir.

3. Kavram listesinden en genel kavram ayrı bir kağıdın başına yazılır. Bundan sonra öğretilmek istenen ilişkili kavramlar aşamalı bir düzende kağıda yerleştirilir. Birincil kavramdan sonra ikincil kavramlarla bağlantıyı sağlayan kavramlara koordinat kavramlar denir. Düşey düzlemde genel kavramlar üstte, eşit genellikteki kavramlar aynı satırda yer almalıdır.
4. Her kavram haritada yalnız bir kez yer almalıdır. Kavramları, haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edebilmek için kutu içine alınmalıdır. Haritada yer alan iki kavram arası ilişkiyi göstermek üzere iki kutu bir çizgi ile bağlanır. Bazı durumlarda ilişkinin yönü önemli olduğu için yön oklarla gösterilir.

Kavramlar arası ilişkiler, ilişki çizgilerinin üzerine bir kaç sözcük ile yazılır. Bu ilişki kavramlardan en az birini ilgilendiren bir önermedir. Kavram haritaları, genel olarak eğitsel amaçların uygulanabilmesi amacıyla olağan bir netice tekniği önerir. Böylelikle eğitim programları derslere, dersler ünitelere, üniteler ise kavramlara ayrıştırılarak, farklı zamanlarda ve derslerde ele alınan benzer kavramların birbiriyle ilişkilendirilmesi mümkün olabilmektedir (Mutlu, Dinçer, vd: 2004:13).

2.8.7. Kelime İlişkilendirme Testi

Kelime ilişkilendirme testi öğrencinin bilişsel yapı içerisinde ki kavramlar arasında meydana gelen ilişkileri, yani bilgi ağını ortaya çıkartan, uzun süre hafızadaki kavramlar arası ilişkilerin yeterli veya anlamlı olduğu ya da olmadığını ortaya çıkarmaya çalışan bir yöntemdir (Taşdere, Özsevgeç ve Türkmen, 2014:130). Öğrencinin bilişsel yapısına ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını gözler önüne serilebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize yarayan yöntemlerden birisi kelime ilişkilendirme testleridir. Öğrenci bu metotta, belli bir süre içerisinde (çoğunlukla 30 saniye) herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın aklına getirdiği kavramları cevap olarak verir (Bahar ve Özatlı, 2003:76).

Öğrencinin uzun dönemli hafızasından herhangi bir anahtar kavrama verdiği sıralı yanıtın bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı (semantic proximity) gösterdiği kabul edilir. Anlamsal yakınlık

veya anlamsal uzaklık etkisine (semantic distance effect) göre anlamsal bellekte (semantic memory) iki kavram birbirine uzaklık açısından ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişki içerisindedir ve hatırlama esnasında da zihinsel araştırma daha çabuk olacağından her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır (Bahar ve Özatlı, 2003:76).

2.8.8. Yapılandırılmış Grid

Bu yöntemde amaç, öğrencilere mevcut bilgi düzeylerinde ki noksanlıkları ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmaktır. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden birisi olan yapılandırılmış grid, yaşa ve seviyeye bağlı olarak dokuz ila on iki kadar kutucuklu bir tablo ile hazırlanır.

Yapılandırılmış gridi hazırlamak için kişi kendine bir soru sorar ve sorduğu soruya karşılık cevapları gelişigüzel şekilde tabloya yerleştirir. Akabinde ikinci bir soru sorar ve sorunun kutularda yer almayan yanıtlarını yine kutulara yerleştirir. Tablo dolana kadar bu şekilde sürdürülür. Öğrencilere verilen bu grid için öğrencilerden her soru için sorunun cevabı olan kutuların numaralarını seçmeleri, bu numaraları mantıksal olarak sıralamaları talep edilir. Böylece öğretmen öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görür ve öğrencinin bilişsel yapısı ile öğretmen arasında bir iletişim kurulur (Yazıcıoğlu, 2004:3-4). Bu yöntem ile doğruluğu geçerli olmayan bilginin sorgulanması amaçların dışındadır. Çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgiler sorulmamaktadır. Kutucuklarda yer alan her bilgi, sorulan soruya karşılık olarak gerekli cevabı içermeyebilir. Ancak başka bir soru için kesinlikle cevap içermektedir. Bu nedenle yanlış şıkları eleme yöntemiyle doğru cevabı bulma stratejisi çürütülmüş olacaktır.

Kutucuklarda tek bir doğru yanıtın olmaması ve her bir kutucukta verilen yanıtın sorulardan en az biri için doğru olması, grid tekniğimin en önemli özelliğidir (Eroğlu ve Kellecioğlu, 2011:211-212). Konu ile ilişkili olan, sayısal, görsel içerikler ve tanımlar kutucuklar içerisine rastgele yerleştirilir. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de analitik düşünme yeteğini geliştirmesini sağlar.

2.8.9. Proje

Projeler, öğrencilerin problemleri formüle etme ve problem çözme becerilerini (Genç, 2008:3) ölçmeye yarayan ve ölçüm için uygun bir

değerlendirmedir. Eğitim alanında meydana gelen değişiklikler ile yapılandırmacı eğitim anlayışı da proje tabanlı bir anlayışı kaymıştır. Bu eğitim sisteminde, göre öğrenci bilgiyi hazır olarak öğrenen (Erdemir, 2007:21) kişiden ziyade bilgiyi araştıran, projeler hazırlayan, sunan ve bilgiyi üreten kişidir. Projenin başarılı bir şekilde hazırlanması ve istenen sonuçların elde edilebilmesi için öngörülen proje aşamalarının tastamam şekilde uygulanması gerekmektedir. Aşamalardan birinin eksikliği bütün projenin etkilenmesine neden olur (Bayrakçı, 2007:49).

2.8.10. Kontrol Listesi

Kontrol listesi, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri aşamasında ki davranışların gözlenmesi için kullanılan ölçme aracıdır. Davranışların gözlendiğini ya da gözlenmediğini tespit etmek amacıyla kullanılan yazılı listelere kontrol listeleri adı verilmektedir.

Davranış kontrol listeleri farklı amaç ve hedefler için kullanılacakları gibi özellikle bilişsellikten uzak olan alanlarda kullanılır. Doğrudan değerlendirilmenin daha zor olması bunun en önemli nedenini oluşturmaktadır. Kontrol listesi hazırlanırken derecelendirme çizelgesinden daha çok olumlu ya da olumsuz düşüncenin ifadesi olarak “+” ve “-” işareti kullanılmalıdır (Ornstein, 2004:254). Öğrencinin yapmış olduğu projeler dosya içerisinde bulunmaktadır. Bu durumda kontrol listesinin kullanımı basite indirgenmiş olacaktır.

2.8.11. Derecelendirme Ölçeği

Derecelendirme ölçekleri, bireylerin algılayış biçimi ile başka bireylerin nitelik ve davranışları hakkındaki gözlem sonuçlarını ya da kanılarını farklı dereceler içinde saptanmasına olanak veren bir ölçme aracıdır (Kan, 2006: 339). Bu ölçekte bireyin tanıdığı kişi, bireyi birçok kriterleri açısından değerlendirmeye alacaktır. Dereceli puanlama anahtarı, performansı açıklayıcı kriterleri içerisinde barındıran puanlama yönergesidir. Yapılan bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri kapsayıcı bir araçtır.

Performansa dayalı durum belirlemede, öğrencinin ortaya koyduğu ürünün değerlendirilmesi doğru araçların kullanılmasını gerektirir (Kutlu, Yıldırım ve Bilican, 2008: 77-78). Dereceli puanlama anahtarları performansa ilişkin sorumlulukların değerlendirilmesinde en yaygın olarak kullanılan geçerli ölçme aracıdır.

Dereceleme ölçekleriyle öğretmen-öğrencinin, öğrenci-arkadaşının, öğrenci-öğretmenin, veli-öğretmenin, veli-öğrencinin duyuşsal özelliklerini betimleyeceği gibi, performansını da değerlendirebilir (Erkuş, 2006:112). En faydalı dereceli puanlama anahtarını öğretmenlerin kendi yaptıklarıdır. Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça ortaya çıkardıkları ürünü daha çok kişiselleştirir ve daha fazla sorumluluk hissederler.

2.8.12. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin benimsendiği durumda; yapılandırılmış grid, rubrik, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme, görüşme, proje, anekdot, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ve akran değerlendirmesi gibi araçlardan yararlanılmaktadır (Açıkgöz ve Karşlı, 2015:3). Bu yöntem, bir konu hakkında öğrencinin bilgiyi ne kadar öğrendiği ya da hangi kavram yanlışlarına hakim olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla kullanılması muhtemel değerlendirme araçlarından biridir.

Bu yöntem kullanılarak, öğrencinin kafasındaki bilgi ağında yer etmiş yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve sonuçta yanlış olan bilgi ortaya çıkarılmaya çalışılır ve bu etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilir (Bahar, vd., 2009:61). Bu yöntemle birlikte öğrenciler kendilerine sunulmuş olan ifadeleri doğru veya yanlış cevaplama durumlarına göre diğer sorulara geçmektedirler (Karahan, 2007: 16). Bu yöntemle öğrencinin izlemesi gereken yol net bir şekilde görülebilir. Bu sebeple, öğrencinin hangi yollarını kullanarak dalın sonuna gelip gelmeyeceği sorulara verilen doğru ya da yanlış yanıt ile çıkarılabilir. Aynı konu hakkında sıralı bir şekilde sorulan sorularda bu tekniğin kullanılması kalıcı ve sürekli bilgi için daha doğrudur. Dallanma sayısı arttıkça soruların zorluk dereceleri de doğru orantısal olarak artmaktadır.

2.8.13. Görüşme

Görüşme, temelde soru sorma ve sorulara yanıt almayla ilgilidir. Görüşme tekniği kullanmanın temel amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil; bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır (Seidman, 1991:3). Bu sebeple üzerinde durulan nokta farklı insanların hayat hikayeleri düşünceleridir.

Görüşme tekniği, tüm yanılı ihtimallerine karşın avantajları olan bir yöntemdir (MEB, 2012:4). Görüşme tekniğinde, anket tekniğinde olduğu gibi kişiye yönelik sorulan soruların boş bırakılma durumu ya da katılımcı dışında farklı bir kişi tarafından doldurulması gibi ihmaller söz konusu değildir.

2.8.14. Poster

Öğrencilerin bir konu ile ilgili bilgileri derinlemesine öğrenmesi, literatür taraması yapması, ilgili kaynaklara ulaşılması bakımından kullanılan kaynaklardır. (Orhan, 2012:8). Posterler, öğrencilerin araştırmaya yönelik ilgi ve becerilerini geliştirirken aynı zamanda bilginin somutlaştırılmasını da sağlamaktadır. Ayrıca posterlere ilişkin değerlendirme aşaması bütüncül puanlama rubrikleri ile yapılabilir.

Posterlerin değerlendirme süreçlerinde dikkat edilmesi gereken hususlar gözden kaçırılmamalıdır. Ders içeriğine ve konusuna uygun şekilde hazırlanan posterler değerlendirilirken dikkat edilecek hususlar;

1. Poster, derse ve dersin konusuna uygun mu?
 2. Posterdeki bilgiler dersle ilgili mi?
 3. Konuya ilişkin bilgiler doğru kullanılmış mı?
 4. Kullanılmakta olan başlıklar konuyla tutarlı mı?
 5. Posterini oluşturan çerçeve, sunumun verildiği tarafın düzeyine uygun mu?"
- şeklinde sıralanabilir (Buldur, 2009: 53).

Yukarıda belirtilen aşamalara uygun olarak değerlendirdiğinde öğrencinin araştırma becerilerini geliştirebilir.

2.8.15. Anekdote

Bireyin, söylediklerinin ve eylemlerinin ifade edilip tanımlanmasıdır. Olay tanımlanarak gerçekleştirilen mekan içerisinde değerlendirilir. Anekdote kaydı, davranış öncesinde ya da sonrasında neler olduğunun belirlenmesinde kullanılan, sistematik bir biçimde belirli zaman ve sürelerde uygulanan bir gözlem tekniğidir (Pinar ve Yıldız, 2017: 7). Anekdote kaydı, davranış öncesinde, davranış esnasında ve davranış sonrasında olan olayların kaydına dayanır.

2.8.16. Gözlem

Gözlem, öğrencilerin performans yeteneklerini ve öğrencilerin davranışlarının çeşitli açılardan değerlendirmede kullanılabilecek bir diğer

değerlendirme yöntemidir (Genç, 2008:3). Gözlemi diğer tekniklerden ayıran bir özelliği de; bütün bilim dallarının eskiden günümüze değin yaygın şekilde kullandığı bilgi toplama tekniği olmasıdır. Özellikle devinimsel becerilerin değerlendirilmesinde sıkça kullanılmaktadır (Karasar, 2000:165). Gözlem; durum, hal ve olayların, yansız ve doğal olarak gözlenmesi açısından oldukça avantajlı olan veri toplama tekniğidir. Toplumsal araştırmalarda bireylerin ve toplumsal davranışlara ilişkin verilerin toplanma olanağı yok denecek kadar azdır. Öğretmenler, öğrencilere yönelik detaylı, genel ve uzun soluklu bir süreci kapsayan, doğru ve hızlı bilgiler temin edebilmek ve öğrencilerin sınıf içerisinde derse katılımlarını, dersin içeriğine yönelik kazanımları ne ölçüde kazandıkları hakkında bilgi sahibi olmak için doğrudan gözlem tekniğini kullanarak, sorularına cevap bulabilir ve öğrencileri yansız şekilde tanıyabilirler. Öğretmen, gözlem tekniği ile öğrencisi hakkında doğrudan, yansız ve hızlı bilgiye sahip olabilir. Öğretmenler öğrencilerdeki;

- Sual, görüş ve düşüncelerine verdiği cevapları
- Sınıftaki derse katılımları
- Grup faaliyetlerine katılımlarını

Öğrenmeye yönelik gerçekleştirdiği görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi gözlemleyebilir.

2.8.17. Tutum Ölçeği

Tutum, insanların davranışlarına ve toplumsal algılarına yönelik mühim ruhsal süreçlerden biridir. Tutumlara yönelik olarak bilgi sahibi olmanın yolu, özne konumunda ki psikolojik objeye ilişkin geliştirilen, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları tamamlanmış ölçeklerden faydalanılmaktadır.

Bireylerin sergiledikleri davranışların irdelenmesinde, belirlenmesinde tutum araştırmaları kapsamlı olarak yer almaktadır. Her öğrencinin davranışlarına yönelik olarak tutumlarının bilinmesi, öğrencilerin öğretim süreci içerisinde daha aktif rol almaları, derse katılımlarının zorunluluktan ziyade istendik şekilde olmasını sağlamaktadır. Bu durum sayesinde öğrencilerin bilişsel kazanımlarını edinmesine yardımcı olacaktır.

Hem sosyal hemde davranışlarımızı etkileyen tutum; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu, ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilim şeklinde açıklanabilir (Kağıtçıbaşı, 1999:211). Öğrencilere

ilişkin tutum ölçümleri geçerlilik ve güvenilirlik koşulları sağlanmış tutum ölçekleri ile öğrencinin davranışı gözlemlenerek ölçülebilir. Tutum ölçeklerinde sıkça kullanılan ölçek tipi likert ölçeğidir. Bu ölçekte öğrenciye daha önceden hazırlanan tutum ölçeği verilir ve öğrenciden bu tutum ölçeğinde yer alan ifadelere katılıp katılmadığı tespit edilmeye çalışılır.

İnanç, değer ve görüşlerden farklı olan tutumlarla, görüşler birbirine benzer nitelikte olmakla birlikte, genellenebilirlik derecesi ve ölçme yöntemleri bakımından farklılık göstermektedirler. Görüşler, belirli oluşumlara veya durumlara gösterilen kişisel tepkiler iken, tutumlar ise daha geniş çapta olaylar grubuna veya insan topluluklarına karşı bireyin tepkilerindeki etkileri bakımından daha geneldir (Tezbaşaran, 1997, 55). Bireyler tutumlarının farkında değilse görüşlerinin farkındadırlar.

2.8.18. V Diyagramı

Vee diyagramı öğrenmenin ilk başlarında, ilerleyen esnalarda ve sonlarda, bazı mühim soruları yanıtlayarak, zihinsel seviyede, anlamada daha yüksek ve etkili öğrenmelerin kullanacağı bir yöntemdir (Orhan, 2012:30). Vee diyagramlarında amaç; öğrenciye kavramı ve bu kavramın oluşmasında izlenecek yöntemler arasında ilişkiyi kurmada yardımcı olabilmektir. Öğrenci, Vee diyagramı oluştururken; problemi ve problemin ilgili olduğu kavramları bilerek, araştırma ile ilgili olan nesnelere tanıyarak, veri toplayarak ve bu verileri transfer ederek etkin katılımı da gerçekleştirmiş olacaktır (Demirci ve Çınk, 2009:24). Açık ve net bir şekilde bilgiye ulaşmak, bilginin doğasını ve yapısını öğrenmeye yardımcı olan etkili bir araçtır

V harfi şeklinde görüntüye sahip olan vee diyagramı, şekle yönelik belli bir sistem içerisinde epistemolojik elamanlardan oluşur. Diyagramın sol tarafında öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarıldığı ve düzenlendiği ‘Kavramsal Kısmı’, sağ tarafında ise laboratuvar çalışması sonrası edindikleri bilgilerini ön bilgileriyle ilişkilendirerek yapılandıkları ‘Yöntemsel Kısmı’ yer alır (Yakışan ve Selvi, 2005:46).

2.8.19 Çengel Bulmaca

Öğrencilerin yazma becerilerini / yazma performanslarını belirlemede genellikle yukarıda değinilen araçların kullanıldığı görülmektedir. Bunların dışında, “Kavram Haritaları Ölçeği”, “Kare ve Çengel Bulmaca”, “Kelime İlişkilendirme

Testi”, “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç”, “Yapılandırılmış Grid” ve “Anlam Çözümleme Tablolaları” gibi eğitim sistemimizde yeni kullanılmaya başlanan araçlarla da öğrencilerin yazma becerileri hakkında dolaylı değerlendirmelerde bulunulabilir (Şengül, 2011:102). Çengel bulmaca da önce kavramlar belirlenir. Kavramların yönü soldan sağa ve yukarıdan aşağı şeklindedir. Harflerin aynı sayıda olmasına dikkat edilerek çakışık şekilde harfler dizilerek numarandırılır. Seçilen kavramlara yönelik sorularak hazırlanır.

2.8.20. Grup Değerlendirme

Öğrencilerin akranlarını değerlendirebilmeleri sayesinde, akranlarının yaptığı işlere eleştirel bakıp, yapılan çalışmadaki kalitesine yönelik kararlara ulaşma becerisi kazandırarak ve kendilerine öğrenebile yükümlülüğü vererek kendilerinde toplumun bir üyesi olduğu inancını destekler (Alıcı, 2008:152). Hayatımızdaki ilk öğrenmeyi akranlarımızla başlarız bu da başarımızda önemli bir yere sahiptir. Akran geri bildirimini, beraber öğrenmeyi ve doğru şeyler yapmada cesaretlendirebilmelidir. Ders içindeki öğrenme ve beraber çalışmanın farklı yolları geliştirme faaliyetleri yapılırsa, değerlendirmeler sırası ile yapılması gerekir. Öğrenciler ders içerisinde akranla değerlendirmede daha fazla kuvvet harcamaları umulursa, değerlendirme için fazla güç harcamasına ihtiyaç duyulur (Tekindal, 2014, s.193).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özkoparan (2016) “Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” araştırmasında tarama modeline göre tasarlanmış, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2014–2015 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 257 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmalarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik olarak Kılıç’ın (2014), “Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanma Sıklığı Anketi” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik görüşlerini ayrıntılı bir şekilde incelemek için “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Görüşme Formu”

oluşturulmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarının cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, mezun oldukları fakülte ve hizmet içi eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf mevcudu ile hizmet süresine ilişkin anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları incelendiğinde en çok kullanılan ölçme yöntemleri sırasıyla performans değerlendirme, gözlem, kontrol listesi, dereceleme ölçeği ve görüşme yöntemidir. En az bilinen ve kullanılan ölçme yöntemleri ise yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve vee diyagramıdır.

Sütçü, Bulut (2015) “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi” araştırmasında genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan 38 ortaokulda görev yapan 154 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algıları (AÖDYA) Ölçeği” ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyi (AÖDKD) Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında, matematik öğretmenlerinin, AÖDYA ve AÖDKD Ölçekleri'ne ilişkin görüşleri “cinsiyet” ve “hizmet içi eğitim alma durumu” değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, “kıdem” değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak matematik öğretmenlerinin AÖDYA ve AÖDKD Ölçeği'nde yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu ve bu teknikleri bazen kullandıkları tespit edilmiştir.

İzci, Göktaş, Şad (2014) “Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yeterlilik Algıları” araştırmasında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği programlarının son sınıflarında öğrenim gören 712 öğretmen adayından ölçüt örnekleme yoluyla ulaşılan 250 öğretmen adayına araştırmacılar tarafından geliştirilen “Alternatif Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği” ve “Ölçme Değerlendirme Yeterlilik Anketi” uygulanmıştır. Bulgularda öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin tutumlarında cinsiyet ve eğitim görülen lisans programına göre anlamlı farklılık

bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme yeterlilik düzeylerinin yeterli ile kısmen yeterli arasında değiştiği görülmüştür.

Kılıç, Aydın (2014) ilköğretim öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi araştırmasında tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakası ve Avrupa yakasında görev yapan ve küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 340 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Bilgi Testi” ve “Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; ilköğretim öğretmenlerinin bilgi düzeyleri cinsiyet, hizmet süresi ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde ilköğretim öğretmenlerinin tutum düzeyleri cinsiyet, hizmet süresi ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Özenç (2013) “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerinin İncelenmesi” yapmış olduğu araştırmayı nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine uygun olarak tasarlamıştır. Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Maltepe ve Sultanbeyli ilçelerinde 3 farklı okulda görev yapan 9 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılmıştır. Nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Gözlem Formu” ile “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların alternatif ölçme değerlendirmede yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Duran (2013) “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” araştırmasında tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2010–2011 öğretim yılında eğitim-öğretim yapan Hatay ili Antakya merkez ilçesinde bulunan toplam 65 ilköğretim okulunda bulunan 157 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan 5’li likert tipinde kapalı uçlu sorulardan oluşan 1 anket ve açık uçlu sorulardan oluşan 1 yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde alternatif

ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet yılı, eğitim durumlarına göre, mezun oldukları okulda ölçme değerlendirme dersi almalarına göre ve hizmet içi seminer almalarına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bazılarını (portfolyo, proje, performans değerlendirme, kavram haritası ve) iyi bilirken aslında birçoğu hakkında bilgi düzeylerinin oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler özellikle yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerinde kendilerini yetersiz görmektedirler. Sınıf Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanım sıklığı en fazla performans değerlendirme, portfolyo ile kavram haritalarıdır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanım sıklığı en az olanlar ise ile tanılayıcı dallanmış ağaç ve ile yapılandırılmış grid'tir.

Sağlam (2013) İlköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik bir çalışma yapmış, çalışmanın sonucunda ilköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında bilgi eksikliğinin bulunmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler en çok performans değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmekte ve en çok bu yöntemi kullanmaktadır. Performans görevlerini değerlendirmek için de dereceli puanlama anahtarı kullanmaktadırlar. Ancak gelişim dosyasının hazırlanması ve değerlendirmesinde sınıf mevcutlarının kalabalık, ders süresinin yetersiz ve dosyaları muhafaza edilecek yer olmaması nedeniyle öğretmenler sıkıntı yaşamaktadırlar.

Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012) "Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri" araştırmasında betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Amasya ilindeki okullarda görev yapan 117 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veriler Okur (2008) tarafından geliştirilen alternatif ölçme değerlendirme araçları öz yeterlilik anketi ile toplanmıştır. Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete, mezun oldukları okul türüne ve hizmet yıllarına göre değişimi ve alternatif ölçme değerlendirme teknikleri bilgi düzeyini ve bu teknikleri kullanma sıklığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve kullanımını hakkındaki görüşlerinin cinsiyete ilişkin anlamlı farklılık bulunurken,

mezun olunan okula ve hizmet yılına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördüğü teknikler % 65,8 ile performans değerlendirme, % 65 ile projedir. Kendilerini kısmen yeterli gördükleri teknikler ise % 48,7 ile portfolyo, % 48,7 ile grup değerlendirilmesidir. Kendilerini % 32,5 ile yapılandırılmış grid ve % 20,5 ile dallanmış ağaç tekniklerinde ise yetersiz görmüşlerdir. Bu problemin çözümüne yönelik yapılan analiz bulgularına göre öğretmenler alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden % 81,2'si performans değerlendirme, % 70,9'u proje ve % 50,4'ü kavram haritalarını sıklıkla kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin % 51,3'ü kendi kendine değerlendirme, % 50,4'ü poster tekniklerini nadiren kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenler alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden % 50,4'ü yapılandırılmış grid ve % 29,9'u tanılayıcı dallanmış ağacı hiç kullanmamaktadırlar.

Demirbaş (2012) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri İle Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme - Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” araştırmasında ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İl’inde devlet okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile aynı okullarda öğrenim gören ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İl’indeki devlet okullarında görev yapan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden gelişigüzel örnekleme yoluyla seçilmiş 223 öğretmen ve aynı okulların 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 960 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenler için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri yüksek ve cinsiyete, mesleki kıdeme, öğrenim durumlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Akdağ (2011) “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlilik Algıları ve Görüşleri” araştırmasında ilişkiyel tarama modeli ve nitel ve nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman ili merkez ilçede görev yapan 90 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlilik algılarını belirlemek için Fer, Bulut ve Dikmen (2005) tarafından geliştirilen “2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna

Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” (OPDBYOGA) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmını oluşturan ölçeğin analizi sonucunda; öğretmenlerinin geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanabilmede kendilerini yeterli, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanabilmede ise yetersiz algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yeterlilik algılarının cinsiyet, hizmet yılları ve mezun olunan yükseköğretim programa göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yeterlilik algılarının öğrenim durumlarına, hizmet içi eğitim ve ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumlarına göre ise değişim göstermediği belirlenmiştir.

Bağcı (2011) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin” araştırmasında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Ümraniye, Sancaktepe, Üsküdar ve Çekmeköy ilçeleri sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapansınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, okutulan sınıf, lisansüstü eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin mesleki kıdeme, resmi veya özel okulda görev yapma ile hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Okur ve Azar (2011) “4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” araştırmasında hem nitel hem nicel metotların birlikte kullanıldığı karışık yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Zonguldak ili ve Karadeniz Ereğli ilçesi merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan dört ve beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersini okutan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu öğretmenler arasından elverişli örneklem tekniğiyle seçilen toplam 161 kişidir. Bu araştırma ile fen ve teknoloji dersine giren öğretmenlerin hem alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri hem de bu tekniklerin ne boyutta kullanıldığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Anketi’ ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji

dersinde kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusundaki görüşlerinin cinsiyet ile mesleki kıdeme göre anlamlı fark bulunmuştur. Mezun olunan fakülteye göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin bu tekniklerin kullanımına ilişkin yeterlilikleri incelendiğinde ise bazı teknikleri iyi bilirken aslında birçoğu hakkında bilgi düzeylerinin oldukça az olduğu veya hiç olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler özellikle “Yapılandırılmış Grid” ve “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç” tekniklerinde kendilerini yetersiz görmektedirler. Öğretmenlerin bu teknikleri kullanma sıklığı incelendiğinde ise, “Yazılı Raporları, Proje ve Görüşme Yöntemini, Kavram Haritalarını” sıklıkla; “Grup Değerlendirmesi ve Performans Değerlendirme” tekniklerini nadiren; “Yapılandırılmış Grid ve Tanılayıcı Dallanmış Ağaç” tekniklerini ise kullanmadıkları görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara göre, anket bulgularına paralel olarak öğretmenler “Kavram Haritaları” ve “Yapılandırılmış Grid” dışında birçok tekniği kullanabilmekte, bu teknikleri tanımlayabilmektedir.

Toptaş (2011) “Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı ile İlgili Algıları” araştırmasında betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, 2009-2010 eğitim-öğretim döneminde 214 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Bu çalışma, İlköğretim Matematik Dersi(1-5) Öğretim Programının matematik dersi için önerdiği alternatif ölçme ve değerlendirme süreçlerinde “değerlendirme yapma, ölçme ve değerlendirme planı hazırlama, ölçme ve değerlendirme planı uygulanması ve süreci ölçmeye yönelik araçları kullanması” şeklinde belirtilen boyutlarla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin “değerlendirme” boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, lisansüstü eğitim mezunlarının görüşlerinin programla uyduğu görülmektedir. “Ölçme ve değerlendirme planı hazırlama” sürecinde araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet durumları ve alanları, mesleki kıdemleri, cinsiyetleri ve okuttukları sınıflar değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Ölçme ve değerlendirme planı uygulanması” sürecinde araştırmaya katılan öğretmenlerden alanları, mesleki kıdemleri, cinsiyetleri ve okuttukları sınıflar değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken, mezuniyet durumuna göre ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasındaki farkın ön lisans mezunları lehine anlamlı tespit edilmiştir. “Süreci ölçmeye

yönelik araçların kullanılması” üzerine araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumları ve alanları, mesleki kıdemleri, cinsiyetleri ve okuttukları sınıflar değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Maden ve Durukan (2011), “Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Algıları” araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Erzurum ilinde görevli 100 Türkçe dersi öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Ölçek, araştırmacılar tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ilgili araştırmalar kullanılarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin algılamada önemli olmadığı, mezuniyet ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin algılarında daha etkili olduğu, öğretmenlerin 2005 programıyla gelen ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini karmaşık bulduğu, Türkçe dersi öğretmenlerinin değişen öğretim programının önerdiği ölçme-değerlendirme yaklaşımı ve ölçme-değerlendirme araç gereçleri hakkında bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okur (2008) “4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” araştırmasında hem nitel hem nicel metotların kullanılmasını gerektirdiği için karışık yöntem kullanılmıştır. Araştırmada çalışma evreni olarak, Zonguldak il merkezi ve Kdz. Ereğli ilçesi merkezindeki İlköğretim okullarında görev yapan, 4. ve 5. Fen ve Teknoloji dersini okutan sınıf öğretmenleri alınmıştır. Belirlenen örnekleme araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda cinsiyet, hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, eğitim durumlarına göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kuran ve Kanatlı (2009) “Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” araştırmasında genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın everenini Hatay ilindeki ilkokulları, örneklemini ise Antakya merkez ilçesinde bulunan 36 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Hizmet içi eğitim ile mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklığında en çok

kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin basında performans ödevleri, proje çalışmaları ve öğrenci ürün dosyası gelmektedir. Ancak yapılandırılmış grid konusunda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişler. Öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada sorun yaşadıkları, bu sorunun nedenleri, zaman, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak belirlenmiştir.

Duban, Küçükyılmaz (2008) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri” araştırmalarında nitel araştırma yönteminin kullanıldığı, sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri açık uçlu sorulara verilen yanıtlar yoluyla toplanan verilere dayalı olarak betimlenmiştir. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. 2006-2007 öğretim yılında sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri içerisinde 80 öğretmen adayının gönüllülük esasına göre görüşlerine başvurulmuştur. Ancak eksik doldurulan anketler örneklemin dışına alınmış ve 64 öğretmen adayının verileri analiz edilmiştir. Araştırmada, sınıflarda en çok ya da en sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, ürün dosyaları ve performans ödevleri olduğu ortaya çıkmıştır. Grup çalışması değerlendirmenin, proje çalışmalarının, araştırma kağıtlarının ve rubriklerin ara sıra kullanıldığı, kavram haritası, öz-değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, yapılandırılmış grid ve günlüklerin ise çok nadir kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı sınıflarda ise geleneksel değerlendirme anlayışının hâkim olması nedeniyle, alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin hiçbirinin kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

Kaplan’ın 2007 yılında hazırlamış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme İlkelerinin Önem Ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri” araştırmasında betimsel tarama modeli kullanmıştır. Çalışmanın verileri Aksaray ilinde düzenlenen hizmet içi eğitim seminerine katılan 236 sınıf öğretmeninden araştırmacı tarafından geliştirilen 30 maddelik anket ile toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan bölüm ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin çoğunun ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara

önem verdikleri ancak bu uygulamaları eğitim öğretim içinde önem verdikleri derecede kullanmadıkları sonucuna varılmıştır.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Stears ve Gopal (2010)'in araştırmasının amacı; sınıfta kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıflarda daha çok geleneksel ölçme araçları kullanılmakta ve alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bulgular ışığında; alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile elde edilen sonuçların öğrencilerin ne kadar bildiklerini daha iyi ortaya koyduğunu vurgulamışlardır.

Corcoran, Dershimer ve Tichenor (2004), yaptıkları çalışmada, alternatif değerlendirme hakkında öğretmenlere rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açılarını basamak basamak irdelemektedir. İlk basamakta öğretmenlerin rubrik, portfolyo ve kontrol listelerini nasıl etkin bir şekilde kullanacaklarını açıklamaktadır. İkinci basamakta öğretmenlerin birinci aşamada kullandıkları alternatif tekniklere ek olarak farklı teknikler uyguladığı gözlenmektedir. Bu seviyede öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerinin daha fazla arttığı ve alternatif teknikleri kullanmada daha hevesli olduğu belirtilmektedir. Üçüncü basamak ise öğretmenler için zirve basamağıdır. Öğretmenler alternatif yaklaşımlar hakkında uzmanlaşmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulanırken heveslendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Zhang ve Burry-Stock (2003) araştırmasında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne düzeyde algıladıklarını ve uygulamalarında ne çeşit ölçme değerlendirme etkinliklerini kullandıklarını belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin değerlendirme etkinlikleri ve değerlendirme yeteneklerine ilişkin öz-algılarını sınıf içi değerlendirme çerçevesi ve öğretmenin öğrenciyi eğitimsel değerlendirmesine ilişkin yeterlilik standartlarına göre araştırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim ve ortaöğretimde görevli olan toplam 297 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim öğretmenlerinin performans dayalı alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok yer verdikleri, buna karşın ortaöğretim

öğretmenlerinin objektif testlere olan yönelimleriyle birlikte, bu testleri ölçme ve işlemleri ve niteliği hakkında daha çok kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, ilköğretim ya da ortaöğretim öğretmenleri olsun, tüm kademedeki öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusunda verilen eğitimin niteliği arttıkça ve kendilerinin aldığı eğitim çoğaldıkça kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında daha iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, üniversitede verilen eğitim ölçme ve değerlendirmeye yönelik derslerin gerçek hayatla çok bağlantılı olmadığı, bunların gerçek hayatta daha kolay uygulanabilir olmalarının ve okul ihtiyaçlarını karşılmasına yönelik planlanmasının gerekliliğini de vurgulamışlardır.

Janisch, Liu ve Akrofi (2007) çalışmanın amacı; sınıf içinde alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımının avantaj ve dezavantajlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla yürütülen araştırmanın avantajları olarak; alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğrencilere deneyimler kazandırdığı, öğrenmeyi desteklediği ve öğrencilerin gizli potansiyellerinin farkına varmalarını sağladığı, sürekli değerlendirmeye imkân tanıdığı ve eğitimde öğrencilerin merkezde yer almasını içerdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Alternatif ölçme değerlendirmenin dezavantajları olarak ise; geleneksel sınıf içi etkinlikler ve zaman yetersizliği gibi faktörler belirtilmiştir. Ama tüm bunlara rağmen alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğretmen ve öğrencinin yararına olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında teorik bilgilerinin sağlam olması için eğitimdeki gelişmeleri yakından takip etmeleri, bu teknikleri uygularken konuya ve ortama uygun hale getirmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Prouty (2006), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan çalışma sorularının etkin olarak kullanımı ve bu soruların dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi hakkında araştırma yapmıştır. Dereceli puanlama anahtarı sayesinde öğrencilerin daha planlı ve sistemli bir şekilde çalıştıklarını ifade etmektedir. Çalışma sorularını ilk olarak öğrencilerine sunduğunda çoğu öğrencinin bundan şikâyet ettiğini ancak ilerleyen zamanlarda öğrencilerin kendi istekleriyle çalışmalara katıldığını belirtmektedir. Öğrenciler, çalışma soruları sonunda konuyu daha iyi anladıklarını, olaylar arasındaki bağlantıları daha net bir şekilde kurduklarını ifade etmektedirler.

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

Tabarlet (1994) alternatif ölçme ve değerlendirmenin prosedürlerini tanımlamak ve bu prosedürlerin sınıfta öğretmenler tarafından uygulanmasını etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmen değişkeni, alternatif ölçme-değerlendirme prosedürlerinin uygulanmasının iyi bir belirteçidir. Demografik değişkenler arasındaki deneyim ve konu alanı alternatif ölçme-değerlendirmenin kullanımının iyi göstergesi değildir. Alternatif ölçme değerlendirme öğretmenin öğretmen uygulamasındaki önemli bir faktör öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi alt yapısıdır. Yönetici değişkenleri öğretmenlere profesyonel gelişim zamanı ya da öğretmen eğitim için yardım hariç öğretmenlerin uygulamalarına etki etmemektedir. 39 öğretmen ile yapılan görüşme sonuçlarına göre, öğretmen yetiştirme enstitüleri ve bölgesel hizmet içi eğitim programlarına alternatif ölçme-değerlendirme konularına yer vermesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra okul yöneticileri alternatif ölçme ve değerlendirme alanında öğretmenlerin gelişimleri için fırsatlar sağlamalı ve onları cesaretlendirmelidirler.

2.3.3. Yapılan Araştırmaların Genel Özeti

Yurt içinde yapılan araştırmalar daha çok sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri konusu üzerine yapılmıştır. Öğretmenlerin bu yöntemler hakkındaki görüşleri, algıları, kullanma sıklığı, tutumları ve yeterlikleri üzerine çalışılmıştır. Yurt içinde yapılan araştırmalar daha çok tarama modelli araştırmalardır ve bu araştırmalarda genel olarak anket ve ölçekler veri toplama aracı

olarak kullanılmıştır. Yapılan çalışmalarda örneklem olarak okullarda aktif olarak çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularında genel olarak cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte değişkenlerinde anlamlı farklılık bulguları birbirine çok yakın çıkmıştır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf ile sınıf mevcudları değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Ancak uygulamada birtakım sorunlar yaşandığı için öğretmenler bu yöntemlerden yeterince verimli yararlanamamaktadır. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken yaşadıkları sorunların başında sınıfların kalabalık olması ve zaman yetersizliği gelmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, okul imkânlarının ve fiziki şartların yetersiz olması; öğretmene, veliye, öğrenciye maddi-manevi ek yük getirmesi sebebiyle de öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken zorluk yaşadığı bilinmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları değişiklik göstermekle beraber yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerinin daha az tercih edildiği görülmektedir. Proje, portfolyo ve performans görevleri ise en sık kullanılan Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleridir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak öğretmenlerin alternatif ölçme yöntemlerine ilişkin bilgileri, kullanımları, yeterlilikleri ve algıları üzerine yapılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar daha çok tarama modeli kullanılmış ve genel olarak anket ve ölçekler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan çalışmalarda örneklem olarak okullarda aktif olarak görev yapanlardan seçilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda; sınıflarda alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına ihtiyaç duyulduğu, sınıfında alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanan öğretmenler öğrencilerin neyi ne kadar bildiğini daha anlaya bilmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin performansa dayalı alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini daha çok kullanmıştır. Öğretmenlere, ölçme değerlendirme konusunda verilen eğitimin niteliği arttıkça kendilerini ölçme değerlendirmede daha iyi hissettikleri belirlenmiştir. Alternatif ölçme değerlendirme

yöntemlerini kullanan öğretmenlerle kullanmayan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin öz yeterlik algılarının ve bu yöntemleri kullanma sıklığının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, sayısal veriler sayesinde hipotezleri test etmeyi amaçlayan araştırmalardır (Suter, 2005: 41). Araştırmanın modeli ise genel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. Tarama çalışmalarında araştırmacı var olan durumu ayrıntısıyla belirlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeye çalışır (Karakaya, 2009).

Başka bir ifade ile genel tarama modeliyle, olan bir olay değişiklik yapılmadan, olduğu biçimiyle, etkileme olmaksızın betimlenir (Karasar, 2008).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul İli, Silivri ilçesindeki 33 ilkokulda görev yapmakta olan 385 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir.

Bu doğrultuda çalışma evreninde yer alan okullarda idareci olan ve ücretsiz izinde olan öğretmenler hariç 310 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Bu 310 sınıf öğretmenine dağıtılan ölçeklerden 295 tanesi eksik veri olmaksızın geri dönmüştür. Bu nedenle araştırmaya 295 öğretmenden toplanan veriler dahil edilmiştir.

Araştırma örnekleminin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun oluna fakülte, okutulan sınıf, sınıf mevcudu ve seminer alma durumuna göre yüzdelik ve frekans dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

| | Gruplar | N | % |
|-----------------------|---------------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Erkek | 110 | 37,3 |
| | Kadın | 185 | 62,7 |
| Yaş | 22-31 Yaş | 40 | 13,55 |
| | 32-36 Yaş | 75 | 25,42 |
| | 37-41 Yaş | 61 | 20,67 |
| | 42-46 Yaş | 55 | 18,64 |
| | 46 ve Üzeri Yaş | 64 | 21,69 |
| Kıdem | 1-10 Yıl | 74 | 25,08 |
| | 11-15 Yıl | 50 | 16,94 |
| | 16-20 Yıl | 82 | 27,79 |
| | 21-25 Yıl | 55 | 18,64 |
| | 26 Yıl ve üzeri | 34 | 11,52 |
| Fakülte | Eğitim Fakültesi | 213 | 62,9 |
| | Diğer Fakülteler | 82 | 37,1 |
| Okutulan Sınıf | 1.sınıf | 89 | 30,16 |
| | 2.sınıf | 85 | 28,81 |
| | 3.sınıf | 57 | 19,12 |
| | 4.sınıf | 64 | 21,47 |
| Sınıf Mevcudu | 1-15 öğrenci | 121 | 41,01 |
| | 26 ve üzeri öğrenci | 174 | 58,99 |
| Seminer | Evet | 127 | 43,05 |
| | Hayır | 168 | 56,95 |

Tablo 1’de sunulduğu üzere, araştırmaya katılan 295 sınıf öğretmenin % 37,3’nün erkek, % 62,7’sinin kadın olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %13,55’i 22-31 yaşında, %25,42’si 32-36 yaşında, %20,67’si 37-41 yaşında, %18,64’ü 42-46 yaşında ve %21,69’u 47 yaşında ve üzerinde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin %25,08’i 1-10 yıl arası, %16,94’ü’i 11-15 yıl arası, %27,79’i 16-20 yıl arası, %18,64’ü 21-25 yıl arası ve %14,52’si ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin %62,9’u eğitim fakültesinden ve %37,1’i diğer fakültelerden mezun olmuştur. Okutulan sınıfların %30,16’sı 1. sınıfı, %28,81’i 2. sınıfı, %19,12’si 3. sınıfı ve %21,69’u ise 4. sınıfı okutmaktadır. Sınıf mevcudu %41,01’i 1-15 öğrenci ve %58,99’u ise 26 ve üzeri öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %43,05 alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili seminer almış olup %56,95’i ise alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili seminer almamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ile ilgili [cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, mezun olduğu fakülte, şu anda okuttuğu sınıfı, şu anda okuttuğu sınıf mevcudu, alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında kurs veya seminer alması] bilgileri elde etmek için ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Ayrıca ‘Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği’ ile ‘Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığı Anketi’ kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, mezun olduğu fakülte, okuttuğu sınıfı, okuttuğu sınıf mevcudu, alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında kurs veya seminer alması durumunun belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu Ek-1’de verilmiştir.

3.3.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği

Tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler Buldu ve Tatar (2011) tarafından geliştirilen ve 26 maddeden oluşan “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlilik” ölçeğiyle toplanmıştır. Ölçekte 15 olumlu ve 11 olumsuz olmak üzere toplam 26 madde yer almaktadır. Ölçek, Likert tipi beşli dereceleme sistemine göre geliştirilmiş ve her madde için “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” düzeyleri kullanılmıştır. Güvenirlilik katsayısı 0.91 olan ölçeğin araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edildiğinde ise güvenirlilik katsayısı 0.89 olarak belirlenmiştir. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği Ek-2’de verilmiştir.

3.3.3. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmalarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik olarak Kılıç’ın

(2014) “ Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi ” kullanılmıştır. Kullanılan ankette 20 tane alternatif ölçme değerlendirme yöntemi bulunmaktadır. Ankette yer alan her bir alternatif ölçme değerlendirme yöntemi için 1 “bilgim yok”, 2 “hiçbir zaman”, 3 “çok az”, 4 “zaman zaman”, 5 “çoğu zaman” ve 6 “her zaman” şeklinde derecelendirme ile oluşturulmuştur. Ankette öğretmenlerden istenen verilen alternatif ölçme ve değerlendirme aracını derslerinde kullanma sıklıklarına uygun olarak herhangi bir seçeneği işaretlemeleridir. Her bir alternatif ölçme ve değerlendirme aracı için işaretlenen puan arttıkça kullanım sıklığının da fazla olacağı anlamına gelmektedir. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi Ek-3’de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde verilerin toplanmasında izlenen yol aşağıda verilmiştir. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlilik” ve “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi” hazırlandıktan sonra, İstanbul ili Avrupa yakasında, Silivri ilçesinin devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Öğretmenlerin sağlıklı yanıt vermelerini sağlamak amacı ile gerekli açıklamalar veri toplama araçlarında yazılı olarak verilmiştir. Ayrıca uygulanan veri toplama araçlarının nasıl doldurulacağı araştırmacı tarafından da öğretmenlere açıklanmıştır. Uygulama sırasında sınıf öğretmenlerinin sordukları sorular araştırmacı tarafından örnekler verilerek yanıtlanmıştır. Uygulama sonucunda toplanan verilerden eksik ve yanlış doldurulanlar elendikten sonra geriye kalan veriler değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde) kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) çözümleme tekniklerinin kullanılabilmesi için, bağımlı değişken puanlarının bağımsız değişkenin her bir alt boyutunda normal dağılım göstermesi ve aynı zamanda varyansların homojen olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle elde edilen

alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterlik puanları için normallik testi yapılmış, dağılım grafiklerinin çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmış ve elde edilen puanların normallik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (Oneway) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde ise LSD testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıklarının analizinde ise betimsel istatistikten (yüzde, frekans dağılımı) faydalanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanımına yönelik öz yeterlik algılarına ve bu yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, okutulan sınıf, sınıf mevcudu ve alternatif ölçme değerlendirme semineri almaları' durumuna göre alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin farklılık olup olmadığına yönelik bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları.

| Cinsiyet | N | X | S | sd | t | p |
|--------------|-----|--------|--------|---------|------|------|
| Erkek | 110 | 95,054 | 12,135 | 293 | 1,64 | ,101 |
| Kadın | 185 | 94,702 | 12,366 | 232,620 | | |

Tablo 2'de sunulduğu üzere sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir($p > .05$).

4.1.2 Yaş Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algı puanlarının yaş değişkenine göre betimsel değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.

| Yaş | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|
| 22-31 yaş | 40 | 95,425 | 11,345 |
| 32-36 yaş | 75 | 96,720 | 13,610 |
| 37-41 yaş | 61 | 96,377 | 11,788 |
| 42-46 yaş | 55 | 92,836 | 11,751 |
| 47 yaş ve üzeri | 64 | 92,500 | 11,712 |

Tablo 3’te de belirtildiği üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algı puan ortalaması 32-36 yaş ile 37-41 yaş aralığı içinde yüksek iken 42-46 yaş ile 47 yaş ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin öz yeterlik algı puan ortalamaları düşük çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algı puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

| Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Grup Arası | 994,111 | 4 | 248,528 | | |
| Grup İçi | 43208,75 | 290 | 148,99 | 1,68 | ,157 |
| Toplam | 44202,86 | 294 | | | |

Tablo 4’de sunulduğu üzere öğretmenlerin alternatif ölçme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarında elde edilen puanda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.1.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algıları arasında fark olup olmadığını saptamak üzere yapılan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algı Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Kıdem Yılı | N | \bar{x} | ss | F | P | LSD |
|---------------|-----|-----------|--------|-------|------|---------------------|
| 1-10 Yıl | 74 | 95,121 | 12,532 | 3,998 | ,004 | 1-10 >21-25 |
| 11-15 Yıl | 50 | 99,121 | 12,168 | | | 11-15 >21-26 |
| 16-20 Yıl | 82 | 96,012 | 10,892 | | | 11-15 >26 yaş üzeri |
| 21-25 Yıl | 55 | 90,763 | 12,397 | | | |
| 26 Yıl Üzeri | 34 | 91,617 | 12,625 | | | |
| Toplam | 295 | 94,833 | 12,261 | | | |

Tablo 5’de sunulan bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin AÖDY’ nin kullanımına ilişkin öz yeterlik algı puanları açısından kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir [$F(4, 290)= 3,998, p<.05$]. Bu fark kıdemi 1-10yıl ve 21-25 yıl olanlar arasında kıdemi 1-10 yıl arasında olanlar lehine, 11-15 yıl ve 21-26 yıl ve de 11-15 yıl ve 26 yıl üzeri olanlar arasında ise kıdemi 11-15 yıl olanlar lehinedir.

4.1.4. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları

| Mezun Fak. | N | X | S | sd | t | p |
|-------------|-----|--------|--------|---------|------|------|
| Eğitim Fak. | 213 | 94,929 | 12,747 | 293 | ,216 | ,829 |
| Diğer Fak. | 82 | 94,585 | 10,970 | 169,586 | | |

Tablo 6’da sunulduğu üzere sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algıları mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p > .05$).

4.1.5. Okutulan Sınıf Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algı puanlarının okutulan sınıf değişkenine göre betimsel değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öz Yeterlik Algı Puanlarının Onların Okuttukları Sınıflara Göre Kişi Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

| Okutulan Sınıf | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> |
|-----------------------|----------|-----------|-----------|
| 1. Sınıf | 89 | 96,239 | 12,370 |
| 2.Sınıf | 85 | 96,200 | 12,540 |
| 3. Sınıf | 57 | 94,947 | 10,258 |
| 4.Sınıf | 64 | 93,312 | 12,261 |

Tablo 7’de birinci ve ikinci sınıfı okutan öğretmenlerin alternatif ölçme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algı puan ortalamaları diğer sınıfları okutan öğretmenlerden az da olsa daha yüksek olduğu ve algı puan ortalamalarının sınıf düzeyi yükseldikçe düştüğü görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara göre, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarında farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere yapılan bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.

| Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Grup Arası | 314,646 | 3 | 104,882 | | |
| Grup İçi | 43886,215 | 291 | 150,819 | 695 | ,555 |
| Toplam | 44202,86 | 294 | | | |

Tablo 8’de sunulduğu üzere öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarında elde edilen

puanlara ilişkin okuttukları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($p > .05$).

4.1.6. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Analizi Sonuçları

| Öğrenci Sayısı | N | X | S | sd | t | p |
|----------------|-----|--------|--------|---------|------|------|
| 15-25 Kişi | 121 | 96,239 | 12,370 | 293 | ,216 | ,829 |
| 26 ve Üzeri | 174 | 93,856 | 12,124 | 254,960 | | |

Tablo 9’da sunulduğu üzere öğretmenlerin alternatif ölçme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarında elde edilen puanlara ilişkin okuttukları sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlılık bulunmamaktadır. ($p > .05$).

4.1.7. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Semineri Alıp Almama Durumuna Göre Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının AÖDY semineri alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 10 sunulmuştur.

Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Seminer Alma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Analizi Sonuçları.

| Seminer | N | X | S | sd | t | p |
|---------|-----|--------|--------|---------|-------|------|
| Evet | 127 | 95,267 | 11,955 | 293 | 1,647 | ,598 |
| Hayır | 168 | 94,506 | 12,513 | 277,506 | | |

Tablo 10’da sunulduğu üzere öğretmenlerin alternatif ölçme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algıları bu konuda seminer alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, okutulan sınıf, sınıf mevcudu ve alternatif ölçme değerlendirme semineri almaları' durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmeyi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 295 sınıf öğretmenine uygulanan 'Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığı' anketinden elde edilen puanlar üzerinden yukarıda belirtilen değişkenler doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçları yer almaktadır.

4.2.1. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Cinsiyete Göre Dağılımı

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığının cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|------------------|-------|------------|-----|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Portfolyo | Erkek | 2 | 1,8 | 4 | 3,6 | 13 | 11,8 | 31 | 28,2 | 37 | 33,6 | 23 | 20,9 |
| | Kadın | 1 | 0,5 | 5 | 2,7 | 31 | 16,8 | 53 | 28,6 | 57 | 30,8 | 38 | 20,5 |
| Performans | Erkek | 1 | 0,9 | 1 | 0,9 | 3 | 2,7 | 32 | 29,1 | 43 | 39,1 | 30 | 27,3 |
| | Kadın | 1 | 0,5 | 4 | 2,2 | 17 | 9,2 | 48 | 25,9 | 69 | 37,3 | 46 | 24,9 |
| Rubrik | Erkek | 4 | 3,6 | 10 | 9,1 | 26 | 23,6 | 38 | 34,5 | 25 | 22,7 | 7 | 6,4 |
| | Kadın | 8 | 4,3 | 21 | 11,4 | 43 | 23,2 | 53 | 28,6 | 42 | 22,7 | 18 | 9,7 |
| Öz Değerlendirme | Erkek | 1 | 0,9 | 2 | 1,8 | 16 | 14,5 | 24 | 21,8 | 39 | 35,5 | 28 | 25,5 |
| | Kadın | 1 | 0,5 | 2 | 1,1 | 20 | 10,8 | 54 | 29,2 | 67 | 36,2 | 41 | 22,2 |

Tablo 11(Devam) Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|---------------------------|-------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Akran Değerlendirme | Erkek | 2 | 1,8 | 7 | 6,4 | 29 | 26,4 | 29 | 26,4 | 29 | 26,4 | 14 | 12,7 |
| | Kadın | 1 | 0,5 | 14 | 7,6 | 51 | 27,6 | 51 | 27,6 | 51 | 27,6 | 17 | 9,2 |
| Kavram Haritaları | Erkek | 2 | 1,8 | 4 | 3,6 | 20 | 18,2 | 36 | 32,7 | 37 | 33,6 | 11 | 10 |
| | Kadın | 0 | 0 | 4 | 2,2 | 20 | 10,8 | 57 | 30,8 | 82 | 44,3 | 22 | 11,9 |
| Kelime İlişkilendirme | Erkek | 1 | 0,9 | 2 | 1,8 | 9 | 8,2 | 34 | 30,9 | 44 | 40 | 20 | 18,2 |
| | Kadın | 4 | 2,2 | 4 | 2,2 | 14 | 7,6 | 38 | 20,5 | 89 | 48,1 | 36 | 19,5 |
| Yapılandırılmış Grid | Erkek | 35 | 31,8 | 26 | 23,6 | 21 | 19,1 | 13 | 11,8 | 14 | 12,7 | 1 | 0,9 |
| | Kadın | 55 | 29,7 | 30 | 16,2 | 40 | 21,6 | 34 | 18,4 | 21 | 11,4 | 5 | 2,7 |
| Poje | Erkek | 0 | 0 | 9 | 8,2 | 14 | 12,7 | 42 | 38,2 | 33 | 30 | 12 | 10,9 |
| | Kadın | 0 | 0 | 18 | 9,7 | 50 | 27 | 58 | 31,4 | 42 | 22,7 | 17 | 9,2 |
| Kontrol Listesi | Erkek | 2 | 1,8 | 5 | 4,5 | 17 | 15,5 | 26 | 23,6 | 35 | 31,8 | 25 | 22,7 |
| | Kadın | 4 | 2,2 | 13 | 7 | 32 | 17,3 | 40 | 21,6 | 60 | 32,4 | 36 | 19,1 |
| Dereceleme Ölçekleri | Erkek | 2 | 1,8 | 5 | 4,5 | 16 | 14,5 | 33 | 30 | 26 | 23,6 | 28 | 25,5 |
| | Kadın | 0 | 0 | 7 | 3,8 | 29 | 15,7 | 61 | 33 | 60 | 32,4 | 28 | 15,1 |
| Tanılayıcı Dallanmış Ağaç | Erkek | 18 | 16,4 | 27 | 24,5 | 18 | 16,4 | 30 | 27,3 | 13 | 11,8 | 4 | 3,6 |
| | Kadın | 36 | 19,5 | 26 | 14,1 | 50 | 27 | 42 | 22,7 | 28 | 15,1 | 3 | 1,6 |
| Görüşme | Erkek | 0 | 0 | 1 | 0,9 | 5 | 4,5 | 24 | 21,8 | 42 | 38,2 | 38 | 34,5 |
| | Kadın | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 6,5 | 43 | 23,2 | 79 | 42,7 | 51 | 27,6 |
| Poster | Erkek | 1 | 0,9 | 11 | 10 | 14 | 12,7 | 41 | 37,3 | 26 | 23,6 | 17 | 15,5 |
| | Kadın | 6 | 3,2 | 3 | 1,6 | 22 | 11,9 | 74 | 40 | 57 | 30,8 | 23 | 12,4 |
| Anekdot | Erkek | 4 | 3,6 | 17 | 15,5 | 28 | 25,5 | 28 | 25,5 | 22 | 20 | 11 | 10 |
| | Kadın | 5 | 2,7 | 15 | 8,1 | 28 | 15,1 | 73 | 39,5 | 43 | 23,2 | 21 | 11,4 |
| Gözlem | Erkek | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2,7 | 11 | 10 | 36 | 32,7 | 60 | 54,5 |
| | Kadın | 0 | 0 | 2 | 1,1 | 4 | 2,2 | 27 | 14,6 | 72 | 38,9 | 80 | 43,2 |
| Tutum Ölçeği | Erkek | 5 | 4,5 | 14 | 12,7 | 27 | 24,5 | 35 | 31,8 | 22 | 20 | 7 | 6,4 |
| | Kadın | 13 | 7 | 20 | 10,8 | 30 | 16,2 | 73 | 39,5 | 31 | 16,8 | 18 | 9,7 |
| Vee Diyagramı | Erkek | 39 | 35,5 | 33 | 30 | 10 | 9,1 | 15 | 13,6 | 11 | 10 | 2 | 1,8 |
| | Kadın | 59 | 31,9 | 37 | 20 | 41 | 22,2 | 30 | 16,2 | 16 | 8,6 | 2 | 1,1 |
| Çengel Bulmaca | Erkek | 1 | 0,9 | 4 | 3,6 | 17 | 15,5 | 33 | 30 | 37 | 33,6 | 18 | 16,4 |
| | Kadın | 1 | 0,5 | 13 | 7 | 22 | 11,9 | 52 | 28,1 | 64 | 34,6 | 33 | 17,8 |
| Grup Değerlendirme | Erkek | 1 | 0,9 | 3 | 2,7 | 13 | 11,8 | 27 | 24,5 | 44 | 40 | 22 | 20 |
| | Kadın | 2 | 1,1 | 2 | 1,1 | 23 | 12,4 | 65 | 35,1 | 57 | 30,8 | 36 | 19,5 |

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme yöntemlerini kullanma sıklığının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde;

Her zaman sıklığında kadın öğretmenlerin en yüksek yüzde ile gözlem (43,2%) yöntemini; erkek öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile gözlem (54,5%) ve görüşme (34,5%) kullandığı tespit edilmiştir.

Hiçbir zaman sıklığında ise kadın öğretmenlerin en yüksek yüzde ile vee Diyagramı (20,0 %) tanılayıcı dallanmış ağaç (14,4%) yapılandırılmış gridi (16,2 %) , erkek öğretmenlerin ise vee Diyagramı (30,0 %) , tanılayıcı dallanmış ağaç (24,5%) ve yapılandırılmış gridi (23,6 %) kullanmadıkları belirlenmiştir.

Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin vee diyagramını (31,8%, 35,5%), yapılandırılmış gridi (31,9%, 29,7%) ve tanılayıcı dallanmış ağaç (19,5% ve 16,4%) yöntemlerini bilmedikleri görülmüştür.

Çoğu zaman sıklığında ise erkek öğretmenlerin performans değerlendirmeyi (%39,1), öz değerlendirmeyi (%35,5), kelime ilişkilendirmeyi (%40) kullandıkları kadın öğretmenlerin de kavram haritalarını (%44,3), kelime ilişkilendirmeyi (%48,1) ve performans değerlendirmeyi (%37,3) kullandıkları tespit edilmiştir.

4.2.2 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Yaşa Göre Dağılımı

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığının yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 12’de gösterilmiştir

Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre AÖDY’ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|-----------|--------------|------------|-----|--------------|-----|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| portfolyo | 22-31 yaş | 0 | 0 | 1 | 2,5 | 10 | 25 | 13 | 32,5 | 10 | 25 | 6 | 15 |
| | 32-36 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 12 | 26 | 34,7 | 24 | 32 | 16 | 21,3 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 1 | 1,6 | 7 | 11,5 | 12 | 19,7 | 23 | 37,7 | 18 | 29,5 |
| | 42-46 yaş | 2 | 3,6 | 4 | 7,3 | 11 | 20 | 14 | 25,5 | 14 | 25,5 | 10 | 18,2 |
| | 46 yaş üzeri | 1 | 1,6 | 3 | 4,7 | 7 | 10,9 | 19 | 29,7 | 23 | 35,9 | 11 | 17,2 |

Tablo 12 (devam) Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|--------------------------|--------------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Performans Değerlendirme | 22-31 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 10 | 9 | 22,5 | 20 | 50 | 7 | 17,5 |
| | 32-36 yaş | 0 | 0 | 1 | 1,3 | 6 | 8 | 15 | 20 | 37 | 49,3 | 16 | 21,3 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 3 | 4,9 | 4 | 6,6 | 15 | 24,6 | 23 | 37,7 | 16 | 26,2 |
| | 42-46 yaş | 2 | 3,6 | 1 | 1,8 | 4 | 7,3 | 16 | 29,1 | 17 | 30,9 | 15 | 27,3 |
| | 46 yaş üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3,1 | 25 | 39,1 | 15 | 23,4 | 22 | 34,4 |
| Rubrik | 22-31 yaş | 0 | 0 | 6 | 15 | 11 | 27,5 | 11 | 27,5 | 11 | 27,5 | 1 | 2,5 |
| | 32-36 yaş | 2 | 2,7 | 7 | 9,3 | 10 | 13,3 | 32 | 42,7 | 19 | 25,3 | 5 | 6,7 |
| | 37-41 yaş | 3 | 4,9 | 8 | 13,1 | 12 | 19,7 | 14 | 23 | 13 | 21,3 | 11 | 18 |
| | 42-46 yaş | 6 | 10,9 | 7 | 12,7 | 13 | 23,6 | 15 | 27,3 | 10 | 18,2 | 4 | 7,3 |
| | 46 yaş üzeri | 1 | 1,6 | 3 | 4,7 | 23 | 35,9 | 19 | 29,7 | 14 | 21,9 | 4 | 6,3 |
| Öz Değerlendirme | 22-31 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 15 | 10 | 25 | 18 | 45 | 6 | 15 |
| | 32-36 yaş | 0 | 0 | 1 | 1,3 | 9 | 12 | 24 | 32 | 23 | 30,7 | 18 | 24 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 1 | 1,6 | 9 | 14,8 | 14 | 23 | 19 | 31,1 | 18 | 29,5 |
| | 42-46 yaş | 2 | 3,6 | 2 | 3,6 | 7 | 12,7 | 8 | 14,5 | 20 | 36,4 | 16 | 29,1 |
| | 46 yaş üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 7,8 | 22 | 34,4 | 26 | 40,6 | 11 | 17,2 |
| Akran Değerlendirme | 22-31 yaş | 0 | 0 | 4 | 10 | 14 | 35 | 10 | 25 | 10 | 25 | 2 | 5 |
| | 32-36 yaş | 1 | 1,3 | 5 | 6,7 | 26 | 34,7 | 19 | 25,3 | 18 | 24 | 6 | 8 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 8 | 13,1 | 11 | 18 | 20 | 32,8 | 11 | 18 | 11 | 18 |
| | 42-46 yaş | 1 | 1,8 | 2 | 3,6 | 13 | 23,6 | 10 | 18,2 | 22 | 40 | 7 | 12,7 |
| | 46 yaş üzeri | 1 | 1,6 | 2 | 3,1 | 16 | 25 | 21 | 32,8 | 19 | 29,7 | 5 | 7,8 |
| Kavram Haritaları | 22-31 yaş | 0 | 0 | 2 | 5 | 3 | 7,5 | 14 | 35 | 19 | 47,5 | 2 | 5 |
| | 32-36 yaş | 0 | 0 | 2 | 2,7 | 6 | 8 | 24 | 32 | 32 | 42,7 | 11 | 14,7 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 2 | 3,3 | 8 | 13,1 | 23 | 37,7 | 20 | 32,8 | 8 | 13,1 |
| | 42-46 yaş | 1 | 1,8 | 2 | 3,6 | 10 | 18,2 | 15 | 27,3 | 20 | 36,4 | 7 | 12,7 |
| | 46 yaş üzeri | 1 | 1,6 | 0 | 0 | 13 | 20,3 | 17 | 26,6 | 28 | 43,8 | 5 | 7,8 |
| Kelime İlişkilendirme | 22-31 yaş | 0 | 0 | 2 | 5 | 2 | 5 | 10 | 25 | 20 | 50 | 6 | 15 |
| | 32-36 yaş | 3 | 4 | 2 | 2,7 | 5 | 6,7 | 16 | 21,3 | 30 | 40 | 19 | 25,3 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 1 | 1,6 | 9 | 14,8 | 11 | 18 | 25 | 41 | 15 | 24,6 |
| | 42-46 yaş | 2 | 3,6 | 1 | 1,8 | 5 | 9,1 | 13 | 23,6 | 26 | 47,3 | 8 | 14,5 |
| | 46 yaş üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3,1 | 22 | 34,4 | 32 | 50 | 8 | 12,5 |
| Yapılandırılmış Grid | 22-31 yaş | 5 | 12,5 | 13 | 32,5 | 8 | 20 | 11 | 27,5 | 2 | 5 | 1 | 2,5 |
| | 32-36 yaş | 21 | 28 | 14 | 18,7 | 16 | 21,3 | 12 | 16 | 11 | 14,7 | 1 | 1,3 |
| | 37-41 yaş | 25 | 41 | 15 | 24,6 | 6 | 9,8 | 4 | 6,6 | 9 | 14,8 | 2 | 3,3 |
| | 42-46 yaş | 25 | 45,5 | 3 | 5,5 | 14 | 25,5 | 10 | 18,2 | 1 | 1,8 | 2 | 3,6 |
| | 46 yaş üzeri | 14 | 21,9 | 11 | 17,2 | 17 | 26,6 | 10 | 15,6 | 12 | 18,8 | 0 | 0 |
| Proje | 22-31 yaş | 0 | 0 | 1 | 2,5 | 10 | 25 | 15 | 37,5 | 12 | 30 | 2 | 5 |
| | 32-36 yaş | 0 | 0 | 9 | 12 | 11 | 14,7 | 25 | 33,3 | 21 | 28 | 9 | 12 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 7 | 11,5 | 12 | 19,7 | 23 | 37,7 | 16 | 26,2 | 3 | 4,9 |
| | 42-46 yaş | 0 | 0 | 7 | 12,7 | 13 | 23,6 | 16 | 29,1 | 14 | 25,5 | 5 | 9,1 |
| | 46 yaş üzeri | 0 | 0 | 3 | 4,7 | 18 | 28,1 | 21 | 32,8 | 12 | 18,8 | 10 | 15,6 |

Tablo 12 (devam) Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|---------------------------|--------------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Kontrol Listesi | 22-31 yaş | 2 | 5 | 5 | 12,5 | 7 | 17,5 | 11 | 27,5 | 13 | 32,5 | 2 | 5 |
| | 32-36 yaş | 2 | 2,7 | 9 | 12 | 7 | 9,3 | 17 | 22,7 | 25 | 33,3 | 15 | 20 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 2 | 3,3 | 6 | 9,8 | 14 | 23 | 19 | 31,1 | 20 | 32,8 |
| | 42-46 yaş | 2 | 3,6 | 0 | 0 | 9 | 16,4 | 14 | 25,5 | 19 | 34,5 | 11 | 20 |
| | 46 yaş üzeri | 0 | 0 | 2 | 3,1 | 20 | 31,3 | 10 | 15,6 | 19 | 29,7 | 13 | 20 |
| Dereceleme Ölçekleri | 22-31 yaş | 0 | 0 | 2 | 5 | 9 | 22,5 | 11 | 27,5 | 15 | 37,5 | 3 | 7,5 |
| | 32-36 yaş | 0 | 0 | 4 | 5,3 | 9 | 12 | 24 | 32 | 22 | 29,3 | 16 | 21,3 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 2 | 3,3 | 5 | 8,2 | 19 | 31,1 | 17 | 27,9 | 18 | 29,5 |
| | 42-46 yaş | 1 | 1,8 | 2 | 3,6 | 7 | 12,7 | 17 | 30,9 | 19 | 34,5 | 9 | 16,4 |
| | 46 yaş üzeri | 1 | 1,6 | 2 | 3,1 | 15 | 23,4 | 23 | 35,9 | 13 | 20,3 | 10 | 15,6 |
| Tanılayıcı Dallanmış Ağaç | 22-31 yaş | 3 | 7,5 | 6 | 15 | 10 | 25 | 12 | 30 | 8 | 20 | 1 | 2,5 |
| | 32-36 yaş | 11 | 14,7 | 14 | 18,7 | 18 | 24 | 19 | 25,3 | 11 | 14,7 | 2 | 2,7 |
| | 37-41 yaş | 13 | 21,3 | 14 | 23 | 7 | 11,5 | 17 | 27,9 | 9 | 14,8 | 1 | 1,6 |
| | 42-46 yaş | 15 | 27,3 | 10 | 18,2 | 12 | 21,8 | 9 | 16,4 | 6 | 10,9 | 3 | 5,5 |
| | 46 yaş üzeri | 12 | 18,8 | 9 | 14,1 | 21 | 32,8 | 15 | 23,4 | 7 | 10,9 | 0 | 0 |
| Görüşme | 22-31 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 17,5 | 6 | 15 | 20 | 50 | 7 | 17,5 |
| | 32-36 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 23 | 30,7 | 20 | 26,7 | 29 | 38,7 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 1 | 1,6 | 3 | 4,9 | 7 | 11,5 | 20 | 32,8 | 30 | 49,2 |
| | 42-46 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3,6 | 13 | 23,6 | 28 | 50,9 | 12 | 21,8 |
| | 46 yaş üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3,1 | 18 | 28,1 | 33 | 51,6 | 11 | 17,2 |
| Poster | 22-31 yaş | 0 | 0 | 2 | 5 | 12 | 30 | 14 | 35 | 8 | 20 | 4 | 10 |
| | 32-36 yaş | 2 | 2,7 | 3 | 4 | 7 | 9,3 | 29 | 38,7 | 23 | 30,7 | 11 | 14,7 |
| | 37-41 yaş | 2 | 3,3 | 1 | 1,6 | 4 | 6,6 | 29 | 47,5 | 15 | 24,6 | 10 | 16,4 |
| | 42-46 yaş | 2 | 3,6 | 5 | 9,1 | 5 | 9,1 | 20 | 36,4 | 13 | 23,6 | 10 | 18,2 |
| | 46 yaş üzeri | 1 | 1,6 | 3 | 4,7 | 8 | 12,5 | 23 | 35,9 | 24 | 37,5 | 5 | 7,8 |
| Anekdot | 22-31 yaş | 0 | 0 | 6 | 15 | 10 | 25 | 12 | 30 | 10 | 25 | 2 | 5 |
| | 32-36 yaş | 3 | 4 | 12 | 16 | 8 | 10,7 | 22 | 29,3 | 19 | 25,3 | 11 | 14,7 |
| | 37-41 yaş | 2 | 3,3 | 6 | 9,8 | 18 | 29,5 | 17 | 27,9 | 10 | 16,4 | 8 | 13,1 |
| | 42-46 yaş | 4 | 7,3 | 6 | 10,9 | 10 | 18,2 | 22 | 40 | 6 | 10,9 | 7 | 12,7 |
| | 46 yaş üzeri | 0 | 0 | 2 | 3,1 | 10 | 15,6 | 28 | 43,8 | 20 | 31,3 | 4 | 6,3 |
| Gözlem | 22-31 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 7,5 | 4 | 10 | 22 | 55 | 11 | 27,5 |
| | 32-36 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1,3 | 16 | 21,3 | 26 | 34,7 | 32 | 42,7 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3,3 | 5 | 8,2 | 15 | 24,6 | 39 | 63,9 |
| | 42-46 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1,8 | 2 | 3,6 | 24 | 43,6 | 28 | 50,9 |
| | 46 yaş üzeri | 2 | 3,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 17,2 | 21 | 32,8 | 30 | 46,9 |
| Tutum Ölçeği | 22-31 yaş | 1 | 2,5 | 5 | 12,5 | 9 | 22,5 | 18 | 45 | 5 | 12,5 | 2 | 5 |
| | 32-36 yaş | 3 | 4 | 14 | 18,7 | 13 | 17,3 | 26 | 34,7 | 12 | 16 | 7 | 9,3 |
| | 37-41 yaş | 2 | 3,3 | 8 | 13,1 | 11 | 18 | 23 | 37,7 | 11 | 18 | 6 | 9,8 |
| | 42-46 yaş | 6 | 10,9 | 3 | 5,5 | 13 | 23,6 | 19 | 34,5 | 8 | 14,5 | 6 | 10,9 |
| | 46 yaş üzeri | 6 | 9,4 | 4 | 6,3 | 11 | 17,2 | 22 | 34,4 | 17 | 26,6 | 4 | 6,3 |

Tablo 12 (devam) Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|--------------------|--------------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Vee Diyagramı | 22-31 yaş | 7 | 17,5 | 12 | 30 | 11 | 27,5 | 8 | 20 | 2 | 5 | 0 | 0 |
| | 32-36 yaş | 25 | 33,3 | 19 | 25,3 | 14 | 18,7 | 10 | 13,3 | 6 | 8 | 1 | 1,3 |
| | 37-41 yaş | 26 | 42,6 | 16 | 26,2 | 6 | 9,8 | 7 | 11,5 | 5 | 8,2 | 1 | 1,6 |
| | 42-46 yaş | 22 | 40 | 14 | 25,5 | 9 | 16,4 | 3 | 5,5 | 5 | 9,1 | 2 | 3,6 |
| | 46 yaş üzeri | 18 | 28,1 | 9 | 14,1 | 11 | 17,2 | 17 | 26,6 | 9 | 14,1 | 0 | 0 |
| Çengel Bulmaca | 22-31 yaş | 0 | 0 | 4 | 10 | 7 | 17,5 | 15 | 37,5 | 11 | 27,5 | 3 | 7,5 |
| | 32-36 yaş | 1 | 1,3 | 5 | 6,7 | 6 | 8 | 18 | 24 | 35 | 46,7 | 10 | 13,3 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 2 | 3,3 | 11 | 18 | 13 | 21,3 | 19 | 31,1 | 16 | 26,2 |
| | 42-46 yaş | 1 | 1,8 | 6 | 10,9 | 10 | 18,2 | 12 | 21,8 | 14 | 25,5 | 12 | 21,8 |
| | 46 yaş üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 7,8 | 27 | 42,2 | 22 | 34,4 | 10 | 15,6 |
| Grup Değerlendirme | 22-31 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 27,5 | 15 | 37,5 | 7 | 17,5 | 7 | 17,5 |
| | 32-36 yaş | 2 | 2,7 | 3 | 4 | 10 | 13,3 | 23 | 30,7 | 25 | 33,3 | 12 | 16 |
| | 37-41 yaş | 0 | 0 | 2 | 3,3 | 7 | 11,5 | 15 | 24,6 | 28 | 45,9 | 16 | 9 |
| | 42-46 yaş | 1 | 1,8 | 0 | 0 | 6 | 10,9 | 14 | 25,5 | 19 | 34,5 | 15 | 27,3 |
| | 46 yaş üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3,1 | 25 | 39,1 | 22 | 34,4 | 15 | 23,4 |

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı incelendiğinde;

Her zaman sıklığında gözlem yöntemini 22-31 yaş arası öğretmenlerin (27%), 32-36 yaş arası öğretmenlerin (42,7%), 37-41 yaş arası öğretmenlerin (63,9%), 42-46 yaş arası öğretmenlerin (50,9%), 47 yaş ve üzeri öğretmenlerin (46,9%) yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Hiçbir zaman sıklığında yapılandırılmış grid yöntemini 22-31 yaş arası öğretmenlerin (32,5%), 32-36 yaş arası öğretmenlerin (18,7%), 37-41 yaş arası öğretmenlerin (24,6%), tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemini 42-46 yaş arası öğretmenlerin (18,2%), vee diyagramı yöntemini 32-36 yaş arası öğretmenlerin (25,3%), 37-41 yaş arası öğretmenlerin (26,42%), 42-46 yaş arası öğretmenlerin (25,5%) kullandıkları tespit edilmiştir.

Bilgim yok sıklığında yapılandırılmış grid yöntemini 42-46 yaş arası öğretmenlerin (45%), tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemini 42-46 yaş arası öğretmenlerin (27,5%), vee diyagramı yöntemini 32-36 yaş arası öğretmenlerin (33,3%), 37-41 yaş arası öğretmenlerin (42,6%) bu yöntemleri bilmediği görülmüştür.

Çoğu zaman sıklığında 22-31 yaş arası öğretmenlerin portfolyoyu (%50), öz değerlendirme (%45), kavram haritası (%47,5), kelime ilişkilendirme (%50), 32-36 yaş arası öğretmenlerin performans değerlendirme (%49,3), kavram haritaları (%42,7), kelime ilişkilendirme (%40), çengel bulmaca (%46,7) 37-41 yaş arası öğretmenlerin portfolyo yöntemini (%37,7), performans değerlendirmeyi (%37,7), kelime ilişkilendirme (%41), grup değerlendirme (%45,9), 42-46 yaş arası öğretmenlerin öz değerlendirme (%36,4), akran değerlendirme (%40), kelime ilişkilendirme (%47,3), 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin öz değerlendirme (%40,6), kavram haritaları (%43,8), kelime ilişkilendirme (%50) yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

4.2.3 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığının mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|--------------------------|-----------------|------------|-----|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| portfolyo | 1-10 yıl | 0 | 0 | 1 | 1,4 | 15 | 20,3 | 24 | 32,4 | 23 | 31,1 | 11 | 14,9 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 2 | 4 | 4 | 8 | 16 | 32 | 14 | 28 | 14 | 28 |
| | 16-20 yıl | 2 | 2,4 | 4 | 4,9 | 13 | 15,9 | 19 | 23,2 | 27 | 32,9 | 17 | 20,7 |
| | 21-25 yıl | 1 | 1,8 | 2 | 3,6 | 8 | 14,5 | 17 | 30,9 | 16 | 29,1 | 11 | 20 |
| | 26 yıl ve üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 11,8 | 8 | 23,5 | 14 | 41,2 | 8 | 23,5 |
| Performans Değerlendirme | 1-10 yıl | 0 | 0 | 1 | 1,4 | 7 | 9,5 | 16 | 21,6 | 38 | 51,4 | 12 | 16,2 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 3 | 6 | 2 | 4 | 8 | 16 | 24 | 48 | 13 | 26 |
| | 16-20 yıl | 1 | 1,2 | 1 | 1,2 | 7 | 8,5 | 26 | 31,7 | 24 | 29,3 | 23 | 28 |
| | 21-25 yıl | 1 | 1,8 | 0 | 0 | 3 | 5,5 | 18 | 32,7 | 17 | 30,9 | 16 | 29,1 |
| | 26 yıl ve üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2,9 | 12 | 35,3 | 9 | 26,5 | 12 | 35,3 |
| Rubrik | 1-10 yıl | 2 | 2,7 | 11 | 14,9 | 13 | 17,6 | 26 | 35,1 | 17 | 23 | 6 | 6,8 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 3 | 6 | 7 | 14 | 21 | 42 | 14 | 28 | 5 | 10 |
| | 16-20 yıl | 7 | 8,5 | 12 | 14,6 | 17 | 20,7 | 23 | 28 | 14 | 17,1 | 9 | 11 |
| | 21-25 yıl | 3 | 5,5 | 5 | 9,1 | 17 | 30,9 | 13 | 23,6 | 13 | 23,6 | 4 | 7,3 |
| | 26 yıl ve üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 44,1 | 8 | 23,5 | 9 | 26,5 | 2 | 5,9 |
| Öz Değerlendirme | 1-10 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 17,6 | 21 | 28,4 | 27 | 36,5 | 13 | 17,6 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 4 | 13 | 26 | 18 | 36 | 16 | 32 |
| | 16-20 yıl | 1 | 1,2 | 3 | 3,7 | 16 | 19,5 | 21 | 25,6 | 21 | 25,6 | 20 | 24,4 |
| | 21-25 yıl | 1 | 1,8 | 0 | 0 | 3 | 5,5 | 16 | 29,1 | 20 | 36,4 | 15 | 27,3 |
| | 26 yıl ve üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5,9 | 7 | 20,6 | 20 | 58,8 | 5 | 14,7 |

Tablo 13 (Devamı) Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|--------------------------|-----------------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | | | | | | | | | | | | | |
| Akran Değerlendirme | 1-10 yıl | 0 | 0 | 6 | 8,1 | 27 | 36,5 | 17 | 23 | 17 | 23 | 7 | 9,5 |
| | 11-15 yıl | 1 | 2 | 2 | 4 | 13 | 26 | 18 | 36 | 11 | 22 | 5 | 10 |
| | 16-20 yıl | 1 | 1,2 | 13 | 15,9 | 20 | 24,4 | 20 | 24,4 | 17 | 20,7 | 11 | 13,4 |
| | 21-25 yıl | 1 | 1,8 | 0 | 0 | 14 | 25,5 | 14 | 25,5 | 21 | 38,2 | 5 | 9,1 |
| | 26 yıl ve üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 17,6 | 11 | 32,4 | 14 | 41,2 | 3 | 8,8 |
| Kavram Haritaları | 1-10 yıl | 0 | 0 | 5 | 6,8 | 5 | 6,8 | 26 | 35,1 | 32 | 43,2 | 6 | 8,1 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 14 | 12 | 24 | 24 | 48 | 7 | 14 |
| | 16-20 yıl | 1 | 1,2 | 3 | 3,7 | 12 | 14,6 | 36 | 43,9 | 21 | 25,6 | 9 | 11 |
| | 21-25 yıl | 1 | 1,8 | 0 | 0 | 7 | 12,7 | 13 | 23,6 | 25 | 45,5 | 9 | 16,4 |
| | 26 yıl ve üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 26,5 | 6 | 17,6 | 17 | 50 | 2 | 5,9 |
| Kelime İlişkilendirme | 1-10 yıl | 3 | 4,1 | 4 | 5,4 | 6 | 8,1 | 20 | 27 | 31 | 41,9 | 10 | 13,5 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 10 | 20 | 21 | 42 | 18 | 36 |
| | 16-20 yıl | 1 | 1,2 | 1 | 1,2 | 14 | 17,1 | 17 | 20,7 | 35 | 42,7 | 14 | 17,1 |
| | 21-25 yıl | 1 | 1,8 | 1 | 1,8 | 0 | 0 | 17 | 30,9 | 23 | 41,8 | 13 | 23,6 |
| | 26 yıl ve üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5,9 | 8 | 23,5 | 23 | 67,6 | 1 | 2,9 |
| Yapılandırılmış Grid | 1-10 yıl | 14 | 18,9 | 21 | 28,4 | 17 | 23 | 17 | 23 | 4 | 5,4 | 1 | 1,4 |
| | 11-15 yıl | 19 | 38 | 9 | 18 | 6 | 12 | 8 | 16 | 7 | 14 | 1 | 2 |
| | 16-20 yıl | 32 | 39 | 14 | 17,1 | 12 | 14,6 | 11 | 13,4 | 10 | 12,2 | 3 | 3,7 |
| | 21-25 yıl | 20 | 36,4 | 8 | 14,5 | 16 | 29,1 | 5 | 9,1 | 6 | 10,9 | 0 | 0 |
| | 26 yıl ve üzeri | 5 | 14,7 | 4 | 11,8 | 10 | 29,4 | 6 | 17,6 | 8 | 23,5 | 1 | 2,9 |
| Proje | 1-10 yıl | 0 | 0 | 7 | 9,5 | 14 | 18,9 | 29 | 39,2 | 21 | 28,4 | 3 | 4,1 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 8 | 16 | 6 | 12 | 13 | 26 | 12 | 24 | 11 | 22 |
| | 16-20 yıl | 0 | 0 | 7 | 8,5 | 21 | 25,6 | 35 | 42,7 | 17 | 20,7 | 2 | 2,4 |
| | 21-25 yıl | 0 | 0 | 4 | 7,3 | 11 | 20 | 13 | 23,6 | 18 | 32,7 | 9 | 16,4 |
| | 26 yıl ve üzeri | 0 | 0 | 1 | 2,9 | 12 | 35,3 | 10 | 29,4 | 7 | 20,6 | 4 | 11,8 |
| Kontrol Listesi | 1-10 yıl | 4 | 5,4 | 12 | 16,2 | 12 | 16,2 | 17 | 23 | 24 | 32,4 | 5 | 6,8 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 2 | 4 | 3 | 6 | 14 | 28 | 14 | 28 | 17 | 34 |
| | 16-20 yıl | 0 | 0 | 3 | 3,7 | 11 | 13,4 | 22 | 26,8 | 27 | 32,9 | 19 | 23,2 |
| | 21-25 yıl | 2 | 3,6 | 1 | 1,8 | 8 | 14,5 | 10 | 18,2 | 24 | 43,6 | 10 | 18,2 |
| | 26 yıl ve üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 44,1 | 3 | 8,8 | 6 | 17,6 | 10 | 29,4 |
| Dereceleme Ölçekleri | 1-10 yıl | 0 | 0 | 7 | 9,5 | 14 | 18,9 | 21 | 28,4 | 27 | 36,5 | 5 | 6,8 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 21 | 42 | 10 | 20 | 17 | 34 |
| | 16-20 yıl | 1 | 1,2 | 4 | 4,9 | 12 | 14,6 | 26 | 31,7 | 22 | 26,8 | 17 | 20,7 |
| | 21-25 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 14,5 | 16 | 29,1 | 20 | 36,4 | 11 | 20 |
| | 26 yıl ve üzeri | 1 | 2,9 | 0 | 0 | 10 | 29,4 | 10 | 29,4 | 7 | 20,6 | 6 | 17,6 |
| Tanlayıcı Dallanmış Ağaç | 1-10 yıl | 6 | 8,1 | 15 | 20,3 | 21 | 28,4 | 18 | 24,3 | 12 | 16,2 | 2 | 2,7 |
| | 11-15 yıl | 9 | 18 | 6 | 12 | 9 | 18 | 18 | 36 | 6 | 12 | 2 | 4 |
| | 16-20 yıl | 19 | 23,2 | 19 | 23,2 | 15 | 18,3 | 19 | 23,2 | 9 | 11 | 1 | 1,2 |
| | 21-25 yıl | 17 | 30,9 | 9 | 16,4 | 13 | 23,6 | 5 | 9,1 | 10 | 18,2 | 1 | 1,8 |
| | 26 yıl ve üzeri | 3 | 8,8 | 4 | 11,8 | 10 | 29,4 | 12 | 35,3 | 4 | 11,8 | 1 | 2,9 |

Tablo 13 (devam) Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|--------------------|-----------------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Görüşme | 1-10 yıl | 0 | 0 | 1 | 1,4 | 8 | 10,8 | 19 | 25,7 | 29 | 39,2 | 17 | 23 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 8 | 16 | 14 | 28 | 26 | 52 |
| | 16-20 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4,9 | 19 | 23,2 | 29 | 35,4 | 30 | 36,6 |
| | 21-25 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3,6 | 16 | 29,1 | 28 | 50,9 | 9 | 16,4 |
| | 26 yıl ve üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2,9 | 5 | 14,7 | 21 | 61,8 | 7 | 20,6 |
| Poster | 1-10 yıl | 0 | 0 | 6 | 8,1 | 17 | 23 | 28 | 37,8 | 18 | 24,3 | 5 | 6,8 |
| | 11-15 yıl | 2 | 4 | 0 | 0 | 3 | 6 | 15 | 30 | 17 | 34 | 13 | 26 |
| | 16-20 yıl | 2 | 2,4 | 8 | 9,8 | 4 | 4,9 | 45 | 54,9 | 11 | 13,4 | 12 | 14,6 |
| | 21-25 yıl | 2 | 3,6 | 0 | 0 | 6 | 10,9 | 17 | 30,9 | 23 | 41,8 | 7 | 12,7 |
| | 26 yıl ve üzeri | 1 | 2,9 | 0 | 0 | 6 | 17,6 | 10 | 29,4 | 14 | 41,2 | 3 | 8,8 |
| Anekdot | 1-10 yıl | 3 | 4,1 | 17 | 23 | 14 | 18,9 | 16 | 21,6 | 20 | 27 | 4 | 5,4 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 4 | 8 | 7 | 14 | 19 | 38 | 9 | 18 | 11 | 22 |
| | 16-20 yıl | 2 | 2,4 | 6 | 7,3 | 24 | 29,3 | 30 | 36,6 | 11 | 13,4 | 9 | 11 |
| | 21-25 yıl | 3 | 5,5 | 4 | 7,3 | 6 | 10,9 | 21 | 38,2 | 16 | 29,1 | 5 | 9,1 |
| | 26 yıl ve üzeri | 1 | 1 | 1 | 2,9 | 5 | 14,7 | 15 | 44,1 | 9 | 26,5 | 3 | 8,8 |
| Gözlem | 1-10 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 6,8 | 11 | 14,9 | 34 | 45,9 | 24 | 32,4 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 14,9 | 12 | 24 | 31 | 62 |
| | 16-20 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2,4 | 9 | 11 | 29 | 35,4 | 42 | 51,2 |
| | 21-25 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 16,4 | 21 | 38,2 | 25 | 45,5 |
| | 26 yıl ve üzeri | 2 | 5,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5,9 | 12 | 35,3 | 18 | 52,9 |
| Tutum Ölçeği | 1-10 yıl | 3 | 4,1 | 15 | 20,3 | 15 | 20,3 | 30 | 40,5 | 8 | 10,8 | 3 | 4,1 |
| | 11-15 yıl | 1 | 2 | 5 | 10 | 7 | 14 | 19 | 38 | 11 | 22 | 7 | 14 |
| | 16-20 yıl | 5 | 6,1 | 10 | 12,2 | 16 | 19,5 | 31 | 37,8 | 13 | 15,9 | 7 | 8,5 |
| | 21-25 yıl | 5 | 9,1 | 2 | 3,6 | 12 | 21,8 | 18 | 32,7 | 13 | 23,6 | 5 | 9,1 |
| | 26 yıl ve üzeri | 4 | 11,8 | 2 | 5,9 | 7 | 20,6 | 10 | 29,4 | 8 | 23,5 | 3 | 8,8 |
| Vee Diyagramı | 1-10 yıl | 14 | 18,9 | 23 | 31,1 | 20 | 27 | 13 | 17,6 | 4 | 5,4 | 0 | 0 |
| | 11-15 yıl | 24 | 48 | 11 | 22 | 5 | 10 | 6 | 12 | 3 | 6 | 1 | 2 |
| | 16-20 yıl | 32 | 39 | 20 | 24,4 | 12 | 14,6 | 8 | 9,8 | 7 | 8,5 | 3 | 3,7 |
| | 21-25 yıl | 23 | 41,8 | 10 | 18,2 | 10 | 18,2 | 7 | 12,7 | 5 | 9,1 | 0 | 0 |
| | 26 yıl ve üzeri | 5 | 14,7 | 6 | 17,6 | 4 | 11,8 | 11 | 32,4 | 8 | 23,5 | 0 | 0 |
| Çengel Bulmaca | 1-10 yıl | 1 | 1,4 | 7 | 9,5 | 9 | 12,2 | 25 | 33,8 | 25 | 33,8 | 7 | 9,5 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 2 | 4 | 5 | 10 | 10 | 20 | 22 | 44 | 11 | 22 |
| | 16-20 yıl | 0 | 0 | 4 | 4,9 | 21 | 25,6 | 18 | 22 | 24 | 29,3 | 15 | 18,3 |
| | 21-25 yıl | 0 | 0 | 4 | 7,3 | 4 | 7,3 | 16 | 29,1 | 17 | 30,9 | 14 | 25,5 |
| | 26 yıl ve üzeri | 1 | 2,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 47,1 | 13 | 38,2 | 4 | 11,8 |
| Grup Değerlendirme | 1-10 yıl | 2 | 2,7 | 4 | 5,4 | 13 | 17,6 | 30 | 40,5 | 14 | 18,9 | 11 | 14,9 |
| | 11-15 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 16 | 8 | 16 | 21 | 42 | 13 | 26 |
| | 16-20 yıl | 0 | 0 | 1 | 1,2 | 12 | 14,6 | 27 | 32,9 | 33 | 40,2 | 9 | 11 |
| | 21-25 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 5,5 | 14 | 25,5 | 22 | 40 | 16 | 29,1 |
| | 26 yıl ve üzeri | 1 | 2,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 38,2 | 11 | 32,4 | 9 | 26,5 |

Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı incelendiğinde;

1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin gözlem yöntemini (32%), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin gözlem (62%) ve görüşme (52%) yöntemlerini, 15-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, gözlem (51,2%) ve görüşme (36,6 %), 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin gözlem (45,5%), yöntemini, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin de gözlem (52,9%), performans değerlendirme (35,3%) yöntemlerini her zaman sıklığında kullandıkları tespit edilmiştir.

Hiçbir zaman sıklığında ise, 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin vee diyagramını (31,1%) ve yapılandırılmış gridi (28%), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin vee diyagramını (22%), , 15-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, proje (42,7%), 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yine proje (20%), 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin de vee diyagramı (20%) yöntemlerini kullanmadıkları belirlenmiştir.

1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin vee diyagramı (18,9%) ve yapılandırılmış grid (18,9%), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin vee diyagramı (48 %), yapılandırılmış grid (38%); 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin vee diyagramı (48 %), yapılandırılmış grid (38%); 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin vee diyagramı (39 %), yapılandırılmış grid (39%) ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin vee diyagramı (41,8 %), yapılandırılmış grid (36,6%) ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çoğu zaman sıklığında, 1-10 yıl kıdemliler (41,2%) portfolyo, kelime ilişkilendirme (41,9%), anekdot (45,9%), 11-15 yıl kıdemliler performans değerlendirme (48%), kavram haritaları (48%), kelime ilişkilendirme (42%), 16-20 yıl kıdemliler kelime ilişkilendirme (42,7%), grup değerlendirme (40,2%), 21-25 yıl kıdemliler akran değerlendirme (38,2%), kavram haritası (45,5%), kelime ilişkilendirme (41,8), görüşme (50,9%), grup değerlendirme (40%), 26 yıl ve üzeri kıdemliler portfolyo (41,2%), öz değerlendirme (58,8%), akran değerlendirme (41,2%), kavram haritaları (50%), kelime ilişkilendirme (67,6%), görüşme (61,8%), çengel bulmaca (38,2%) kullandıkları tespit edilmiştir.

4.2.4 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımı

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığının mezun olunan fakülte değişkenine göre dağılımları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre AÖDY’ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgin Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|---------------------------|-------------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Portfolyo | Sınıf Öğrt. | 2 | 0,9 | 3 | 1,4 | 35 | 16,4 | 55 | 25,8 | 74 | 34,7 | 44 | 20,7 |
| | Diğer Fak. | 1 | 1,2 | 6 | 7,3 | 9 | 11 | 29 | 35,4 | 20 | 24,4 | 17 | 20,7 |
| Performans | Sınıf Öğrt. | 1 | 0,5 | 5 | 2,3 | 15 | 7 | 56 | 26,3 | 84 | 39,4 | 52 | 24,4 |
| | Diğer Fak. | 1 | 1,2 | 0 | 0 | 5 | 6,1 | 24 | 29,3 | 28 | 34,1 | 24 | 29,3 |
| Rubrik | Sınıf Öğrt. | 9 | 4,2 | 24 | 11,3 | 50 | 23,5 | 65 | 30,5 | 47 | 22,1 | 18 | 8,5 |
| | Diğer Fak. | 3 | 3,7 | 7 | 8,5 | 19 | 23,2 | 26 | 31,7 | 20 | 24,4 | 7 | 8,5 |
| Öz Değerlendirme | Sınıf Öğrt. | 1 | 0,5 | 3 | 1,4 | 25 | 11,7 | 56 | 26,3 | 83 | 39 | 45 | 21,1 |
| | Diğer Fak. | 1 | 1,2 | 1 | 1,2 | 11 | 13,4 | 22 | 26,8 | 23 | 28 | 24 | 29,3 |
| Akran Değerlendirme | Sınıf Öğrt. | 3 | 1,4 | 18 | 8,5 | 51 | 23,9 | 63 | 29,6 | 57 | 26,8 | 21 | 9,9 |
| | Diğer Fak. | 0 | 0 | 3 | 3,7 | 29 | 35,4 | 17 | 20,7 | 23 | 28 | 10 | 12,2 |
| Kavram Haritaları | Sınıf Öğrt. | 2 | 0,9 | 5 | 2,3 | 25 | 11,7 | 62 | 29,1 | 98 | 46 | 21 | 9,9 |
| | Diğer Fak. | 0 | 0 | 3 | 3,7 | 15 | 18,3 | 31 | 37,8 | 21 | 25,6 | 12 | 14,6 |
| Kelime İlişkilendirme | Sınıf Öğrt. | 4 | 1,9 | 6 | 2,8 | 17 | 8 | 49 | 23 | 98 | 46 | 39 | 18,3 |
| | Diğer Fak. | 1 | 1,2 | 0 | 0 | 6 | 7,3 | 23 | 28 | 35 | 42,7 | 17 | 20,7 |
| Yapılandırılmış Grid | Sınıf Öğrt. | 62 | 29,1 | 44 | 20,7 | 40 | 18,8 | 37 | 17,4 | 25 | 11,7 | 5 | 2,3 |
| | Diğer Fak. | 28 | 34,1 | 12 | 14,6 | 21 | 25,6 | 10 | 12,2 | 10 | 12,2 | 1 | 1,2 |
| Poje | Sınıf Öğrt. | 0 | 0 | 18 | 8,5 | 46 | 21,6 | 72 | 33,8 | 61 | 28,6 | 16 | 7,5 |
| | Diğer Fak. | 0 | 0 | 9 | 11 | 18 | 22 | 28 | 34,1 | 14 | 17,1 | 13 | 15,9 |
| Kontrol Listesi | Sınıf Öğrt. | 6 | 2,8 | 16 | 7,5 | 35 | 16,4 | 49 | 23 | 61 | 28,6 | 46 | 21,6 |
| | Diğer Fak. | 0 | 0 | 2 | 2,4 | 14 | 17,1 | 17 | 20,7 | 34 | 41,5 | 15 | 18,3 |
| Dereceleme Ölçekleri | Sınıf Öğrt. | 2 | 0,9 | 7 | 3,3 | 32 | 15 | 71 | 33,3 | 61 | 28,6 | 40 | 18,8 |
| | Diğer Fak. | 0 | 0 | 5 | 6,1 | 13 | 15,9 | 23 | 28 | 25 | 30,5 | 16 | 19,5 |
| Tanılayıcı Dallanmış Ağaç | Sınıf Öğrt. | 31 | 14,6 | 40 | 18,8 | 46 | 21,6 | 54 | 25,4 | 38 | 17,8 | 4 | 1,9 |
| | Diğer Fak. | 23 | 28 | 13 | 15,9 | 22 | 26,8 | 18 | 22 | 3 | 3,7 | 3 | 3,7 |
| Görüşme | Sınıf Öğrt. | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 14 | 6,6 | 43 | 20,2 | 90 | 42,3 | 65 | 30,5 |
| | Diğer Fak. | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3,7 | 24 | 29,3 | 31 | 37,8 | 24 | 29,3 |
| Poster | Sınıf Öğrt. | 5 | 2,3 | 7 | 3,3 | 31 | 14,6 | 81 | 38 | 63 | 29,6 | 26 | 12,2 |
| | Diğer Fak. | 2 | 2,4 | 7 | 8,5 | 5 | 6,1 | 34 | 41,5 | 20 | 24,4 | 14 | 17,1 |
| Anekdot | Sınıf Öğrt. | 8 | 3,8 | 25 | 11,7 | 41 | 19,2 | 73 | 34,3 | 48 | 22,5 | 18 | 8,5 |
| | Diğer Fak. | 1 | 1,2 | 7 | 8,5 | 15 | 18,3 | 28 | 34,1 | 17 | 20,7 | 14 | 17,7 |
| Gözlem | Sınıf Öğrt. | 2 | 0,9 | 0 | 0 | 5 | 2,3 | 26 | 12,2 | 85 | 39,9 | 95 | 44,6 |
| | Diğer Fak. | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2,4 | 12 | 14,6 | 23 | 28 | 45 | 54,9 |
| Tutum Ölçeği | Sınıf Öğrt. | 12 | 5,6 | 27 | 12,7 | 41 | 19,2 | 85 | 39,9 | 34 | 16 | 14 | 6,6 |
| | Diğer Fak. | 6 | 7,3 | 7 | 8,5 | 16 | 19,5 | 23 | 28 | 19 | 23,2 | 11 | 13,4 |

Tablo 14 (devamı) Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|--------------------|-------------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Vee Diyagramı | Sınıf Öğrt. | 67 | 31,5 | 53 | 24,9 | 34 | 16 | 35 | 16,4 | 22 | 10,3 | 2 | 0,9 |
| | Diğer Fak. | 31 | 37,8 | 17 | 20,7 | 17 | 20,7 | 10 | 12,2 | 5 | 6,1 | 2 | 2,4 |
| Çengel Bulmaca | Sınıf Öğrt. | 2 | 0,9 | 8 | 3,8 | 22 | 10,3 | 64 | 30 | 87 | 40,8 | 30 | 14,1 |
| | Diğer Fak. | 0 | 0 | 9 | 11 | 17 | 20,7 | 21 | 25,6 | 14 | 17,1 | 21 | 25,6 |
| Grup Değerlendirme | Sınıf Öğrt. | 3 | 1,4 | 5 | 2,3 | 29 | 13,6 | 69 | 32,4 | 68 | 31,9 | 39 | 18,3 |
| | Diğer Fak. | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 8,5 | 23 | 28 | 33 | 40,2 | 19 | 23,2 |

Araştırmanın dördüncü problemine ilişkin bulgular neticesinde, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı incelendiğinde;

Her zaman sıklığında sınıf öğretmenliği fakültesinden mezun olan öğretmenlerin en yüksek yüzde ile gözlem (44,6%), görüşme (30,5%) yöntemlerini; farklı fakülte mezunu öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile gözlem (54,6%), görüşme (29,3%), performans değerlendirme (29,3%) ve öz değerlendirme (29,3%) yöntemlerini kullandığı tespit edilmiştir.

Bilgim yok sıklığında ise sınıf öğretmenliği fakültesinden mezun olan öğretmenlerin vee diyagramı (31,5%), yapılandırılmış grid (29,1%) ve tanılayıcı dallanmış ağaç (14,6%) yöntemini kullanmadıkları, farklı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ise vee diyagramını (37,8 %), yapılandırılmış gridi (34,1%) ve tanılayıcı dallanmış ağacı (28%) kullanmadıkları belirlenmiştir.

Hiçbir zaman sıklığında ise sınıf öğretmenliği fakültesinden mezun olan öğretmenlerin vee diyagramı (24,9%) ile yapılandırılmış grid (20,7%) yöntemlerini kullanmadıkları, farklı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ise vee diyagramını (20,7 %) ve yapılandırılmış gridi (14,6%) kullanmadıkları belirlenmiştir.

Çoğu zaman sıklığında eğitim fakültesi mezunları performans (39,4%), öz değerlendirme (39%), kavram haritaları (46%), kelime ilişkilendirme (46%), çengel bulmaca (40,8%), diğer fakültelerden mezunları kelime ilişkilendirme(42,7%), kontrol listesi (41,5%), grup değerlendirme (40,2%) kullandıkları tespit edilmiştir.

4.2.5 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığının sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre AÖDY’ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgin Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|---------------------------|----------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Portfolyo | 15-25 | 2 | 1,7 | 0 | 0 | 17 | 14 | 36 | 29,8 | 44 | 36,4 | 22 | 18,2 |
| | 26 üzeri | 1 | 0,6 | 9 | 5,2 | 27 | 15,5 | 48 | 27,6 | 50 | 28,7 | 39 | 22,4 |
| Performans | 15-25 | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 10 | 8,3 | 39 | 32,2 | 45 | 37,2 | 25 | 20,7 |
| | 26 üzeri | 1 | 0,6 | 4 | 2,3 | 10 | 5,7 | 41 | 23,6 | 67 | 38,5 | 51 | 29,3 |
| Rubrik | 15-25 | 9 | 7,4 | 13 | 10,7 | 23 | 19 | 31 | 25,6 | 35 | 28,9 | 10 | 8,3 |
| | 26 üzeri | 3 | 1,7 | 18 | 10,3 | 46 | 26,4 | 60 | 34,5 | 32 | 18,4 | 15 | 8,6 |
| Öz Değerlendirme | 15-25 | 1 | 0,8 | 4 | 3,3 | 15 | 12,4 | 33 | 27,3 | 43 | 35,5 | 25 | 20,7 |
| | 26 üzeri | 1 | 0,6 | 0 | 0 | 21 | 12,1 | 45 | 25,9 | 63 | 36,2 | 44 | 25,3 |
| Akran Değerlendirme | 15-25 | 2 | 1,7 | 12 | 9,9 | 32 | 26,4 | 27 | 22,3 | 34 | 28,1 | 14 | 11,6 |
| | 26 üzeri | 1 | 0,6 | 9 | 5,2 | 48 | 27,6 | 53 | 30,5 | 46 | 26,4 | 17 | 9,8 |
| Kavram Haritaları | 15-25 | 1 | 0,8 | 2 | 1,7 | 19 | 15,7 | 30 | 24,8 | 50 | 41,3 | 19 | 15,7 |
| | 26 üzeri | 1 | 0,6 | 6 | 3,4 | 21 | 12,1 | 63 | 36,2 | 69 | 39,7 | 14 | 8 |
| Kelime İlişkilendirme | 15-25 | 3 | 2,5 | 4 | 3,3 | 11 | 9,1 | 32 | 26,4 | 49 | 40,5 | 22 | 18,2 |
| | 26 üzeri | 2 | 1,1 | 2 | 1,1 | 12 | 6,9 | 40 | 23 | 84 | 48,3 | 34 | 19,5 |
| Yapılandırılmış Grid | 15-25 | 40 | 33,1 | 33 | 27,3 | 17 | 14 | 14 | 11,6 | 13 | 10,7 | 4 | 3,3 |
| | 26 üzeri | 50 | 28,7 | 23 | 13,2 | 44 | 25,3 | 33 | 19 | 22 | 12,6 | 2 | 1,1 |
| Poje | 15-25 | 0 | 0 | 11 | 9,1 | 28 | 23,1 | 40 | 33,1 | 28 | 23,1 | 14 | 11,6 |
| | 26 üzeri | 0 | 0 | 16 | 9,2 | 36 | 20,7 | 60 | 34,5 | 47 | 27 | 15 | 8,6 |
| Kontrol Listesi | 15-25 | 4 | 3,3 | 12 | 9,9 | 25 | 20,7 | 25 | 20,7 | 35 | 28,9 | 20 | 16,5 |
| | 26 üzeri | 2 | 1,1 | 6 | 3,4 | 24 | 13,8 | 41 | 23,6 | 60 | 34,5 | 41 | 23,6 |
| Dereceleme Ölçekleri | 15-25 | 1 | 0,8 | 5 | 4,1 | 17 | 14 | 35 | 28,9 | 42 | 34,7 | 21 | 17,4 |
| | 26 üzeri | 1 | 0,6 | 7 | 4 | 28 | 16,1 | 59 | 33,9 | 44 | 25,3 | 35 | 20,1 |
| Tanılayıcı Dallanmış Ağaç | 15-25 | 32 | 26,4 | 18 | 14,9 | 24 | 19,8 | 23 | 19 | 20 | 16,5 | 4 | 3,3 |
| | 26 üzeri | 22 | 12,6 | 35 | 20,1 | 44 | 25,3 | 49 | 28,2 | 21 | 12,1 | 3 | 1,7 |
| Görüşme | 15-25 | 0 | 0 | 1 | 0,8 | 9 | 7,4 | 28 | 23,1 | 55 | 45,5 | 28 | 23,1 |
| | 26 üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 4,6 | 39 | 22,4 | 66 | 37,9 | 61 | 35,1 |
| Poster | 15-25 | 4 | 3,3 | 5 | 4,1 | 17 | 14 | 45 | 37,2 | 36 | 29,8 | 14 | 11,6 |
| | 26 üzeri | 3 | 1,7 | 9 | 5,2 | 19 | 10,9 | 70 | 40,2 | 47 | 27 | 26 | 14,9 |
| Anekdot | 15-25 | 8 | 6,6 | 18 | 14,9 | 14 | 11,6 | 45 | 37,2 | 24 | 19,8 | 12 | 9,9 |
| | 26 üzeri | 1 | 0,6 | 14 | 8 | 42 | 24,1 | 56 | 32,2 | 41 | 23,6 | 20 | 11,5 |

Tablo 15 (devam) Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|-----------------------|----------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Gözlem | 15-25 | 2 | 1,7 | 0 | 0 | 4 | 3,3 | 17 | 14 | 43 | 35,5 | 55 | 45,5 |
| | 26 üzeri | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1,7 | 21 | 12,1 | 65 | 37,4 | 85 | 48,9 |
| Tutum Ölçeği | 15-25 | 10 | 8,3 | 15 | 12,4 | 19 | 15,7 | 46 | 38 | 19 | 15,7 | 12 | 9,9 |
| | 26 üzeri | 8 | 4,6 | 19 | 10,9 | 38 | 21,8 | 62 | 35,6 | 34 | 19,5 | 13 | 7,5 |
| Vee Diyagramı | 15-25 | 41 | 33,9 | 34 | 28,1 | 15 | 12,4 | 21 | 17,4 | 8 | 6,6 | 2 | 1,7 |
| | 26 üzeri | 57 | 32,8 | 36 | 20,7 | 36 | 20,7 | 24 | 13,8 | 19 | 10,9 | 2 | 1,1 |
| Çengel Bulmaca | 15-25 | 0 | 0 | 5 | 4,1 | 17 | 14 | 36 | 29,8 | 45 | 37,2 | 18 | 14,9 |
| | 26 üzeri | 2 | 1,1 | 12 | 6,9 | 22 | 12,6 | 49 | 28,2 | 56 | 32,2 | 33 | 19 |
| Grup Değerlendirme | 15-25 | 2 | 1,7 | 1 | 0,8 | 17 | 14 | 37 | 30 | 39 | 32,2 | 25 | 20,7 |
| | 26 üzeri | 1 | 0,6 | 4 | 2,3 | 19 | 10,9 | 55 | 31,6 | 62 | 35,6 | 33 | 31,3 |

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin bulgular neticesinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı incelendiğinde;

Sınıf mevcudu 15-25 kişi olan öğretmenlerin her zaman sıklığında kullandıkları yöntemlerin gözlem (45,5%) iken 26 ve üzeri olan öğretmenlerin her zaman sıklığında kullandıkları yöntemlerin gözlem (48,9%) ve görüşme (35,1%) olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf mevcudu 15-25 kişi olan öğretmenlerin hiçbir zaman sıklığında vee diyagramı (28,1%) ve yapılandırılmış grid (33,1%), sınıf mevcudu 26 ve üzeri olan öğretmenlerin vee diyagramını (20,7%) ve tanılayıcı dallanmış ağaç (20,1%) yöntemini kullanmamaktadır.

Sınıf mevcudu 15-25 kişi olan öğretmenlerin bilgim yok sıklığında vee diyagramı (33,9%) ve yapılandırılmış gridi (33,1%) ve sınıf mevcudu 26 ve üzeri olan öğretmenlerin vee diyagramı (32,8%) ve yapılandırılmış gridi (28,7%) bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Sınıf mevcudu 15-25 kişi olan öğretmenlerin çoğu zaman sıklığında performans değerlendirme (37,2%), kavram haritaları (41,3%), kelime ilişkilendirme (40,5%), görüşme (37,9%), grup değerlendirme (35,6%) yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir.

4.2.6 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Okutulan Sınıfa Göre Dağılımı

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığının okutulan sınıf değişkenine göre dağılımları Tablo 16'de gösterilmiştir.

Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgin Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|--------------------------|----------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Portfolyo | 1. Sınıf | 1 | 1,1 | 0 | 0 | 15 | 16,9 | 25 | 28,1 | 32 | 36 | 16 | 18 |
| | 2. Sınıf | 1 | 1,2 | 3 | 3,5 | 10 | 11,8 | 24 | 28,2 | 22 | 25,9 | 25 | 29,4 |
| | 3. Sınıf | 1 | 1,8 | 6 | 10,5 | 7 | 12,3 | 17 | 29,8 | 17 | 29,8 | 9 | 15,8 |
| | 4. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 18,8 | 18 | 28,1 | 23 | 35,9 | 11 | 17,2 |
| Performans Değerlendirme | 1. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4,5 | 24 | 27 | 37 | 41,6 | 24 | 27 |
| | 2. Sınıf | 1 | 1,2 | 1 | 1,2 | 7 | 8,2 | 27 | 31,8 | 27 | 31,8 | 22 | 25,9 |
| | 3. Sınıf | 1 | 1,8 | 4 | 7 | 5 | 8,8 | 16 | 28,1 | 24 | 42,1 | 7 | 12,3 |
| | 4. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 6,3 | 13 | 20 | 24 | 37,5 | 23 | 35,9 |
| Rubrik | 1. Sınıf | 4 | 4,5 | 10 | 11,2 | 19 | 21,3 | 31 | 34,8 | 21 | 23,6 | 4 | 4,5 |
| | 2. Sınıf | 3 | 3,5 | 15 | 17,6 | 24 | 28,2 | 21 | 24,7 | 17 | 20 | 5 | 5,9 |
| | 3. Sınıf | 3 | 5,3 | 2 | 3,5 | 15 | 26,3 | 18 | 31,6 | 13 | 22,8 | 6 | 10,5 |
| | 4. Sınıf | 2 | 3,1 | 4 | 6,3 | 11 | 17,2 | 21 | 32,8 | 16 | 25 | 10 | 15,6 |
| Öz Değerlendirme | 1. Sınıf | 0 | 0 | 1 | 1,1 | 12 | 13,5 | 22 | 24,7 | 40 | 44,9 | 14 | 15,7 |
| | 2. Sınıf | 1 | 1,2 | 1 | 1,2 | 8 | 9,4 | 22 | 25,9 | 26 | 30,6 | 27 | 31,8 |
| | 3. Sınıf | 1 | 1,8 | 0 | 0 | 9 | 15,8 | 13 | 22,8 | 20 | 35,1 | 14 | 24,6 |
| | 4. Sınıf | 0 | 0 | 2 | 3,1 | 7 | 10,9 | 21 | 32,8 | 20 | 31,3 | 14 | 21,9 |
| Akran Değerlendirme | 1. Sınıf | 1 | 1,1 | 5 | 5,6 | 20 | 22,5 | 32 | 36 | 25 | 28,1 | 6 | 6,7 |
| | 2. Sınıf | 1 | 1,2 | 6 | 7,1 | 22 | 25,9 | 22 | 25,9 | 18 | 21,2 | 16 | 18,8 |
| | 3. Sınıf | 1 | 1,8 | 4 | 7 | 17 | 29,8 | 15 | 26,3 | 14 | 24,6 | 6 | 10,5 |
| | 4. Sınıf | 0 | 0 | 6 | 9,4 | 21 | 32,8 | 11 | 17,2 | 23 | 35,9 | 3 | 4,7 |
| Kavram Haritaları | 1. Sınıf | 1 | 1,1 | 2 | 2,2 | 11 | 12,4 | 32 | 36 | 36 | 40,4 | 7 | 7,9 |
| | 2. Sınıf | 0 | 0 | 3 | 3,5 | 14 | 16,5 | 32 | 37,6 | 26 | 30,6 | 10 | 11,8 |
| | 3. Sınıf | 1 | 1,8 | 2 | 3,5 | 7 | 12,3 | 13 | 22,8 | 28 | 49,1 | 6 | 10,5 |
| | 4. Sınıf | 0 | 0 | 1 | 1,6 | 8 | 12,5 | 16 | 25 | 29 | 45,3 | 10 | 15,6 |
| Kelime İlişkilendirme | 1. Sınıf | 1 | 1,1 | 1 | 1,1 | 4 | 4,5 | 24 | 27 | 42 | 47,2 | 17 | 19,1 |
| | 2. Sınıf | 1 | 1,2 | 2 | 2,4 | 12 | 14,1 | 14 | 16,5 | 40 | 47,1 | 16 | 18,8 |
| | 3. Sınıf | 1 | 1,8 | 0 | 0 | 5 | 8,8 | 19 | 33,3 | 24 | 42,1 | 8 | 14 |
| | 4. Sınıf | 2 | 3,1 | 3 | 4,7 | 2 | 3,1 | 15 | 23,4 | 27 | 42,2 | 15 | 23,4 |
| Yapılandırılmış Grid | 1. Sınıf | 30 | 33,7 | 13 | 14,6 | 22 | 24,7 | 14 | 15,7 | 8 | 9 | 2 | 2,2 |
| | 2. Sınıf | 24 | 28,2 | 22 | 25,9 | 17 | 20 | 11 | 12,9 | 10 | 11,8 | 1 | 1,2 |
| | 3. Sınıf | 16 | 28,1 | 14 | 24,6 | 13 | 22,8 | 10 | 17,5 | 3 | 5,3 | 1 | 1,8 |
| | 4. Sınıf | 20 | 31,3 | 7 | 10,9 | 9 | 14,1 | 12 | 18,8 | 14 | 21,9 | 2 | 3,1 |

Tablo 16 (devam) Sınıf Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|--------------------------|----------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|-------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| | | | | | | | | | | | | | |
| Proje | 1. Sınıf | 0 | 0 | 12 | 13,5 | 18 | 20,2 | 36 | 40,4 | 17 | 19,1 | 8 | 6,7 |
| | 2. Sınıf | 0 | 0 | 8 | 9,4 | 25 | 29,4 | 21 | 24,7 | 21 | 24,7 | 10 | 11,8 |
| | 3. Sınıf | 0 | 0 | 7 | 12,3 | 10 | 17,5 | 23 | 40,4 | 14 | 24,6 | 3 | 5,3 |
| | 4. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 17,2 | 20 | 31,3 | 23 | 35,9 | 10 | 15,6 |
| Kontrol Listesi | 1. Sınıf | 2 | 2,2 | 7 | 7,9 | 15 | 16,9 | 18 | 20,2 | 36 | 40,4 | 11 | 12,4 |
| | 2. Sınıf | 0 | 0 | 4 | 4,7 | 14 | 16,5 | 16 | 18,8 | 26 | 30,6 | 15 | 29,4 |
| | 3. Sınıf | 2 | 3,5 | 5 | 8,8 | 9 | 15,8 | 15 | 26,3 | 19 | 33,3 | 7 | 12,3 |
| | 4. Sınıf | 2 | 3,1 | 2 | 3,1 | 11 | 17,2 | 17 | 26,6 | 14 | 21,9 | 18 | 28,1 |
| Dereceleme Ölçekleri | 1. Sınıf | 2 | 2,2 | 5 | 5,6 | 11 | 12,4 | 28 | 31,5 | 28 | 31,5 | 15 | 16,9 |
| | 2. Sınıf | 0 | 0 | 6 | 7,1 | 13 | 15,3 | 26 | 30,6 | 23 | 27,1 | 17 | 20 |
| | 3. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 15,8 | 24 | 42,1 | 18 | 31,6 | 6 | 10 |
| | 4. Sınıf | 0 | 0 | 1 | 1,6 | 12 | 18,8 | 16 | 25 | 17 | 26,6 | 18 | 28,1 |
| Tanlayıcı Dallanmış Ağaç | 1. Sınıf | 17 | 19,1 | 20 | 22,5 | 19 | 21,3 | 21 | 23,6 | 10 | 11,23 | 2 | 2,2 |
| | 2. Sınıf | 18 | 21,2 | 15 | 17,6 | 26 | 30,6 | 16 | 18,8 | 7 | 8,2 | 3 | 3,5 |
| | 3. Sınıf | 10 | 17,5 | 11 | 19,3 | 12 | 21,1 | 13 | 22,8 | 11 | 19,3 | 0 | 0 |
| | 4. Sınıf | 9 | 14,1 | 7 | 10,9 | 11 | 17,2 | 22 | 34,4 | 13 | 20,3 | 2 | 3,1 |
| Görüşme | 1. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3,4 | 22 | 24,7 | 41 | 46,1 | 23 | 25,8 |
| | 2. Sınıf | 0 | 0 | 1 | 1,2 | 5 | 5,9 | 24 | 28,2 | 23 | 27,1 | 32 | 37,6 |
| | 3. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 5,3 | 13 | 22,8 | 33 | 57,9 | 8 | 14 |
| | 4. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 9,4 | 8 | 12,5 | 24 | 37,5 | 26 | 40,6 |
| Poster | 1. Sınıf | 7 | 7,9 | 5 | 5,6 | 8 | 9 | 41 | 46,1 | 23 | 25,8 | 5 | 5,6 |
| | 2. Sınıf | 0 | 0 | 3 | 3,5 | 12 | 14,1 | 31 | 36,5 | 20 | 23,5 | 19 | 22,4 |
| | 3. Sınıf | 0 | 0 | 6 | 10,5 | 8 | 14 | 18 | 31,6 | 18 | 31,6 | 7 | 12,3 |
| | 4. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 12,5 | 25 | 39,1 | 22 | 34,4 | 9 | 14,1 |
| Anekdot | 1. Sınıf | 3 | 3,4 | 10 | 11,2 | 19 | 21,3 | 29 | 32,6 | 22 | 24,7 | 6 | 6,7 |
| | 2. Sınıf | 1 | 1,2 | 13 | 15,3 | 19 | 22,4 | 23 | 27,1 | 16 | 18,8 | 13 | 15,3 |
| | 3. Sınıf | 2 | 3,5 | 3 | 5,3 | 13 | 22,8 | 25 | 43,9 | 8 | 14 | 6 | 10,5 |
| | 4. Sınıf | 3 | 4,7 | 6 | 9,4 | 5 | 7,8 | 24 | 37,5 | 19 | 29,7 | 7 | 10,9 |
| Gözlem | 1. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1,1 | 12 | 13,5 | 32 | 36 | 44 | 49,4 |
| | 2. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3,5 | 10 | 11,8 | 25 | 29,4 | 47 | 55,3 |
| | 3. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3,5 | 8 | 14 | 25 | 43,9 | 22 | 38,6 |
| | 4. Sınıf | 0 | 0 | 2 | 3,1 | 1 | 1,6 | 8 | 12,5 | 26 | 40,6 | 27 | 42,2 |
| Tutum Ölçeği | 1. Sınıf | 5 | 5,6 | 7 | 7,9 | 18 | 20,2 | 33 | 37,1 | 21 | 23,6 | 5 | 5,6 |
| | 2. Sınıf | 5 | 5,9 | 15 | 17,6 | 21 | 24,7 | 26 | 30,6 | 11 | 12,9 | 7 | 8,2 |
| | 3. Sınıf | 1 | 1,8 | 6 | 10,5 | 10 | 17,5 | 26 | 45,6 | 9 | 15,8 | 5 | 8,8 |
| | 4. Sınıf | 7 | 10,9 | 6 | 9,4 | 8 | 12,5 | 23 | 35,9 | 12 | 18,8 | 8 | 12,5 |
| Vee Diyagramı | 1. Sınıf | 35 | 39,3 | 16 | 18 | 14 | 15,7 | 15 | 16,9 | 8 | 9 | 1 | 1,1 |
| | 2. Sınıf | 25 | 29,4 | 27 | 31,8 | 15 | 17,6 | 11 | 12,9 | 4 | 4,7 | 3 | 3,5 |
| | 3. Sınıf | 18 | 31,6 | 13 | 22,8 | 9 | 15,8 | 10 | 17,5 | 7 | 12,3 | 0 | 0 |
| | 4. Sınıf | 20 | 31,3 | 14 | 21,9 | 13 | 20,3 | 9 | 14,1 | 8 | 12,5 | 0 | 0 |

Tablo 16 (devam) Sınıf Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|--------------------|----------|------------|-----|--------------|-----|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Çengel Bulmaca | 1. Sınıf | 2 | 2,2 | 5 | 5,6 | 14 | 15,7 | 25 | 28,1 | 31 | 34,8 | 12 | 13,5 |
| | 2. Sınıf | 0 | 0 | 4 | 4,7 | 10 | 11,8 | 20 | 23,5 | 25 | 29,4 | 26 | 30,6 |
| | 3. Sınıf | 0 | 0 | 4 | 7 | 8 | 14 | 18 | 31,6 | 23 | 40,4 | 4 | 7 |
| | 4. Sınıf | 0 | 0 | 4 | 6,3 | 7 | 10,9 | 22 | 34,4 | 22 | 34,4 | 9 | 14,1 |
| Grup Değerlendirme | 1. Sınıf | 1 | 1,1 | 2 | 2,2 | 8 | 9 | 34 | 38,2 | 28 | 31,5 | 16 | 18 |
| | 2. Sınıf | 0 | 0 | 2 | 2,4 | 10 | 11,8 | 22 | 25,9 | 34 | 40 | 17 | 20 |
| | 3. Sınıf | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 14 | 20 | 35,1 | 17 | 29,8 | 12 | 21,1 |
| | 4. Sınıf | 2 | 3,1 | 1 | 1,6 | 10 | 15,6 | 16 | 25 | 22 | 34,4 | 13 | 20,3 |

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf değişkenine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı incelendiğinde;

Her zaman sıklığında 1. Sınıf öğretmenlerinin gözlem (49,4%); 2. Sınıf öğretmenlerinin gözlem (55,3%) ve görüşme (37,6%); 3. Sınıf öğretmenlerinin gözlem (38,6%), 4. Sınıf öğretmenlerinin de gözlem (42,2%), görüşme (40,6%) yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir.

Hiçbir zaman sıklığında ise 1. sınıf öğretmenlerinin proje (22,5%) ve tanılayıcı dallanmış ağaç (20,2%); 2.sınıf öğretmenlerinin vee diyagramı(31,8%) ve proje (29,4%); 3. sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış grid (24,6%) 4. sınıf öğretmenlerinde yine vee diyagramı (21,9%) yöntemini kullanmadıkları görülmüştür.

Bilgim yok sıklığında ise yapılandırılmış grid yöntemini 1. sınıf öğretmenlerinin (33,7%), 2. sınıf öğretmenlerinin (28,2%), 3. sınıf öğretmenlerinin (28,1%) ve 4. sınıf öğretmenlerinin (31,3%), vee diyagramı yöntemini 1. sınıf öğretmenlerinin (39,3%), 2. sınıf öğretmenlerinin (29,4%), 3. sınıf öğretmenlerinin (31,6%) ve 4. sınıf öğretmenlerinin (31,3%) bilmedikleri tespit edilmiştir.

Çoğu zaman sıklığında 1. sınıf öğretmenleri performans değerlendirme (41,6%), öz değerlendirme (44,9%), kavram haritaları (40,4%), kelime ilişkilendirme (47,2%), kontrol listesi (40,4%), görüşme (46,1%), 2. sınıf öğretmenleri kelime ilişkilendirme (47,1%), grup değerlendirme (40%), 3. Sınıf öğretmenleri performans değerlendirme (42,1%), kavram haritaları (49,1%), kelime ilişkilendirme (42,1%),

görüşme (57,9%), çengel bulmaca (40,4%), 4. sınıf öğretmenleri portfolyo (35,9), performans değerlendirme (37,5%), akran değerlendirme (35,9%), kavram haritaları (45,3%), kelime ilişkilendirme (42,2%), proje (35,9%) kullandıkları tespit edilmiştir.

4.2.7 Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini (AÖDY) Kullanım Sıklığının Seminer Alıp Almamaya Göre Dağılımı

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığının seminer alıp almama değişkenine göre dağılımları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Seminer Alıp Almama Değişkenine Göre AÖDY’ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|---------------------------|-------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Portfolyo | Evet | 1 | 0,8 | 5 | 3,9 | 16 | 12,6 | 37 | 29,1 | 45 | 35,4 | 23 | 18,1 |
| | Hayır | 2 | 1,2 | 4 | 2,4 | 28 | 16,7 | 47 | 28 | 49 | 29,2 | 38 | 22,6 |
| Performans | Evet | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 4,7 | 40 | 31,5 | 43 | 33,9 | 38 | 29,9 |
| | Hayır | 2 | 1,2 | 5 | 3 | 14 | 8,3 | 40 | 23,8 | 69 | 41,1 | 38 | 22,6 |
| Rubrik | Evet | 2 | 1,6 | 10 | 7,9 | 27 | 21,3 | 46 | 36,2 | 34 | 26,8 | 8 | 6,3 |
| | Hayır | 10 | 6 | 21 | 12,5 | 42 | 25 | 45 | 26,8 | 33 | 19,6 | 17 | 10,1 |
| Öz Değerlendirme | Evet | 0 | 0 | 2 | 1,6 | 17 | 13,4 | 31 | 24,4 | 47 | 37 | 30 | 23,6 |
| | Hayır | 2 | 1,2 | 2 | 1,2 | 19 | 11,3 | 47 | 28 | 59 | 35,1 | 39 | 23,2 |
| Akran Değerlendirme | Evet | 1 | 0,8 | 11 | 8,7 | 33 | 26 | 37 | 29,1 | 47 | 24,4 | 14 | 11 |
| | Hayır | 2 | 1,2 | 10 | 6 | 47 | 28 | 43 | 25,6 | 49 | 35,1 | 19,2 | 10,1 |
| Kavram Haritaları | Evet | 1 | 0,8 | 11 | 8,7 | 33 | 26 | 37 | 29,1 | 31 | 24,4 | 14 | 11 |
| | Hayır | 2 | 1,2 | 10 | 6 | 47 | 28 | 43 | 25,6 | 49 | 29,2 | 17 | 10,1 |
| Kelime İlişkilendirme | Evet | 1 | 0,8 | 3 | 2,4 | 7 | 5,5 | 29 | 22,8 | 63 | 49,6 | 24 | 18,9 |
| | Hayır | 4 | 2,4 | 3 | 1,8 | 16 | 9,5 | 43 | 25,6 | 70 | 41,7 | 32 | 19 |
| Yapılanmış Grid | Evet | 33 | 26 | 25 | 19,7 | 30 | 23,6 | 22 | 17,3 | 14 | 11 | 3 | 2,4 |
| | Hayır | 57 | 33,9 | 31 | 18,5 | 31 | 18,5 | 25 | 14,9 | 21 | 12,5 | 3 | 1,8 |
| Poje | Evet | 0 | 0 | 7 | 5,5 | 22 | 17,3 | 51 | 40,2 | 31 | 24,4 | 16 | 12,6 |
| | Hayır | 0 | 0 | 20 | 11,9 | 42 | 25 | 49 | 29,2 | 44 | 26,2 | 13 | 7,7 |
| Kontrol Listesi | Evet | 2 | 1,6 | 6 | 4,7 | 19 | 15 | 25 | 19,7 | 42 | 33,1 | 33 | 26 |
| | Hayır | 4 | 2,4 | 12 | 7,1 | 30 | 17,9 | 41 | 24,4 | 53 | 31,5 | 28 | 16,7 |
| Dereceleme Ölçekleri | Evet | 1 | 0,8 | 5 | 3,9 | 15 | 11,8 | 36 | 28,3 | 42 | 33,1 | 28 | 22 |
| | Hayır | 1 | 0,6 | 7 | 4,2 | 30 | 17,9 | 58 | 34,5 | 44 | 26,2 | 28 | 16,7 |
| Tanılayıcı Dallanmış Ağaç | Evet | 24 | 18,9 | 22 | 17,3 | 26 | 20,5 | 36 | 28,3 | 18 | 14,2 | 1 | 0,8 |
| | Hayır | 30 | 17,9 | 31 | 18,5 | 42 | 25 | 36 | 21,4 | 23 | 13,7 | 6 | 3,6 |
| Görüşme | Evet | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 3,1 | 27 | 21,3 | 58 | 45,7 | 38 | 29,9 |
| | Hayır | 0 | 0 | 1 | 0,6 | 13 | 7,7 | 40 | 23,8 | 63 | 37,5 | 51 | 30,4 |

Tablo 17 (Devam)Sınıf Öğretmenlerinin Seminer Alıp Almama Değişkenine Göre AÖDY'ni Kullanma Sıklığı

| | | Bilgim Yok | | Hiçbir Zaman | | Çok Az | | Zaman Zaman | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | |
|--------------------|-------|------------|------|--------------|------|--------|------|-------------|------|------------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Poster | Evet | 2 | 1,6 | 5 | 3,9 | 14 | 11 | 51 | 40,2 | 35 | 27,6 | 20 | 15,7 |
| | Hayır | 5 | 3 | 9 | 5,4 | 22 | 13,1 | 64 | 38,1 | 48 | 28,6 | 20 | 11,9 |
| Anekdot | Evet | 1 | 0,8 | 11 | 8,7 | 27 | 21,3 | 42 | 33,1 | 34 | 26,8 | 12 | 9,4 |
| | Hayır | 8 | 4,8 | 21 | 12,5 | 29 | 17,3 | 59 | 35,1 | 31 | 18,5 | 20 | 11,9 |
| Gözlem | Evet | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1,6 | 11 | 8,7 | 54 | 42,5 | 60 | 47,2 |
| | Hayır | 2 | 1,2 | 0 | 0 | 5 | 3 | 27 | 16,1 | 54 | 32,1 | 80 | 47,6 |
| Tutum Ölçeği | Evet | 7 | 5,5 | 8 | 6,3 | 27 | 21,3 | 51 | 40,2 | 22 | 17,3 | 12 | 9,4 |
| | Hayır | 11 | 6,5 | 26 | 15,5 | 30 | 17,9 | 57 | 33,9 | 31 | 18,5 | 13 | 7,7 |
| Vee Diyagramı | Evet | 38 | 29,9 | 22 | 17,3 | 26 | 20,5 | 26 | 20,5 | 13 | 10,2 | 2 | 1,6 |
| | Hayır | 60 | 35,7 | 48 | 28,6 | 25 | 14,9 | 19 | 11,3 | 14 | 8,3 | 2 | 1,2 |
| Çengel Bulmaca | Evet | 1 | 0,8 | 6 | 4,7 | 17 | 13,4 | 37 | 29,1 | 42 | 33,1 | 24 | 18,9 |
| | Hayır | 1 | 0,6 | 11 | 6,5 | 22 | 13,1 | 48 | 28,6 | 59 | 35,1 | 27 | 16,1 |
| Grup Değerlendirme | Evet | 0 | 0 | 2 | 1,6 | 13 | 10,2 | 42 | 33,1 | 47 | 37 | 23 | 18,1 |
| | Hayır | 3 | 1,8 | 3 | 1,8 | 23 | 13,7 | 50 | 29,8 | 54 | 32,1 | 35 | 20,8 |

Sınıf öğretmenlerinin seminer alıp almama değişkenine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı incelendiğinde;

Her zaman sıklığında gözlem yöntemini seminer alan öğretmenlerin (47,2%), seminer almayan öğretmenlerin ise (47,6%) kullandığı tespit edilmiştir.

Hiçbir zaman sıklığında ise seminer almayan öğretmenlerin proje yöntemi (25 %) ile vee diyagramı (28,6 %) kullanmadıkları belirlenmiştir.

Hem seminer alan hem de seminer almayan öğretmenlerin vee diyagramını (29,9%, 35,7%) ve yapılandırılmış gridi (26%, 33,9%) yöntemlerini bilmedikleri görülmüştür.

Çoğu zaman sıklığında seminer alan öğretmenler portfolyo (35,4%), performans değerlendirme (38%), kelime ilişkilendirme (49,6%), görüşme (45,7%), grup değerlendirme (37%), seminer almayan öğretmenler performans (41,1%), kelime ilişkilendirme (41,7%), görüşme (37,4%), çengel bulmaca (35,1%) kullandıkları tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulguların yapılan çeşitli çalışmaların sonuçlarından da faydalanılarak değerlendirilmesine yer verilmiştir. Araştırma bulguları tartışılırken araştırmanın alt amaçlarının sırası takip edilmiştir.

5.1 Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları

Araştırmaya 295 sınıf öğretmeni katılmış olup sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunu kadın öğretmenden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yaş ortalamaları en çok 32-36 yaş, mesleki kıdem olarak en fazla 16-20 yıl, en fazla eğitim fakültesi mezunu oldukları, sınıf mevcudunun genelde 26 kişi ve üzeri, okuttukları sınıf en fazla 1. ve 2. sınıf olduğu ve seminer almayanların sayısının almayanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete İlişkin Bulgularının Tartışılması

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algıları incelendiğinde, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmalarda elde edilen bulgulara benzer sonuçlar: Bal'ın (2009) "İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin matematik dersinde alternatif ölçme değerlendirme amaçlarına katılım ve uygulama düzeyine göre cinsiyetin anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Banoğlu'da (2009) erkek ve kadın öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeyi kullanmaları açısından fark olmadığını bulmuştur. Maral'ın (2009) yaptığı araştırma sonucu sınıf

öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkında yeterlilikleri cinsiyet değişkenleri arasında farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Kuzucu (2005), öğretmenlerin uyguladıkları sınav tekniklerinin cinsiyete göre herhangi bir değişim göstermediği sonucuna varmıştır. Okur'un (2008) "4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" araştırmasında cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark bulamamıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile literatür bulguları benzerlik göstermektedir. Cinsiyet değişkeninde farklılığın olmamasının nedeni araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısının fazla olmasına rağmen kendilerini alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri alanında geliştirmediklerinden kaynaklanabilir. Ancak; Alaz, Yazar (2009) "Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri" araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım düzeyleri ve bu düzeye etki eden faktörlerin incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Kanatlı'nın (2008) "Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" araştırmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşler incelendiğinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algularının Yaşa İlişkin Bulgularının Tartışılması

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algularına ilişkin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alaz, Yazar (2009) "Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri" araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım düzeyleri ve bu düzeye etki eden faktörlerin incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri üzerinde yaş değişkeninin ölçme ve değerlendirme konusunda kendini yeterli bulmada anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile literatür bulguları benzerlik göstermektedir. Yaş değişkeninin alternatif ölçme değerlendirme

yöntemlerine ilişkin öz yeterlik algılarında farklılık oluşturmamaktadır. Bunun nedeni yaş ortalamalarının yüksek olmasına bağlı üniversitelerden 2004 yılından önce mezun olmalarından kaynaklanmış olabilir. Çünkü üniversitelerde 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım modelinde eğitim verilmeye başlanmıştır.

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdeme İlişkin Bulgularının Tartışılması

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. LSD testi sonucuna göre: 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, 21-25 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterliği daha yüksek olduğu bulunmuştur. 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterliği daha yüksek olduğu bulunmuştur. 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, 21-25 sene çalışan sınıf öğretmenlerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterliği daha düşük olduğu bulunmuştur. 21-25 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterliği daha düşük olduğu bulunmuştur. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterliliği daha düşük olduğu bulunmuştur. Bulgular mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterliği daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki araştırma sonuçları yapılan çalışmada elde edilen bulguları destekleyici niteliktedir. Bal (2009) çalışmasında matematik dersinde alternatif ölçme değerlendirme amaçlarına katılıma ve uygulama düzeyine göre mesleki kıdemin önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Ancak; yapılan diğer çalışmalarda bu bulguya karşılık farklı bulgular elde edilmiştir. Zorbaz (2005) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde, Kaplan (2007) ve Nazlıçipek ve Akarsu (2008) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında mesleki kıdemin herhangi bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmalara karşılık yapılan araştırma ile aynı sonuçlara ulaşan çalışmalarda mevcuttur. Birgin (2010) 0-5 yıl arası mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandıklarını, Peker ve Gülle de (2011) mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin azaldığını bulmuşlardır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliklerinde mesleki kıdem yılı az olanların mesleki kıdem yılı fazla olanlara göre yüksek olmasının nedeni üniversitelerden 2004 yılı sonrası mezun olmalarından kaynaklanabilir.

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Bulgularının Tartışılması

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin mezun oldukları fakültele göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Duran (2013) ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları açısından yaptığı çalışmada eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012) “Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri” hakkında yapmış oldukları çalışmada mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği bulgularını elde etmişlerdir. Bu araştırma sonucu araştırmamızda elde edilen sonucu destekleyici niteliktedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanma öz yeterlik algılarında mezun olunan fakülte değişkeninde farklılık olmaması; eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin fakültede alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgi ve deneyim kazanmadan mezun olmalarından kaynaklanmış olabilir. Ancak; Kanatlı (2008)’nin araştırmasında öğretmenlerin görüşleri ile mezun oldukları okul yönünden eğitim fakülteleri lehine bir fark olduğunu tespit etmiştir.

5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Mevcuduna İlişkin Bulgularının Tartışılması

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarını kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin sınıf mevcudlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alaz, Yarar (2009) “Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri” araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin geleneksel ve

alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım düzeyleri ve bu düzeye etki eden faktörlerin incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri üzerinde sınıf mevcudu değişkeninin ölçme ve değerlendirme konusunda kendini yeterli bulmada anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak; genç katılımcılarda, mevcudu 20'den az olan sınıflarda, ilköğretim 1,2,3 seviyesinde alternatif ölçme yöntemlerinin kullanımını gösteren genel ortalamalar, anlamlı düzeyde farklılığa yol açmadan yükseklik göstermektedir. Alan yazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde ise sınıf mevcuduna ilişkin araştırmaların daha çok alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımında karşılaşılan zorluklar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin kalabalık sınıflarda alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasında engel teşkil ettiğine ilişkin bulgular yer almaktadır (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Anıl ve Acar, 2008; Öztürk, Demir, Dökme, 2011; Tuncer ve Özeren, 2015; Ektem, Keçici, Pilten, 2016).

5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Okuttukları Sınıflara İlişkin Bulgularının Tartışılması

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını kullanımına ilişkin öz yeterlik algıları alternatif ölçme araçlarının kullanımına ilişkin okuttukları sınıf durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bağcı (2011) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini etkin kullanabilme yeterlikleri araştırmasında öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşma bulamamıştır. Alaz, Yarar (2009) “Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri“ araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanım düzeyleri ve bu düzeye etki eden faktörlerin incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri üzerinde okutulan sınıf değişkeninin ölçme ve değerlendirme konusunda kendini yeterli bulmada anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini birinci sınıftan alıp 4. sınıftan mezun etmeleri sonucu her yıl farklı bir sınıf düzeyinde derse girmelerinden kaynaklanabilir.

5.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algularının Seminer Alıp Almamaya İlişkin Bulgularının Tartışılması

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarını kullanımına ilişkin öz yeterlik algularına ilişkin alternatif ölçme değerlendirme semineri alma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca paralel olarak Kanatlı (2009) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanma öz yeterliklerinde seminer alanlarla almayanlar arasında farklılığın olmamasında öğretmenlere verilen seminerin amacına uygun verilmediğinden kaynaklanabilir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına İlişkin Bulguların Tartışılması

Sınıf öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, sınıf mevcudu, okutulan sınıf, seminer alıp almama durumuna göre alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanma sıklıkları belirtilen sıra ile her zaman ve hiçbir zaman sıklıkları ile bilgim yok durumuna göre aşağıda tartışılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanma sıklığında gözlem yöntemini her zaman kullandıkları belirlenmiştir. Özkoparan (2016) beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi araştırmasında öğretmenlerin en çok kullandıkları performans değerlendirme, gözlem, kontrol listesi, dereceleme ölçeği ve görüşme yöntemidir. Okur (2008), öğretmenlerin derslerinde en çok tercih ettikleri alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri; performans değerlendirme, portfolyo, proje, görüşme, gözlem, öz değerlendirme, kavram haritası ve kontrol listesidir. Öğretmen adaylarının da sıklıkla kullanmayı planladıkları yöntemin gözlem yöntemi olduğu, bunu yanı sıra öğretmen kavram haritaları sıklıkla kullanmayı planladıkları dikkat çekmiştir (Ören, Ormancı ve Evrekli, 2014). Toptaş (2011) ise proje yöntemini öğretmenlerin yeterli önem vermediği bir yöntem olarak ifade etmiştir. Bu bilgilerin yapılan çalışmayla benzer olduğunu göstermektedir. Ancak; daha önceki araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin, Kanatlı (2008) alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda sınıf

öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırmada, öğretmenlerin en çok kullandıkları performans, proje ve öğrenci ürün dosyaları gelmektedir. Yiğit (2013) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin en fazla kullandığı alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin sırasıyla performans ve proje olduğu sonucunu elde etmiştir. Ayrıca çalışmada, performans görevini hiç kullanmayan veya nadiren kullanan öğretmenin bulunmadığı, projeyi ise hiç kullanmayan öğretmenin bulunmadığı görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmenlerden ve velilerden gelen istek ve şikâyetler doğrultusunda ilkokul birinci kademelerinde (1-4) performans ve proje görevlerini kaldırmıştır. Sınıf öğretmenleri bu düzenlemeyle birlikte gözlem yöntemini her zaman sıklığında kullanmaya başlamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanma sıklığında yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve vee diyagramı yöntemlerini hiçbir zaman kullanmadıkları belirlenmiştir. Duran, Mıhladız ve Balliel (2013), öğretmenlerin alternatif ölçmeyi kullanmaları, sıklıkları ve yeterlilik seviyeleri durumunu araştırmıştır. Sonuca göre öğretmenler seyrek kullandıkları, en az ise yapılanmış grid ile akran değerlendirmeyi kullanmadıklarını bulmuştur. Benzer şekilde Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012), yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme konusunda yeterliklerini belirlemek ve bu yeterlilikleri farklı değişkenler açısından değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanım sıklığı incelendiğinde, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerini kullanmadıkları tespit edilmiştir. Okur ve Azar (2011), öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları incelemiştir. Sonuç olarak öğretmenler yapılandırılmış grid ile tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerini kullanmadıkları görülmüştür. Özenç ve Çakır (2015) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesinde sınıf içi gözlemlerde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden görüşme, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerini uygulayan öğretmen tespit edilememiştir. Yıldız (2011), öğretmenlerin en az tercih ettikleri ölçme aracı ise yapılandırılmış grid olmuştur. Okur (2008), öğretmenlerin derslerinde değerlendirme yöntemlerinde en az kullandıkları; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, rubrik, akran değerlendirme ve vee diyagramıdır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme

değerlendirme yöntemleri yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve vee diyagramı yöntemlerini kullanmamalarının nedeni bu yöntemler hakkında teorik bilgileri ile pratikleri olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanma sıklığında yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve vee diyagramı yöntemleri hakkında bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuçları destekleyecek nitelikteki yapılan araştırmalara bakıldığında. Okur (2008), yaptığı araştırmada 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin en az bilgi sahibi oldukları araçlar ise; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, rubrik, akran değerlendirme ve vee diyagramıdır. Kanatlı (2008), alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenler hazırlama ve uygulama noktasında sorun olduğunu, neden olarak yapılandırılmış grid tekniğini ilk defa duymaları ve bilgi yetersizliği vurgulanmıştır. Benzer şekilde Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012), yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme konusunda yeterliklerini belirlemek ve bu yeterlilikleri farklı değişkenler açısından değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi eksiklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerini bilmediği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi eksiklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Özkoparan (2016) beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi araştırmasında öğretmenlerin en az bilgi sahibi oldukları yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve vee diyagramı yöntemleri olduğu sonucu elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve vee diyagramı yöntemleri hakkında bilgilerinin olmamasının nedeni üniversiteden 2004 yılından önce mezun olmasından ve ölçme değerlendirme derslerinde alternatif yöntemleri öğrenmemelerinden kaynaklanabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları ile sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı analizlerinin demografik (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem vb.) yönden ulaşılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

1. Cinsiyet değişkenine göre farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarında önemli bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Yaş grupları değişkenine göre farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin 22-31 yaş, 32-36 yaş, 37-41 yaş, 42-46 yaş ile 46 yaş ve üzeri sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarında önemli bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Mesleki kıdeme göre farklılaşma görülmüştür. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin kıdem yılına göre alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımına ilişkin öz yeterliliği karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu fark kıdem yılı 1-10 yıl olanlar ve 21-25 yıl olanlar arasında kıdem yılı 1-10 yıl olanların lehinedir. Bu fark kıdem yılı 11-15 yıl olanlar ve 21-25 yıl olanlar arasında kıdem yılı 11-15 yıl olanların lehinedir. Bu fark kıdem yılı 11-15 yıl olanlar ve 26 yıl ve üzeri olanlar arasında kıdem yılı 11-15 yıl olanların lehinedir. Bu fark kıdem yılı 16-20 yıl olanlar ve 21-25 yıl olanlar arasında kıdem yılı 16-20 yıl olanların lehinedir. Bu fark kıdem yılı 21-25 yıl olanlar ve 1-10 yıl olanlar arasında

kıdem yılı 21-25 yıl olanların lehinedir. Bu fark kıdem yılı 21-25 yıl olanlar ve 11-15 yıl olanlar arasında kıdem yılı 11-15 yıl olanların lehinedir. Bu fark kıdem yılı 21-25 yıl olanlar ve 16-20 yıl olanlar arasında kıdem yılı 16-20 yıl olanların lehinedir. Bu fark kıdem yılı 26 yıl ve üzeri olanlar ve 11-15 yıl olanlar arasında kıdem yılı 11-15 yıl olanların lehinedir. Elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinde kıdem yılı 1-10 yıl ile 11-15 yıl kıdem yılına sahip olanların diğer kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerinden alternatif ölçme araçlarını kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Mezun oldukları fakülteler durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin eğitim fakültesi veya farklı bir fakülteden mezun olmaları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarında önemli bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Seminer alma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında seminer alan veya almayan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarında önemli bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Erkek ve kadın öğretmenlerin her zaman sıklığında gözlem tekniğini kullandıklarını, vee diyagramını hiçbir zaman sıklığında ve bilgim yok sıklığında ise vee diyagramını en yüksek oranda işaretlemişlerdir. Sonuç olarak; bay ve bayan öğretmenlerin en fazla gözlem tekniğini kullandıkları, vee diyagramı tekniğini hem bilmediklerini hem de hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

7. Yaş gruplarına göre; her zaman sıklığında 22-31 yaş, 32-36 yaş, 37-41 yaş, 42-46 yaş ile 47 yaş üzeri öğretmenlerin gözlem tekniğini, hiçbir zaman sıklığında 22-31 yaş arası, 32-36 yaş arası, 37-41 yaş arası, 42-46 yaş arası ile 47 yaş üzeri öğretmenlerin vee diyagramı tekniğini, bilgim yok sıklığında ise 32-36 yaş arası, 37-41 yaş arası, 42-46 yaş arası ile 47 yaş üzeri öğretmenlerin vee diyagramı tekniğini işaretlemişlerdir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinde yaş gruplarına bakıldığında en fazla kullandıkları gözlem tekniği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin vee diyagramı tekniğini bilmediklerini ve hiç kullanmadıkları belirlenmiştir.

8. Kıdemlerine göre; her zaman sıklığında 1-10 yıl arası kıdem, 1-15 yıl arası kıdem, 16-20 yıl arası kıdem, 21-25 yıl arası kıdem ile 26 yıl üzeri kıdeme sahip

öğretmenler gözlem tekniğini, hiçbir zaman sıklığında 1-10 yıl arası kıdem, 1-15 yıl arası kıdem, 16-20 yıl arası kıdem, 21-25 yıl arası kıdem ile 26 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler vee diyagramı tekniğini, bilgim yok sıklığında 1-10 yıl arası kıdem, 1-15 yıl arası kıdem, 16-20 yıl arası kıdem, 21-25 yıl arası kıdem ile 26 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler vee diyagramı tekniğini işaretlemişlerdir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinde yaş gruplarına bakıldığında en fazla kullandıkları gözlem tekniği olduğu yargısına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin vee diyagramı tekniğini bilmediklerini ve hiç kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

9. Mezun oldukları fakülteler durumuna göre eğitim fakültesi ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler her zaman sıklığında gözlem tekniğini kullandıklarını, vee diyagramını hiçbir zaman sıklığında ve bilgim yok sıklığında ise vee diyagramını en yüksek oranda işaretlemişlerdir. Sonuç olarak; göre eğitim fakültesi ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin en fazla gözlem tekniğini kullanırken, vee diyagramı tekniğini hem bilmediklerini hem de hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

10. Okuttukları sınıf mevcudu durumuna göre 15-25 öğrenci sayısı ile 26 ve üstü öğrenci mevcudu olan öğretmenler her zaman sıklığında gözlem tekniğini kullandıklarını, vee diyagramını hiçbir zaman sıklığında ve bilgim yok sıklığında ise vee diyagramını en yüksek oranda işaretlemişlerdir. Sonuç olarak; göre sınıf mevcudu durumuna göre 15-25 öğrenci sayısı ile 26 ve üstü öğrenci mevcudu olan öğretmenlerin en fazla gözlem tekniğini kullanırken, vee diyagramı tekniğini hem bilmediklerini hem de hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

11. Okutulan sınıflara göre 1. 2. 3. ve 4. sınıfı okutan öğretmenlerin her zaman sıklığında gözlem tekniğini kullandıklarını, vee diyagramını hiçbir zaman sıklığında ve bilgim yok sıklığında ise vee diyagramını en yüksek oranda işaretlemişlerdir. Sonuç olarak; göre 1.2.3. ve 4. Sınıfı okutan öğretmenlerin en fazla gözlem tekniğini kullanırken, vee diyagramı tekniğini hem bilmediklerini hem de hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

12. Seminer alma durumuna göre seminer alan ile almayan öğretmenler her zaman sıklığında gözlem tekniğini kullandıklarını, vee diyagramını hiçbir zaman sıklığında ve bilgim yok sıklığında ise vee diyagramını en yüksek oranda işaretlemişlerdir. Sonuç olarak; seminer alma veya almama durumuna göre öğretmenlerin en fazla gözlem tekniğini kullanırken, vee diyagramı tekniğini hem bilmediklerini hemde hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6.2 Öneri

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma soruları kapsamında elde edilen sonuçlar dikkate alınarak öneriler sunulmuştur.

1. Öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında bilgilendirmek için eğitim seminerlerinin düzenlenme çalışmaları yapılmalıdır. Özellikle bu hizmet içi eğitimde kıdem yılı fazla olan sınıf öğretmenlerine öncelik tanınmalıdır.
2. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde sınıf öğretmenlerinin en az bilgi sahibi oldukları ve yine aynı şekilde en az kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden vee diyagramı, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerinin üzerinde daha çok durulmalıdır.
3. Okullarda ölçme ve değerlendirme birimleri kurulmalıdır. Bu birimler okullardaki ölçme ve değerlendirme vizyonunu oluşturmalı ve öğretmenlere ölçme ve değerlendirme çalışmalarında rehberlik etmelidirler.
4. Bu araştırma sınıf öğretmenleri ile ilgili olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarda, diğer branşlardaki öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve kullanma sıklığı incelenebilir.
5. Araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki öz yeterlik algıları ile kullanım sıklığı incelenmiştir. Farklı araştırmalarda öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri incelenebilir.
6. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerini kullanmamalarındaki farklı nedenleri belirlenip, bu nedenlerin ortadan kaldırılması için gerekli iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.
7. Benzer çalışmalar daha geniş kitlelere yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. Anıl, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Tübav Bilim Dergisi*,2(3), 354-363.
- Acıkgöz, K. U. (2002). Aktif öğrenme [Active learning]. *Izmir: Eğitim Dünyası Yayınları*.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. 8. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 125-136.
- Açıkgöz, M., & Karşlı, F. (2015). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları Kullanılarak İş ve Enerji Konusunda Geliştirilen Başarı Testinin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-2
- Açıkgöz, M., & Karşlı, F. (2015). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları Kullanılarak İş ve Enerji Konusunda Geliştirilen Başarı Testinin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-25.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme. *Kanyılmaz Matbaası, İzmir*.
- Adanalı, K. (2008). Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Akdağ, G. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterlilik algıları ve görüşleri (Adıyaman ili örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ALABAY, E. (2007). İLKÖĞRETİM OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN İLE İLGİLİ ÖZ YETERLİK İNANÇ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ. *EDU7*, 2(3).

- Alaz, A., & Yazar, S. (2009). ÖLÇME-DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TERCİHLERİ VE SEBEPLERİ.
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. S. Tekindal içinde, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 129-166). Ankara: Pegem Akademi.
- Altınok, H. (1998). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanımı ve Öğrenci Kavramsallaştırmaları Üzerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Çanakkale.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 93.
- ANIL, Ö. G. D. D., & Meltem, A. C. A. R. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Ashton, P. (1984). Teachers' Sense of Efficacy: A Self-or Norm-Referenced Construct?. *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). A study of teachers' sense of efficacy (Final report to the National Institute of Education, Executive Summary). *Gainesville: University of Florida*.
- Aslanoğlu, A.E. Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma. Ankara University, Journal Of Faculty Of Educational Sciences, 36(1-2). 26-36.
- Aşkar, P., & Dönmez, O. (2004). Eğitim Yazılımı Geliştirme Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Ataman, M. (2007). Benzeşen ve ayrışan yönleriyle 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarında (4-5. sınıflar) ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Atılgan, H. (Ed.), Kan, A. ve Doğan, N. (2006). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ayas, A. (2005). Kavram öğrenimi. *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık*.
- Bağcı, M. S. (2011). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması.

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahar, M., & Özatlı, N. S. (2016). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. Sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2009). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri: Öğretmen El Kitabı* (3. Baskı). Ankara: PagemA Yayıncılık.
- Bakanlığı, M. E. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu. *Ankara, Türkiye: Devlet Kitapları Müdürlüğü*.
- Bal, A. P. (2009). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-hall.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Banoğlu, C. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üni. Sosyal Bilimler Enst., İstanbul*.
- Başol, G., Çakan, M., Kan, A., Özbek, Ö. Y., Özdmir, D., & Yaşar, M. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bayrakçı Ö. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersindeki araştırma ödevlerinin (etkinlik, performans ve proje) öğrencilerin sosyalleşmesine katkısı. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Birgin, O. (2010). 4-5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği.

Unpublished doctorate dissertation, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Birgin, O. Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (20), 163-179.
- Boud, D. (1986). Implementing Student Self-Assessment. Sydney: Higher Education Research And Development Society Of Australasia.
- Buldur, S. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Brophy, J. (1998). Motivating students to learn. Madison, WI: McGraw Hill.
- Caymaz, B. (2008). Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Ankara.*
- Challis M. (1999). Ameer Medical Education Guide No.11 (Revised): Portfolyo-Based Learning And Assessment In Medical Education. Medical Teacher. 21(4) 370-386.
- Cram, B. (1995) Self-Assessment: From Theory To Practice. Developing A Workshop Guide For Teachers. (Edit.), G. Brindley, Language Assessment In Action. Sydney: National Centre For English Language Teaching And Research, Macquarie University. Ss.. 271-350
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çalışkan, İ.Ö., Üstündağ T. (2010). Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Yaratıcı Dramanın Kullanılmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri, *Eğitim Bilim* 35(155): 36-48.
- Çepni S., Çoruhlu, T.Ş. (2010). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28:117-128.
- Çepni, S., ve Çil, E. (2009). Fen ve Teknoloji Programı İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 4. Baskı, 2012.
- Çetin, B. (2005). Portfolyo Değerlendirme: Tanımı, Özellikleri, Uygulanması, Üstünlükleri ve Sınırlılıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S.176-187.
- Corcoran, C. A., Dershimer, E. L., & 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.

- ÇORUHLU, A. G. T. Ş., NAS, A. G. S. E., & ÇEPNİ, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- David M.F.B., Davis M.H., Harden R.M, Et Al. (2001). Ameer Medical Education Guide No. 24: Portfolyos As A Method Of Student Assesment. *Medical Teacher*. 23(6):535-551.
- David M.F.B., Davis M.H., Harden R.M, Et Al. (2001). Ameer Medical Education Guide No. 24: Portfolyos As A Method Of Student Assesment. *Medical Teacher*. 23(6):535-551.
- Dellal, N. A., Kara, Z. (2010). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının ve Öğretmenlerin “Drama Teknikleri!! Konusunda Farkındalık Düzeyleri, *Dil Dergisi* 149: 7-29.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Demirbaş, Burcu (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme - değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Demirci, N., Çınkır, A., (2009). V- Diyagramı Kullanımının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Deneylerindeki Başarılarına Etkisi, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28:23-26.
- Demirören, M., Koşan, A.M.A., Palaoğlu, Ö. (2009). Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yöntemi Olarak “Portfolyo”. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62(1):19-24.
- DEVECİOĞLU-KAYMAKÇI, A. S. A. Y., & ARSLAN, S. ALTERNATİF ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNDE KARŞILAŞILAN PROBLEMLER: FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİ ÖRNEĞİ.
- Dikmen, F. (2008). Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair 4. ve 5. Sınıf Öğretmen Görüşleri. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Dilaver, H. H., & Tay, B. A. (2008). Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık. *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 91-121.
- Dilci, T., & Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Duban, N., & Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim online*, 7(3).

- Dubrovich, M. (2002). A Diversify Your Assesment Portfolio. *Principal*, 82(2), 7-56.
- Duran, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.
- Duran, M., Mıhladı, G., & Ballıel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 26-37.
- Ekici, G. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Erdemir Z.A. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erkuş A. (2006). Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Ekinoks, 103-104.
- Eroğlu, M. G., Kelecioğlu, H. (2011). Kavram Haritası ve Yapılandırılmış Gridle elde Edilen Puanların Geçerlilik ve Güvenirliklerinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40: 210-220.
- Ersoy, Y. (2008). İlköğretim Okullarında Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Yetkinlik İnançları.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G., & Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 134-148.
- Falchikov, N. (2001), *Learning Together; Peer Tutoring In Higher Education*, London, Routledge-Falmer
- Falchikov, N. (2007). The Place Of Peers In Learning And Assessment. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking Assessment In Higher Education: Learning For The Longer Term* (Pp. 128-143). London: Routledge.
- Sağlam, F. Ş. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Alternative Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Gelbal, S. Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33: 135-145.

- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Göğebakan, Y. (2008). Sanat Tarihi Öğretiminde Gösteri Yöntemi İle GeziGözlem Yönteminin Bilginin Kalıcılığı Açısından Karşılaştırılması-(Eski Malatya Ulu Cami Örneği). *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2): 197-220.
- Gök, B., & Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.
- Gülebağlan, C. (2003). Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Güneş, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Güney, K. (2008). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.*
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar Özyeterliliği Algısı İle Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (19).
- Gooding, K. (1994). Teaching to the Test: The Influence of Alternative Modes of Assessment on Teachers' Instructional Strategies.
- İŞIKSAL, M., & Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Helcavi, M. A (2002). Performans Yönetimi SürecNde Performans Deerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2): 157-169.
- Henson, R. K. (2001). Relationships between Preservice Teachers' Self-Efficacy, Task Analysis, and Classroom Management Beliefs.
- İçin, B. Y. Ö., & Öz, B. Y. Ö. "Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması A Study On Developing Teacher Self Efficacy Scale For Computer Teachers.
- Eyüp, İ. Z. C. İ., GÖKTAŞ, Ö., & ŞAD, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2).

- Janisch, C., Liu, X., & Akrofi, A. (2007, September). Implementing alternative assessment: opportunities and obstacles. In *The Educational Forum* (Vol. 71, No. 3, pp. 221-230). Taylor & Francis Group.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul. Evrim Yayınevi
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi
- Kalaycı, N., & Çakmak, M. (2000). Kavram Haritalarının Öğretim Sürecinde Kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 571-580.
- Kan A. (2006). Ödev ve projeler. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 336- 343.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37:133-144.
- Kaplan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerinin önem ve uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algulamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, Ege Üniversitesi).
- Karahan, U. (2007). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metotlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritalarının Biyoloji Öğretiminde Uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Tanrıoğen, A. (Editör). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karamanoğlu, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin fen başarılarının değerlendirilmesinde sorgulama programının kullanılması: portfolyo. *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karasar.N(2000),Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, Ankara
- Kaya, O. N. (2003). Eğitimde Alternatif Bir Değerlendirme Yolu: Kavram Haritaları (An Alternative Way Of Assessment In Education: Concept Maps). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 265-271.
- Keskin, G. Ü., & Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anatolian journal of Psychiatry*, 7, 92-99.
- Kiliç, R., & AYDIN, O. (2014). İlkokul öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN, 1308-2140.

- Kilinç, U. A. (2007) Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2):21-48
- Kiremit, H. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*.
- Kiremit, H. Ö., & Gökler, İ. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 41-54.
- Koul, R. (1999). An analysis of the reliability and validity of personal internet teaching efficacy beliefs scale. *Electronic Journal of Science Education*, 4(1). 27 Aralık 2002 tarihinde <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/koulrubba.html> adresinden erişildi.
- Korkmaz, H., Kaptan, F. Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23:167-176.
- Korkmaz, Y. (2009). Fen Öğretiminde Rubrik Kullanma Eğitiminin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. S.S. 1-116
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kuran, K., & Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi/The Evaluation of Classroom Teachers' Opinions on the Alternative Assessments Techniques. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12).
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurulu, M. T. T., & Başkanlığı, İ. (2005). İlköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım el kitabı. *MEB, Ankara*.
- Kutlu, Ö. (2007). Yeni değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen yeterliğindeki önemi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu bildiriler kitabı içinde*, 295-299.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S.(2009). Öğretmenlerin Dereceli puanlandırma Araçlarına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2):76-88.
- Loddington, S. (2008). Peer Assessment Of Group Work: A Review Of The Literature. *Elearning Capital Programme*.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*.
- Maden, S., & Durukan, E. (2011). TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(3).

- Martin, D. J. (1997). *Elementary Science Methods: A Constructivist Approach*. Delmar Publishers: New York.
- MEB. (2014). Görüşme Teknikleri 342PR00039, Halka İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri.
- Kurulu, M. T. T., & Başkanlığı, İ. (2005). İlköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım el kitabı. *MEB, Ankara*.
- Mehrens, W. A. (1992). Using Performance Assessment For Accountability Purposes. *Educational Measurement*, 11, (4) 3-9.
- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. İnternette 09.07. 2005 Tarihinde Alınmıştır.
- Mutlu, M. E., Dinçer, G. D., Okur, M. R., & Şişman, S. (2004). E-Öğrenme Sistemlerinin Tasarımında Kavram Haritaları, Öğrenme Nesneleri ve Eğitim Yönetim Sistemlerinin Rolü. *Akademik Bilişim*, 11-13.
- Okur, M. (2008). 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Unpublished master's thesis, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak*.
- Okur, M., & Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 387-400.
- ORBAYI, S., & GÜVEN, B. (2008). YENİ İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN DEĞERLENDİRME ÖĞESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Orhan, A. (2012). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektirik Ünitesindeki Öğrenci Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kırşehir.
- Ornstein AC, Thomas JL. (2004). *Strategies for Effective Teaching*. 4 th Ed., New York: The McGraw-Hill Companies Inc.
- Oskarsson, M. (1981). Subjective And Objective Assessment Of Foreign Language Performance. (Edit.) J. Read, *Directions In Language Testing* Singapore: Seameo Regional Language Centre. Ss.225-239.
- Ömür, S., Erkuş, A. (2013). Dereceli Puanlama Anahtarıyla, Genel İzlenimle ve İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Yapılan Değerlendirmelerin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2): 308-320.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4).
- Özkoparan, O. (2016). *Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. 26 Aralık 2002 tarihinde <http://www.emory.edu/EDUCATION/MFP/eff.html> adresinden erişildi.
- Pınar, S. E., Yıldız. G. N. (2017). Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sergilediği Problem Davranışlar İle Davranış Sonrası Öğretmen Tepkilerinin İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2): 1-16.
- Prouty, A. (2006). Score One for Alternative Assessment: Using Study Questions to Assess Student Learning. *Science Scope*, 30(1), 34-37.
- Pugh, D.(1991). *Organizational Behaviour*. Prentice Hall Interneational (Uk) Ltd.
- Puhl, C.A. (1997). Develop, Not Judge: Continuous Assessment In The Esl Classroom. *English Teaching Forum*, Cilt: 35, Sayı: 2, Ss.2-15.
- Race, P. (2001) *A Briefing On Self, Peer And Group Assessment*, Ltsn Generic Centre: York.
- Sağlam, Ş. F. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4–22. S
- Saracaloğlu, A. S., Aslantürk, E., & Çengel, M. (2006). Aydın ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki ve bireysel yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, 14-16.
- Saracoğlu, A. S., & Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 244-260.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86.
- Seidman,İ, E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* Ankara: Gazi Kitapevi.

- Shavelson, R. J., & Baxter, G. P. (1992). What we've learned about assessing hands-on science. *Educational Leadership*, 49(8), 20-25.
- Stears, M., & Gopal, N. (2010). Exploring alternative assessment strategies in science classrooms. *South African Journal of Education*, 30(4), 591-604.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Sütçü, A. G. N. D., & Bulut, İ. (2015). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi/Assesment of Competency Perceptions of Secondary School Math Teachers about the Level of the Use of AMET. *e-International Journal of Educational Research*, 6(3).
- Smylie, M. A. (1990). Teacher efficacy at work.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim ii. kademe türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 10-49.
- Suter, W. N. (2005), *Introduction to educational research: A critical thinking approach*, Sage Publication, Inc.
- ŞAHİN, M., & UYSAL, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi (Analysis of Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Perceptions on Measurement and Evaluation)... doi number: 10.14686/201321987. *BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 2(2), 190-207.
- Tabarlet, J. E. (1994). *Teacher implementation of alternative assessment procedures for student learning in selected Texas school districts: an examination of the causal variables* (Doctoral dissertation, Texas A & M University).
- Taşdere, A., Özsevgeç, T., & Türkmen, L. (2014). Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi.2(2):129-144.
- Tekin,H. (1980). "Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi", Mars Matbaası, Ankara.
- Tekindal, S. (2002). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Evrim Yayınevi.
- Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (12), 90-112.
- Tezbaşaran, Ata. (1997). *Ölçek Geliştirme Klavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tezbaşaran, Ata. (1997). Ölçek Geliştirme Klavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topping, K. J., Smith, E. F. Swanson, I., Elliot, A. (2000). Formative Peer Assessment Of Academic Writing Between Postgraduate Students. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 25(2), 149-169.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tuncer, M., Özeren, E. (2015). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2): 374-386.
- Turgut, F. (1990). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, Ankara.
- Uysal, K. (2008). Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Waters, F. H., Smeaton, P. S., & Burns, T. G. (2004). Action research in the secondary science classroom: Student response to differentiated, alternative assessment. *American Secondary Education*, 89-104.
- Wiggins, G. (1989). The futility of trying to teach everything of importance. *Educational leadership*, 47(3), 44-59.
- Wiggins, G. (2011). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 81-93.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 81.
- Yakışan, M., Selvi, M. (2005). Bir Öğrenme Stratejisi Olarak V-Diyagramı: Biyoloji Laboratuvarlarında Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(138): 45-51.
- Yakışan, M., Selvi, M. (2005). Bir Öğrenme Stratejisi Olarak V-Diyagramı: Biyoloji Laboratuvarlarında Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(138): 45-51.
- YANPAR, R. Ş. P. T. ALTERNATİF DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ. *SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ*, 159.
- Yavuz, O.C. (2014). Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme Sistemi İle Zenginleştirilmiş Akran Öğretiminin 7. Sınıf Rasyonel Sayılar Konusunda

- Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarının Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ss. 1-214.
- Yayla, G. (2011, April). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. In *2nd International Conference on new trends in education and their implications* (pp. 27-29).
- Yazıcı, H. (2007). Sosyal Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı. Editör: Ersanlı, K., ve Uzman, E. *Eğitim Psikolojisi*. 381 – 403. Ankara: Lisans Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, B. E. (2004). Çoktan Seçmeli Testlerle Yapılandırılmış Gridlerin Psikometrik Özellikler Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yeşilyurt, E., & Yaraş, Z. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt, 12, 95-118.
- Yıldız, S. (2011). İlköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili branş öğretmenlerinin görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies*, 202-231.
- Zorbaz, K. Z. (2005). İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enst., Hatay.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yazılı Anlatımın Puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S.179-192.

EKLER

EK 1: Demografik Bilgiler Anketi

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,

Bu anket, siz değerli öğretmenlerin vermiş olduğu bilgiler doğrultusunda ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanımında öz yeterlik algısının çeşitli değişkenler açısından analiz etmek amaçlanmaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde bir kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Sorulara samimiyetle cevaplamanız araştırma için çok önemlidir.

Vermiş olduğunuz desteklerden dolayı çok teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz.

Bay () Bayan ()

2. Yaşınız.

22 – 26 () 27 – 31 () 32 – 36 ()

37 – 41 () 42 – 46 () 47 ve üzeri ()

3. Mesleki kıdeminiz.

1 – 5 () 6 – 10 () 11 – 15 ()

16 – 20 () 21 – 25 () 26 ve üzeri ()

4. Mezun olunan fakülte

1. () Sınıf Öğretmenliği

2. () Eğitim Fakültesinin Diğer Bölümleri

3. () Diğer Fakülteler

5. Şu anda okuttuğunuz sınıf.

1. Sınıf () 2. Sınıf () 3.Sınıf () 4. Sınıf ()

6. Şuanda okuttunuz sınıf mevcudu.

15 – 25 () 25 – 35 () 35 – 45 () 45 ve üzeri ()

7. Şuana kadar alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında kurs veya seminer aldınız mı?

Evet () Hayır ()

EK 2: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

AÇIKLAMA:

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesi, öğrenme düzeylerinin sürekli olarak izlenip değerlendirilmesi ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayacak nitelikte iyileştirmeleri amacı yapılır. Alternatif Ölçme Değerlendirme araçlarına öğrenci ürün dosyası, proje, performans görevi vb. örnek verilebilir.

Bu ölçekte alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama, uygulama ve puanlama ile ilgili yeterlik cümleleri bulunmaktadır. Aşağıdaki maddeleri okuyarak size en yakın sütuna (X) işaretini koyunuz ve her bir maddeyle ilgili olarak yalnız bir seçeneği işaretleyiniz. Bu ölçekteki sorulara vereceğiniz cevaplarla yaptığım araştırmaya büyük ölçüde yardım etmiş olacaksınız. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde bir kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Değerli yardım ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

| | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Tamamen Katılmıyorum |
|---|---------------------|-------------|------------|--------------|----------------------|
| 1. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencilerimin anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilirim. | () | () | () | () | () |
| 2. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken zorlanacağımı düşünüyorum. | () | () | () | () | () |
| 3. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencilerime yeni değerler kazandırabilirim. | () | () | () | () | () |
| 4. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken zaman problemi yaşayacağımı düşünüyorum. | () | () | () | () | () |
| 5. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle öğrencilerimin bilgilerini değerlendirebilirim. | () | () | () | () | () |
| 6. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken çevrenin imkânlarını etkili şekilde kullanabilirim. | () | () | () | () | () |
| 7. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle öğrencilerimin becerilerini değerlendirmekte zorlanabilirim. | () | () | () | () | () |
| 8. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının önemini öğrencilerime anlatabilirim. | () | () | () | () | () |
| 9. İçeriğe ve eğitim durumlarına uygun, farklı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri geliştirmekte zorlanabilirim. | () | () | () | () | () |
| 10. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin meraklarını uyandırarak konuya ilgilerini çekebilirim. | () | () | () | () | () |
| 11. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle öğrencilerimin tutumlarını değerlendirmekte zorlanabilirim. | () | () | () | () | () |

Ek 2: Devamı.

| | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Tamamen Katılmıyorum |
|---|------------------------|-------------|------------|--------------|-------------------------|
| 12. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken sınıf yönetiminde zorlanabilirim. | () | () | () | () | () |
| 13. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken, öğrencilerimi gerekli kaynaklara kolaylıkla yönlendirebileceğimi düşünüyorum. | () | () | () | () | () |
| 14. İçeriğe ve eğitim durumlarına uygun alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmekte zorlanabilirim. | () | () | () | () | () |
| 15. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken öğrencilere gerekli dönütleri verebilirim. | () | () | () | () | () |
| 16. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken öğrencilerimin kazanımlarını nota dönüştürmekte zorlanacağımı düşünüyorum. | () | () | () | () | () |
| 17. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencilerime derse yönelik olumlu tutum kazandırabilirim. | () | () | () | () | () |
| 18. Öğrencilerin ürünleri ile ilgili değerlendirme kriterlerini belirlerken zorlanabilirim. | () | () | () | () | () |
| 19. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencilerime yeni bilgiler kazandırabilirim. | () | () | () | () | () |
| 20. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken okulun imkânlarını etkili şekilde kullanabilirim. | () | () | () | () | () |
| 21. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencilerimin derse katılımlarını artırabilirim. | () | () | () | () | () |
| 22. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlarken zorlanacağımı düşünüyorum. | () | () | () | () | () |
| 23. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun olarak kullanabilirim. | () | () | () | () | () |
| 24. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini grup etkinliklerinde kullanırken zorlanabilirim. | () | () | () | () | () |
| 25. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanarak dersleri zevkli hale getirebilirim. | () | () | () | () | () |
| 26. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken teknolojik imkânlardan faydalanabilirim. | () | () | () | () | () |

Ek 3: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi

AÇIKLAMA:

Değerli meslektaşlarım;

Aşağıda alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu maddeleri hangi sıklıkla kullanıyorsanız lütfen o sütuna (X) işaretini koyunuz ve her bir maddeyle ilgili olarak yalnız bir seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde bir kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Araştırmamıza zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

++

| Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi | | Bilginiz Yok | Hiçbir Zaman | Çok Az | Zaman Zaman | Çoğun Zaman | Her Zaman |
|--|---|--------------|--------------|--------|-------------|-------------|-----------|
| 1 | <u>Portfolyo</u> (öğrenci ürün dosyası) | () | () | () | () | () | () |
| 2 | Performans Değerlendirme | () | () | () | () | () | () |
| 3 | <u>Kubrik</u> (puanlama yönergesi) | () | () | () | () | () | () |
| 4 | <u>Öz Değerlendirme</u> | () | () | () | () | () | () |
| 5 | <u>Altran Değerlendirme</u> | () | () | () | () | () | () |
| 6 | <u>Kavram Haritaları</u> | () | () | () | () | () | () |
| 7 | <u>Kelime İlişkilendirme</u> | () | () | () | () | () | () |
| 8 | <u>Yapılandırılmış Grid</u> | () | () | () | () | () | () |
| 9 | <u>Proje</u> | () | () | () | () | () | () |
| 10 | <u>Kontrol Listesi</u> | () | () | () | () | () | () |
| 11 | <u>Dereceleme Ölçekleri</u> | () | () | () | () | () | () |
| 12 | <u>Tanılayıcı Dallanmış Ağaç</u> | () | () | () | () | () | () |
| 13 | <u>Görüşme</u> | () | () | () | () | () | () |
| 14 | <u>Poster</u> | () | () | () | () | () | () |
| 15 | <u>Anekdöt</u> | () | () | () | () | () | () |
| 16 | <u>Gözlem</u> | () | () | () | () | () | () |
| 17 | <u>Gösteri</u> | () | () | () | () | () | () |
| 18 | <u>Drama</u> | () | () | () | () | () | () |
| 19 | <u>Turum Ölçeği</u> | () | () | () | () | () | () |
| 20 | <u>Veç Diyagramı</u> | () | () | () | () | () | () |
| 21 | <u>Çengel Bulmaca</u> | () | () | () | () | () | () |
| 22 | <u>Grup Değerlendirme</u> | () | () | () | () | () | () |

EK 4: Araştırma İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2929087

06/03/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Gaziantep Üniversitesinin 20.02.2017 tarih ve 3439 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 06.03.2017 tarihli tutanağı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Uğur DURAN'ın "**Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Silivri ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine; kişisel bilgi formu, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanma sıklığı anketi ve öğretmen öz yeterlik anketi uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/03/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No.1 Eski Adıyve Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHK1
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2999096
Konu: Anket Araştırma İzni

07.03.2017

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi: a) 20.02.2017 tarih ve 3439 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 06.03.2017 tarih ve 2929087 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Uğur DURAN'ın "**Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c6dd-71e2-309a-81c8-8710 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5: Ölçek Kullanım İzni

Re: ölçek kullanma izin isteği



Serkan Buldur <serkan.buldur@gmail.com>

15.3 (Çar), 12:21

Siz ↕



Yanıtla | v

Uğur merhaba,

Tabiki ölçeği çalışmada kullanabilirsin, kolaylıklar...

14 Mart 2017 21:31 tarihinde uğur duran <ugurduran_27@hotmail.com> yazdı:

Merhabalar Serkan hocam sizce bir sakıncası yok ise geliştirmiş olduğunuz " ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAşIMLARINA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ " araştırmamda kullanmak istiyorum. İyi akşamlar dilerim.

--

Yrd. Doç. Dr. Serkan BULDUR, Assistant Prof.Dr.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakóltesi

İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD.

SİVAS

ÖZGEÇMİŞ

Uğur Duran 1978 yılında Gaziantep’de doğdu. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden 2004 yılında mezun oldu. Yüksek lisans derecesi için 2017 yılında “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi” konulu tezi ile Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’ndan aldı. Uğur Duran İngilizceyi orta derecede bilmektedir. 2004 yılından beri sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

VITAE

Ugur Duran was born in 1978. Graduated in 2004 from the teaching Faculty of nigde University. For a master's degree in 2017 “on the use of alternative assessment tools for classroom teachers Self-perceptions of competence in an examination” on his thesis, Gaziantep University, Institute of Education Sciences, received from the Department of educational Sciences. Ugur Duran moderately fluent in English. Since 2004 working as a classroom teacher.