

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

**OTANTİK DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ İLE ÖĞRENMEYE VE KATILIMCI
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK İNANÇLARINA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

İSMAİL KINAY

İSMAİL KINAY DOKTORA TEZİ GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ABD 2015

GAZİANTEP
MART 2015

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

**OTANTİK DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ İLE ÖĞRENMEYE VE KATILIMCI
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK İNANÇLARINA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

İSMAİL KİNAY

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

GAZİANTEP
MART 2015

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

**OTANTİK DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE ÖĞRENMEYE VE
KATILIMCI DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK İNANÇLARINA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

İSMAİL KİNAY

Tez Savunma Tarihi: 09.03.2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

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

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Tez Danışmanı

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

Jüri Üyeleri:

İmzası

Prof. Dr. Behçet ORAL (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

Doç. Dr. Bayram ÇETİN

Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU

Yrd. Doç. Dr. Güzide ÖNER

ÖZET

OTANTİK DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE ÖĞRENMEYE VE KATILIMCI DEĞERLENDİRMeye YÖNELİK İNANÇLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

KİNAY, İSMAIL

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

Mart 2015, 180 sayfa

Bu araştırmanın amacı Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerine, öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını 2013-2014 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın 2. Sınıfında kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ana Bilim Dalı'nda bulunan 2 şube yansız şekilde deney (B Şubesi) grubu ve kontrol (A Şubesi) grubu olarak atanmıştır. Deney grubu 42 kontrol grubu 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ancak kontrol grubundan 1 öğretmen adayı sonteste katılmadığından değerlendirmeler 43 öğretmen adayı üzerinden yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Problem Çözme Envanteri", "Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği", "Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği" ve "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Deney grubunda yapılan uygulamalar öğretmen adaylarının "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersinde yaptıkları 13 haftalık çalışmaları kapsamaktadır. Bu süreçte öğretmen adayları verilen otantik görevleri grup halinde çalışarak yerine getirmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından yerine getirilen otantik görevler otantik değerlendirme yaklaşımına uygun olarak değerlendirilmiştir. Kontrol grubuna ise konu-merkezli program tasarımına dayalı ve öğretmen merkezli geleneksel etkinlikler ve değerlendirme yapılmıştır. Kontrol grubunda genellikle düz anlatım, tartışma, soru cevap vb. yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamaların, geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamalara göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, yapılandırmacı öğrenme inançlarının ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının geliştirilmesinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inançlarının azalması yönünde etki yaptığı ve geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otantik Değerlendirme, Problem Çözme Becerisi, Öğrenmeye Yönelik İnanç, Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç, Öğretmen Adayı

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF EFFECTS OF AUTHENTIC ASSESSMENT APPROACH ON PROSPECTIVE TEACHERS' PROBLEM SOLVING SKILLS, BELIEFS TOWARDS LEARNING AND PARTICIPATIVE ASSESSMENT

KİNAY, İsmail

Ph.D. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Birsen BAĞÇECİ

March 2015, 180 pages

The aim of this study is to investigate the effects of authentic assessment approach, applied in Scientific Research Methods course, on prospective classroom teachers' problem solving skills, beliefs towards learning and participative assessment. For this purpose, quasi-experimental model with non-equivalent control group is used in the study. Working groups of the study consist of second year prospective teachers in the department of Classroom Teaching at Dicle University, Ziya Gokalp Education Faculty in 2013-2014 academic year. Two classes are appointed neutrally, one (B class) as experiment group the second (A class) as control group. Experiment group consists of 42 and control group 44 prospective teachers. However, one prospective teacher in control group was absent during the semester so the assessment was carried out as 43 prospective teachers. As data collection tools "Problem Solving Inventory", "Belief Towards Learning Scale", "Belief Towards Participative Assessment Scale" and "Interview Form" are used. The practices done with experimental group include 13 weeks of works in "Scientific Research Methods" course. In this process, the prospective teachers fulfilled their authentic tasks working in groups. Authentic tasks performed by the prospective teachers are evaluated according to authentic assessment approach. For control group teacher-centered traditional activities and assessment based on subject-centered program design is applied. In the control group usually lectures, discussion, question and answer etc. methods are used. As a result of the study it is found that the practices based on authentic assessment approach are more effective than the practices based on traditional teaching and assessment in terms of developing prospective teachers' problem solving skills, constructivist learning beliefs and beliefs towards participative assessment. Moreover, it is found that the implementations based on authentic assessment approach have impact on reduction of prospective teachers' traditional learning beliefs and practices based on traditional teaching and assessment have no significant impact on prospective teachers' beliefs towards learning and participative assessment.

Keywords: Authentic Assessment, Problem Solving Skill, Belief towards Learning, Belief towards Participative Assessment, Prospective Teacher

ÖNSÖZ

Tüm bilim alanlarında olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu hızlı gelişmeler eğitim bilimleri alanında özellikle öğretmen eğitiminde yeni yöntem ve teknikleri deneme ihtiyacını doğurmaktadır. Bundan dolayı bu araştırmada Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerine, öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın ilgili alana katkı sağlayacağını düşünmekteyim.

Doktora eğitimi süresince ve bu araştırmayı yaparken yardım ve desteklerini esirgemeyen başta danışmanım Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ'ye olmak üzere Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN'a, Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR'a, Doç. Dr. Bayram ÇETİN'e, Doç. Dr. ERDAL BAY'a, Doç. Dr. Servet DEMİR'e, Prof. Dr. Behçet ORAL'a, Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ'a; yapıcı eleştirileri ile tezimin olgunlaşmasına katkı sağlayan Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na ve Yrd. Doç. Dr. Güzide ÖNER'e; dil ve anlatım açısından katkılarını sunan Arş. Gör. Erdost ÖZKAN'a ve Fen Bilimleri Öğretmeni Bulut KARABULUT'a; öğrenci gruplarına uzman olarak yardım ve destek sağlayan Yrd. Doç. Meral ÖNER SÜNKÜR'e, Arş. Gör. Mustafa İLHAN'a, Arş. Gör. Ömer ŞİMŞEK'e, Arş. Gör. Mehmet KURTULMUŞ'a, Arş. Gör. Tuncay ARDIÇ'a ve Arş. Gör. Zakir ELÇİÇEK'e teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim. Ayrıca beni yetiştiren anneme ve babama şükranlarımı sunuyorum. Her zaman bana destek olan sevgili eşime çok teşekkür ederim.

İsmail KINAY

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)	7
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	8
1.6. TANIMLAR.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE KAYNAK ÖZETLERİ	10
2.1. EĞİTİM PROGRAMI.....	10
2.1.1. Eğitim Programlarında Hedef.....	12
2.1.2. Eğitim Programlarında İçerik	13
2.1.3. Eğitim Programlarında Öğrenme-Öğretme Süreçleri (Eğitim Durumları).....	14
2.1.4. Eğitim Programlarında Değerlendirme (Sınama Durumları)	15
2.1.4.1. Geleneksel değerlendirme	16
2.1.4.2. Tamamlayıcı değerlendirme.....	20
2.2. OTANTİK DEĞERLENDİRME	25
2.2.1. Otantik Öğrenme.....	27
2.2.2. Otantik Değerlendirmenin Kullanılmasının Nedenleri.....	30
2.2.3. Otantik Değerlendirmenin Özellikleri	32
2.2.4. Otantik Değerlendirme ile Geleneksel Değerlendirme Arasındaki Fark..	33
2.2.5. Otantik Değerlendirme Araçları	35

2.2.5.1. Dereceli puanlama anahtarı (rubrik)	36
2.2.5.2. Öğrenci gelişim dosyası (portfolyo)	37
2.2.5.3. Poster.....	38
2.2.5.4. Gözlem	38
2.2.5.5. Kontrol listesi	38
2.2.5.6. Görüşme	39
2.2.5.7. Günlük.....	39
2.2.5.8. Öz değerlendirme	40
2.2.5.9. Akran Değerlendirme.....	40
2.2.5.10. Grup değerlendirme	41
2.3. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	41
2.4. EĞİTİMDE İNANÇ	43
2.4.1. Öğrenmeye Yönelik İnanç	44
2.4.1.1. Geleneksel öğrenme inancı	45
2.4.1.2. Yapılandırmacı öğrenme inancı	46
2.4.2. Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç.....	47
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	50
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	54
2.5.3. İlgili Araştırmaların ve Literatürün Değerlendirilmesi.....	57
BÖLÜM III	61
MATERYAL VE YÖNTEM	61
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	61
3.2. ÇALIŞMA GRUPLARI	62
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	64
3.3.1. Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	64
3.3.2. Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ).....	65
3.3.3. Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği (KDYİÖ).....	67
3.3.4. Görüşme Formu	68
3.4. ARAŞTIRMANIN PİLOT UYGULAMASI	68
3.5. ARAŞTIRMANIN ESAS UYGULAMASI.....	69
3.5.1. Deney Grubunda Yapılan İşlemler	69
3.5.2. Deney Grubu Değerlendirme Süreci.....	74
3.5.2.1. Öz değerlendirme süreci	75
3.5.2.2. Grup değerlendirme süreci	75
3.5.2.3. Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme süreci	75
3.5.1.4. Sempozyum değerlendirme süreci	75

3.5.2.5. Haftalık performans değerlendirme süreci.....	76
3.5.2.6. Öğrenci günlükleri değerlendirme süreci.....	76
3.5.3. Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler	77
3.7. VERİLERİN ANALİZİ.....	79
BÖLÜM IV	82
BULGULAR VE TARTIŞMA	82
4.1. BULGULAR	82
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	83
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	86
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	88
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	88
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	90
4.2. TARTIŞMA.....	95
BÖLÜM V	103
SONUÇ VE ÖNERİLER	103
5.1. SONUÇ	103
5.2. ÖNERİLER	104
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	104
5.2.2. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler	105
KAYNAKLAR	107
EKLER.....	124

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model	61
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	62
Tablo 3.3. Öğretmen Adaylarının Gruplarına Göre Problem Çözme Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	62
Tablo 3.4. Öğretmen Adaylarının Gruplarına Göre Yapılandırmacı Öğrenme İnançları Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	63
Tablo 3.5. Öğretmen Adaylarının Gruplarına Göre Geleneksel Öğrenme İnançları Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	63
Tablo 3.6. Öğretmen Adaylarının Gruplarına Göre Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançları Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları ..	64
Tablo 3.7. Pilot Uygulamada Tespit Edilen Sorunlar ve Asıl Uygulama için Geliştirilen Çözümler	69
Tablo 3.8. Deney Grubu İşlem Süreci.....	74
Tablo 3.9. Deney Grubu Değerlendirme Süreci.....	76
Tablo 3.10. Veri Analizinin Genel Özeti	81
Tablo 4.1. Problem Çözme Becerisi Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ile Sontest Puanları Arasındaki Farka Ait İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları	82
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Öntestinden Aldıkları Puanlara Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Ortalamalar	84
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Öntestinden Aldıkları Puanlara Göre Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları	84
Tablo 4.5. Yapılandırmacı Öğrenme İnancı Bakımından Deney Grubunun Öntest ile Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	85
Tablo 4.6. Yapılandırmacı Öğrenme İnancı Bakımından Kontrol Grubunun Öntest ile Sontest Puanları Arasındaki Farka Ait İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları.....	85

Tablo 4.7. Geleneksel Öğrenme İnancı Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ile Sontest Puanları Arasındaki Farka Ait İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları	86
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme İnancı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları...	86
Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Geleneksel Öğrenme İnancı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları...	87
Tablo 4.10. Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ile Sontest Puanları Arasındaki Farka Ait İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları	88
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	89
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Katılımcı değerlendirmeye Yönelik İnanç Öntestinden Aldıkları Puanlara Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Ortalamalar.....	89
Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Öntestinden Aldıkları Puanlara Göre Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları	90
Tablo 4.14. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin İşleniş Biçiminin, Günlük ve Mesleki Hayatta Karşılaşılabilecek Problemlerin Çözümüne Etkisine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	91
Tablo 4.15. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersindeki Uygulamaların Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik Görüşlere Etkisine Yönelik Öğretmen Adaylarının Düşüncelerine İlişkin Bulgular	92
Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	93
Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin İşleniş Biçiminin Diğer Derslerde Kullanılmasını İsteyip İstememelerine İlişkin Bulgular.	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Yapılandırılmış Gridin Genel Yapısı.....	21
Şekil 2.2 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Örneği.....	23
Şekil 2.3 Kavram Haritası Örneği.....	24

KISALTMALAR

PÇE	: Problem Çözme Envateri
ÖYİÖ	: Öğrenmeye Yönelik İnanç Löçeği
KDYİÖ	: Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
KİT	: Kelime İlişkilendirme Testi
TDA	: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu araştırmada otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının problem çözüme becerileri ile öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi, sayılıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde kuramsal çerçeve çizilmiş olup ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu bölümde eğitim programları ve ögeleri, otantik değerlendirmenin ne olduğu, özellikleri, geleneksel değerlendirmeden farkı, geleneksel değerlendirme araçları, otantik öğrenme, otantik değerlendirme araçları ve ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, pilot uygulaması, esas uygulaması, deney ve kontrol grubunda yapılan uygulamalar, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan teknikler yer almaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, araştırma sonucunda toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgulara ve bulgular ile ilgili tartışmaya yer verilmiştir.

Son bölümde ise, araştırmanın genel sonuçlarına ve bu sonuçlara bağlı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bilgi çağını yaşayan insanoğlu dakikada dünyayı sarsacak yüzlerce buluş ile karşı karşıyadır. Bu kadar hızlı gelişen ve değişen bilgiye ulaşmak, onu kullanmak, değerlendirip yeniden üretmek gerekmektedir. İnsanın 19. yüzyılın başına kadar

ürettiği bilgi birikiminin çok sınırlı olduğu söylenebilir. Bunların tümünü öğrenmek için 8-10 yıllık bir eğitim yeterli olabilmekteydi. Ancak bugün yalnız bir ana bilim dalında yılda üretilen bilgi miktarı binlerle ifade edilmektedir. Bu bilgilerin öğrenilmesi için 20 yıllık bir eğitim de yetmemekte yaşam boyu eğitimden söz edilmektedir (Sönmez, 2005:113). Günümüzde yaşanan teknolojik buluşların hızla artışı ve toplumsal yapıdaki değişimler insanlarda farklı özelliklerin aranmasını gerekli kılmıştır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010:1). Bundan dolayı bilgiyi ezberleyen bireyler yerine; bilgiyi kullanabilen, sorgulayabilen, düşünüp tartışabilen, problem çözebilen bireylerin önemi artmıştır (Akınoğlu, 2009:156; Güneş, 2010:3; Şentürk ve Baş, 2010:66). Bunun sonucunda günümüz eğitiminin temel hedeflerinden biri de problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir (Çevik, 2011:1005; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001:123; Karacaoğlu, 2011; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010:16). Gagne'ye (1985) göre, eğitim programlarının en nihai amacı; öğrencilere hem ilgili konu alanında hem de yaşamı boyunca karşılaşılabileceği problemleri çözmeyi öğretmek olmalıdır (Senemoğlu, 2005:536). Problem çözme becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde ise en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Polat ve Tümkaya, 2010:348; Çevik, 2011:1005; Bingham, 1998:11). Ancak; öğretmenlerin bu görevlerini yerine getirebilmeleri için etkili problem çözme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Polat ve Tümkaya, 2010:348). Problem çözme konusundaki beceriler ise, problem çözmeyi sağlayacak bir eğitimle etkili bir şekilde kazandırılabilir (Çevik, 2011:1005). Bundan dolayı öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim problem çözme becerisinin kazanmasında belirleyici bir role sahip olabilmektedir. Bu becerinin geleneksel öğretmen ya da konu merkezli ortamlarda geliştirilmesi ve kazanılmasının zorluğu (Ev, 2010:21) hizmet öncesinde öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirecek yöntemlerin uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı problem çözme üzerinde duran otantik değerlendirme yaklaşımının (King, 2000:153; Wiggins 1998; akt. Svinicki, 2004: 23-24) öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde nasıl bir etkiye sahip olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bilgi çağının gerekliliklerini karşılamak için, eğitimde yapılması gerekenler arasında süreç merkezli eğitim ve süreç merkezli değerlendirme yaklaşımlarını uygulamak yer almaktadır. Bu da eğitim sisteminin programlar, yönetmelikler ve okul araç-gereçleri gibi girdilerini yeniden düzenlemekle mümkün olmaktadır (Karakuş 2006:13). Türkiye'de ve Dünya'da son zamanlarda geliştirilen eğitim

programları yapılandırmacı, çoklu zeka, problem çözme, proje tabanlı öğrenme ile bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi gibi kuram ve yaklaşımlara dayandırılmasından dolayı benimsenen bu öğrenme teorilerinin doğasına uygun yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımının geliştirilip uygulanması gerekmektedir (Çepni, 2012:234). Türkiye’de 2005’ten beri uygulanan ve yapılandırmacı kurama dayanan program öğrencinin merkezde ve aktif, öğretmenin rehber olduğu bir yapıya dayanması (Karacaoğlu, 2011:143) öğretmenlerin süreç merkezli değerlendirme yaklaşımlarını benimseyip kullanmalarını gerekli kılmıştır. Bu da öğretmenlerin hizmet öncesinde yapılandırmacı anlayışla yetişmelerinin önemini arttırmaktadır.

Öğrenci başarısının geleneksel yöntemlerle değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verilerek yapılmakta, bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçası olup sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, aynı zamanda öğrenme süreci boyunca yapılır. Sürece de ağırlık vermesi nedeniyle geleneksel yaklaşıma göre daha çok ve çeşitli ölçme araçlarının veya yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007:136). Anlamlı öğrenme gerçekleşecekse, öğrenme bireylerin bilgiyi uygulayabildiği ve önceki bilgileriyle ilişki kurabildiği şekilde gerçekleşmelidir. Birçok eğitim reformcusu çoktan seçmeli sınavlar gibi geleneksel değerlendirme türlerinin sadece hatırlama düzeyindeki bilgileri ve yalnızca bir veya iki zeka alanını değerlendirebildiğine inanmaktadır. Onlara göre bu tür testler öğrencilerin karmaşık bir problemi organize edip edemediğini çok nadiren ölçebilmektedir (King, 2000:153). Geleneksel değerlendirmede öğrenenden sınırlı bir zaman diliminde, kimseden yardım almadan, kimseye danışmadan ya da kaynaklara başvurmadan problemleri çözmesi istenir. Fakat öğrenenler günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmek için bir zaman sınırlaması olmaksızın, arkadaşlarının desteğini ve fikirlerini alarak ya da kaynaklardan yararlanarak problemi çözerler (Fer, 2011:221).

Toplum hızla değişmekte, bununla birlikte değerlendirmenin öğrencilerimizi motive etmede ve etkili geri bildirim sağlamadaki rolünün de gelişim göstermeye gereksinimi bulunmaktadır (Paul, 2011). Eğitim sorunlarını belli bir düzeyde çözmüş ülkelerde genel olarak, eğitimde değerlendirme çalışmalarında bilimsel temellere uygun, güvenilir, öğrenci merkezli otantik değerlendirme kullanılmaktadır (Karakuş, 2006:13). Öğrencilerin daha bütüncül bir şekilde değerlendirme yönündeki algının

gelişmesinden dolayı (Aitken ve Pungur, 2004:1) eğitimcilerin, öğrenmenin; bilginin içsel olarak inşa edildiği ve deneyimlerin kişisel olarak yorumlandığı bir yapılandırma süreci olduğu yönündeki yapılandırmacı yaklaşımın görüşünden ortaya çıkan (King, 2000:152) otantik değerlendirmenin lehine, geleneksel değerlendirme tekniklerinden uzaklaşmaya başladıkları görülmektedir (Moorcroft vd., 2000:20; Svinicki, 2004:23). Yapıları gereği standart testlerin ölçebilecekleri beceriler sınırlıdır ve eğitimin amacı salt standart testlerde iyi performans gösteren bireyler yetiştirmek değildir. Otantik değerlendirme ise hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi zaman alır ancak yaratıcı, düşünen ve üreten bireyler yetiştirilmek için alternatif değerlendirme türlerine açık olmamız gerekmektedir (Başol Göçmen, 2004:8). Bundan dolayı gelecekte eğitim sistemlerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayanan otantik öğrenme ve değerlendirmenin (Dilmaç, 2012:3) yaygın olacağı söylenebilir.

Eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmenin niteliğinin eğitim sisteminin işleyişi ve başarıya ulaşmasında önemli bir yer tutmaktadır ve eğitim sisteminden verimli sonuç alabilme, geniş ölçüde öğretmenin kalitesine bağlıdır (Erişen ve Çeliköz, 2003:427; Gültekin, 2002:50). Bundan dolayı öğretmenlerin yaygın olarak benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programları benimseyip uygulayabilmesi için bu doğrultudaki öğrenmeye yönelik inançların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğrenme ile ilgili inançları plan yapma, öğretim ve değerlendirme faaliyetleri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Brown ve Rose, 1995). Ayrıca, öğretmenlerin öğretim aşamasındaki davranış ve tutumları inançlarının yansımasıdır (Bayder ve Bulut, 2002:63; Bingham, 1998:41). Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin öğrenme-öğretme ile ilgili anlayışlarının inançları tarafından yön verildiğini göstermektedir (Chan ve Elliott, 2004:817; Chan, 2004). Bununla birlikte öğretmenlerin inançları ile sınıftaki davranışları arasında bir ilişki bulunmaktadır (Kagan, 1992; Nespor, 1987). İnançların düşünce ve davranışları üzerinde yaptığı etkiden dolayı öğretmenlerin öz yeterlilik inancı, epistemolojik inancı, değerlere yönelik inancı gibi birçok farklı inancı, öğrenme-öğretme süreçleri açısından dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır (Chan, 2004; Deryakulu, 2006:263). Ayrıca öğretmenlerin öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının geliştirilmesine gereksinimin de olduğu söylenebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim programlarının amacı sadece öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerine yardım etmek olmayıp, aynı zamanda onların var olan

geleneksel eğitim inançlarından uzaklaşarak, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli inançlara yaklaşımlarına yardım etmek de olmalıdır (Duru, 2014:17).

Deryakulu (2006:281-283) bilgi aktarmaya dayalı öğretmen-merkezli öğretim yöntemleri yerine bilgiyi öğrencinin yapılandırmasını destekleyen öğrenci merkezli yaklaşımların tercih edilmesi ve öğrencilerin başarılarını değerlendirirken ezberleme yeteneklerini ölçmek yerine üst düzey düşünme becerilerini ve öğrenme için harcadıkları çabayı belirlemeye özen gösterilmesi inançları geliştirdiğini belirtmektedir. Gerçek yaşamdaki görevlere benzer durumlarda ortaya konulan performans ölçmeyi hedefleyen otantik değerlendirmede öğretmenin, grubun, akranın ve bireyin öz değerlendirmesinin bir bütün olarak ele alınması ve bunların sürece yayılması öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Koçyiğit, 2011:2). Ayrıca otantik değerlendirme, anlamlı görevler verme, açık değerlendirme standartlarına sahip olma, yazılı anlatımlar aracılığıyla yansıtıcı düşünmeyi teşvik etme, bilginin transferini kolaylaştırma, anlamlı bilgi inşa etme, üst düzey düşünmenin üzerinde durma, ders konusu ve uygulama arasındaki düşünceyi gerçek dünya ile ilişkilendirme ve entegre etme, nitelikli ürün ile birlikte nitelikli performans teşvik etme gibi özellikleri içerir (King, 2000:154). Otantik değerlendirmenin bu özelliklerinden dolayı öğretmen adaylarının inançları üzerinde etkili olması beklenebilir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin sahip olduğu inançlar ve problem çözme becerileri, kendisinden beklenen rolleri yerine getirebilmesi için gerekli ve önemli unsurlardır. Bu özelliklerin kazandırılması veya geliştirilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesinde aldığı eğitimin bu doğrultuda düzenlenmesini gerekli hale getirmektedir. Yukarıda ifade edilen ihtiyaçlar ve otantik değerlendirmenin özelliklerinden dolayı bu yaklaşıma dayalı hazırlanan öğretimin problem çözme becerisine ve eğitim ile ilgili inançlara (öğrenmeye yönelik ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlara) etkisinin incelenmesi önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisi incelenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme

becerilerine, öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun problem çözme becerisi öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu arasında problem çözme becerisi sontest puanları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

3. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik inanç öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrenmeye yönelik inanç sontest puanları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

5. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu arasında katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç sontest puanları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

7. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine, öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisinin incelendiği bu araştırmanın önemi aşağıdaki şekilde açıklanmaya çalışılmıştır:

Bu araştırma sonuçlarının öğretmen adaylarına problem çözme becerisinin kazandırılmasına ve eğitim ile ilgili (öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik) inançlarının geliştirilmesine dönük çalışmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Bu konudaki önemli eksikliklerinden birisi de otantik değerlendirme yaklaşımını kullanamamaları ile ilgilidir. Öğretmenlerin otantik değerlendirme yaklaşımı ile ilgili ihtiyaçlarının giderilmesinde hizmet öncesinde alacağı eğitim esnasında bu yaklaşımın uygulanması etkili olacağı söylenebilir. Araştırmanın öğretmen adaylarının bu ihtiyaçlarının giderilmesine katkı getireceği düşünülmektedir.

Öğretmen eğitiminde otantik değerlendirme yaklaşımının sınırlı bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bundan dolayı öğretmen eğitiminde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamaların yaygınlaştırılmasına gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu araştırmanın, öğretmen eğitiminde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamaların yaygınlaşmasında katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile yapılandırmacı öğrenme inançlarının ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının geliştirilmesinde eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Herhangi bir uygulamanın yaygınlaşmasında o konuyla ilgili yapılan araştırmaların katkısı önemlidir. Fakat ilgili literatür incelendiğinde öğretmen adaylarına yönelik otantik değerlendirme yaklaşımı uygulamaları ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğretmen eğitiminde otantik değerlendirme yaklaşımı ile ilgili uygulamaların yaygınlaşması için bu konudaki araştırma sayısının artması gerekmektedir. Bu araştırmanın bulgularının konuyla ilgili ileride yapılacak araştırmalara katkı getirebileceği düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Bu araştırmanın sayılıtları (varsayımları) aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. Deney koşulları dışındaki etkilerin (diğer derslerdeki uygulamalar, diğer dersleri yürüten öğretim elemanları vb.), araştırma kapsamında bulunan öğretmen adayları üzerinde aynı olduğu kabul edilmiştir.

2. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, araştırma kapsamında uygulanan veri toplama araçlarını önemseyerek ve samimiyetle doldurmuşlardır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

1. 2013-2014 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2. Sınıf A ve B şubelerinde kayıtlı öğretmen adayları ile,

2. Sınıf öğretmeniği 2. sınıf lisans programında yer alan Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi ile,

3. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi kapsamında yapılan uygulamalar ile,

4. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlı tutulmuştur.

1.6. TANIMLAR

Otantik Öğrenme: Öğrencilerin kendisiyle ilişkili gerçek dünya problemlerini ve projelerini içeren bağlamlardaki kavram ve ilişkileri keşfetmesine, tartışmasına ve inşa etmesine olanak tanıyan eğitim yaklaşımıdır (Donovan, Bransford ve Pellegrino, 1999; akt. Mims, 2003).

Otantik Görev: “Herhangi bir öğrenciden yapması beklenen, öğrenmek, uygulamak, değerlendirmek için veya başka bir şekilde program içeriklerine tepki vermek için yapılan etkinliklerdir.” (Bay, 2008:9).

Otantik Değerlendirme: Öğrencilerden, temel bilgi ve becerilerin anlamlı uygulamasının gösterildiği gerçek dünya görevlerini yapmaları istenilen değerlendirme biçimidir (Mueller, 2005).

Problem Çözme Becerileri: Çözüm gerektiren bir problemin farkına vararak problemi belirleme, problem ile ilgili değişkenleri dikkate alma, görevi tanımlama, çözüm için öneriler ya da işlemler geliştirme, bunları ölçüt geliştirerek değerlendirme, uygun olan bir öneri ya da işlem yolunu seçme/karar verme, tüm aşamaları gözden geçirerek tutarsızlıkları ve işlemeyecek yönleri kestirme ve tüm çözüm sürecini değerlendirme davranışlarından oluşan dirik üst düzey düşünme becerileridir (Demirel: 2010:111).

İnanç: "Bir öneriyi, bir durumu ya da bir nesneyi olduğu gibi kabul etmektir." (Öncül, 2000:610).

Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç: Bu çalışmada katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç; öğrencilerin arkadaşlarının performansını değerlendirdiği akran değerlendirme (Falchikov, 2003:102; Noonan ve Duncan, 2005:2), kendi performansları hakkında yargıya vardıkları öz değerlendirme (Noonan ve Duncan, 2005:2; Boud ve Falchikov, 1989), takım çalışmasına ve işbirlikli öğrenmeye değer verildiğinde, bunların da öğrencilerin ortak çabalarına vurgu yapan değerlendirme sürecine yansıtılması gerektiğinden dolayı savunulan grup değerlendirme (Boud, Cohen ve Sampson, 1999:421) ve sınıf içerisinde işlenen konular ile ilgili öğrencilerin görüşlerini rahat bir biçimde dile getirmesine imkân tanıyan sınıf içi tartışmalar (İlhan, Çetin ve Bars, 2013:18) hakkındaki inançlar anlamında kullanılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde eğitim programları ve öğeleri, geleneksel değerlendirme ve araçları, tamamlayıcı değerlendirme ve araçları, otantik değerlendirmenin ne olduğu, özellikleri, geleneksel değerlendirmeden farkı, otantik öğrenmeye ve otantik değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Bununla birlikte yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar özet olarak sunulmuştur. Bölümün sonunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir.

2.1. EĞİTİM PROGRAMI

Yaşamın her alanında insanoğlunun karşısına çıkan eğitim, bireylerin hayatı anlamalarını sağlamada en temel unsurlardan biridir. Toplumların yaşamasında yararlanılması gereken önemli kavramların başında eğitim gelmektedir (Şimşek, 2007:1-2). İnsanoğlu için bu kadar önemli olan eğitim kavramı farklı eğitimciler ve düşünürler tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Bununla birlikte Ertürk (1994:12) tarafından “Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir.” şeklinde yapılan tanım en çok kullanılan tanımlardan biridir. Bu tanım incelendiğinde eğitim alacak bireylerde davranış değişiklikleri meydana getirileceği, bunların kasıtlı ve istedik yani amaçlar doğrultusunda olacağı; bu değişikliklerin de bireyin kendi yaşantıları yoluyla meydana getirilmesinin esas olacağı anlaşılmakta ve eğitime davranış değiştirme süreci olarak bakılmaktadır. Fakat eğitim sadece bir süreçten ibaret değil, süreci de içine alan bir sistemdir (Baykul, 2009:2). Yani eğitim girdi, işlem, çıktı ve dönüştürme oluşan bir açık sistemdir (Sönmez 2009:5). Eğitim sisteminin çıktıları üzerinde etkili olan pek çok unsur mevcuttur. Eğitimin sonucunda ortaya çıkacak ürünü etkileyen önemli unsurlardan biri de girdilerdir (Baykul, 2009:3). Eğitim sistemin birçok girdisi bulunmaktadır. Eğitim programı, mutlaka olması gereken girdiler arasında yer

almaktadır (Tan, 2006:8). Çünkü eğitim programları eğitim kurumlarında yetiştirilecek insan özelliklerini belirler (Yüksel ve Sağlam, 2012:4) ve eğitim etkinlikleri formal olarak eğitim programına göre düzenlenir (Yılmaz ve Sünbül, 2003:59; Yaşar, 2011b: 10). Ayrıca toplumların eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri, bu alandaki çalışmaları belli programlara uygun olarak sürdürmelerine bağlıdır (Büyükkaragöz, 1997:1). Eğitim sisteminde bu kadar önemli bir yer tutan eğitim programının tanımlanması da önem arz etmektedir. Ancak kullanımı MÖ'ye kadar dayanan (Demirel, 2012:1) eğitim programı kavramını tanımlamak zor ve bakış açısına göre değişkenlik göstermektedir (Karacaoğlu, 2011:8). Eğitim programı (curriculum) ile ilgili “okulanda öğretilendir”, “konular listesidir”, “ders içeriğidir”, “çalışmaların programlanmasıdır”, “öğretim materyalleri listesidir”, “derslerin sıralanmasıdır”, “hedef davranışlar listesidir”, “okul ile birlikte yürüyen ilave sınıf etkinlikleri, rehberlik ve kişilerarası ilişkileri de içeren her şeydir”, “okulun yönlendirmesiyle okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir”, “okul personeli tarafından planlanan her şeydir”, “öğrenen tarafından okulda geçirilen deneyimler dizisidir” ve “bireyin eğitim sonucu yaşadıklarıdır” gibi yorumlar yapılmıştır (Oliva, 2009:3). Ornstein ve Hunkins (2009:10) ise amaçlara ulaşılmasını sağlayan bir plan olarak tanımlamışlardır. Ülkemizde eğitim programları için “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetlerini kapsar” (Varış, 1988:18), “Belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” (Ertürk,1994:14), “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” (Demirel, 2012:4) şeklinde tanımlar yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitim programının bu kadar farklı şekilde tanımlanması ve yorumlanması bu kavramın kapsamlı olduğunu ve eğitim sistemi içinde önemli işlevleri gördüğünün bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Eğitim programlarının, eğitim sürecine yaptığı temel katkılar aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Büyükkaragöz, 1997:3; Karacaoğlu, 2011:14):

I) Eğitim faaliyetlerine yön verir.

II) Aynı eğitim basamağındaki okullarda eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde aynı yönde gerçekleşmesini sağlar.

III) Eğitimde verimi artırır.

IV) Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik eder.

Eğitim programının yukarıdaki katkıları yapabilmesi için aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekmektedir:

Eğitim programı işlevsel olmalıdır. Yani programda yer alan konuların ve etkinliklerin hayatta geçerli olması, bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılaması, işe yaraması gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1997:4; Karacaoğlu, 2011:12).

Eğitim programı esnek ve çerçeve olmalıdır. Program, konuları ana hatları ile ortaya koyan bir çerçeve program sunmalı, diğer taraftan öğretime okulun ve bölgenin özelliklerini, öğrencinin ilgi ihtiyaç ve yeteneklerini göz önüne alabilme olanağını tanımalıdır (Karacaoğlu, 2011:12). Bir ülkedeki okulların buldukları yerlerin çevre ve iklim özellikleri bakımından farklı olması; öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olması; bilimsel teknolojik ve toplumsal alanlardaki yaşanan hızlı gelişmeler eğitim programlarının esnek olmasını gerektirir (Büyükkaragöz, 1997:5).

Eğitim programı devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygun olmalıdır. Eğitim kurumları toplumu meydana getiren bireylere, milli değerleri ve idealleri kazandırmakla görevli olduklarından eğitim programları devletin temel felsefesiyle, hakim ideolojisiyle, toplumsal ve kültürel değerlerle uyumlu olmalıdır (Büyükkaragöz, 1997:6; Karacaoğlu, 2011:12).

Eğitim programı uygulanabilir olmalıdır. Yani program bilimsel, ekonomik ve toplumsal yapı ile çelişmemelidir (Karacaoğlu, 2011:13).

Eğitim programı, hedef (amaç), içerik, öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme öğelerini içermektedir (Gözütok, 2003; Tan, 2006:13; Yüksel ve Sağlam, 2012:7; Demirel, 2012:5; Görgeç, 2012:11).

2.1.1. Eğitim Programlarında Hedef

Hedef: “Bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik” (Ertürk, 1994:25) olarak tanımlanabilir. Eğitim hedefleri (amaç) eğitim faaliyetlerinin dayanağıdır. Ayrıca bu hedeflerin (amaç) kaynağı bilimsel olgulara ve araştırma sonuçlarının bulgularına dayanan eğitim felsefesidir (Varış, 1988:129). Eğitim hedefleri, öğretimi yönlendirmesi, öğretme-öğrenme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçme-değerlendirmeye kılavuzluk etmesinden dolayı gerekli görülmektedir (Demirel, 2012:95). Bununla birlikte hedefler (amaçlar); okulun sorumluluk ve görevlerini tanımlar, okul politikasının

tespitinde temel teşkil eder, öğretmene öğrencileri motive etmede rehberlik eder, program değerlendirmesinde temel teşkil eder ve programın geliştirilmesine olanak sağlar (Varış, 1988:133-134). Eğitim hedeflerinin bu görevleri yapabilmesi için sahip olması gereken bazı özellikler aşağıda sıralanmıştır (Büyükkaragöz, 1997:29,30; Ornstein ve Hunkins, 2009:227):

- 1.Hedef öğrencinin erişmesi istenilen “davranışı” belirtir nitelikte olmalıdır.
- 2.Hedef ifade edilen davranışın hangi “içerikle” bağlantılı olarak geliştirileceğini belirtmelidir.
- 3.Hedef öğrencide gözlenecek davranışın “yeterlik” düzeyini belirtmeli ve bunlara ait bir ölçüt ortaya koymalıdır.
- 4.Hedeflerde ifade edilen istendik davranışlar “gözlenebilir” ve “ölçülebilir” olmalıdır.
- 5.Hedefler “açıkça” ifade edilmelidir.
6. Hedefler öğrencilerin “ihtiyaçlarını” karşılar nitelikte olmalı.
- 7.Hedefler “kazanılabilir” nitelikte olmalıdır

Eğitimde hedefler dikey olarak üç düzeyde belirtilmektedir (Demirel, 2012:95; 2003:31; Uzunboylu ve Hürsen, 2012:38; Erginer, 2000:13,14): Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olan uzak hedefler, uzak hedeflerin yorumu olan ve aynı zamanda okulun işgörüsünü yansıtan genel hedefler, öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin veya çalışma alanı için olan hedefler ise özel hedeflerdir. Hedefler yatay olarak ise; zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği bilişsel alan; sevgi, korku nefret, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu duyuşsal alan; zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerin baskın olduğu devinişsel alan olmak üzere üç alandan oluşmaktadır (Demirel, 2012:96; 2003:31,32).

2.1.2. Eğitim Programlarında İçerik

Eğitim programının ikinci ögesi içeriktir. İçerik ile kastedilen, o derste seçilecek konuların seçilmesi ve bunların düzenlenmesidir (Tan, 2006:58). Eğitim programlarında içerik, öğrencilerin hedefe ulaşmasında aracılık etmek üzere seçilen ve düzenlenen bilgilerden oluşur (Görgen, 2012:12). Eğitim programının içerik boyutunda belirlenen hedeflere ulaşmak için “ne öğretelim” sorusu sorgulanmaktadır (Demirel, 2012:122; Yüksel ve Sağlam, 2012:7). İçerik, olgu ve olayların

ansiklopedik bir tabloda bir araya getirilmesi değil, hayat alanlarının anlam taşıyan bölümlerini kapsayan bir ögedir (Büyükkaragöz, 1997:44).

Ornstein ve Hunkins'na (2009:235-236) göre içerik; kendi kendine yetebilirlik, anlamlılık, geçerlik, ilgililik, yararlık, öğrenebilirlik ve uygulanabilirlik ölçütlerini karşılamalıdır. Bununla birlikte Demirel (2003:35) seçimi yapılırken aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

1. İçerik doğrudan doğruya hedefle ilişkili mi?
2. İçerikte sunulan bilgi bilimsel açıdan doğru mu?
3. İçerik özel bir alanla ilgili ve güncel mi?
4. Sunulan içerik iyi organize edilmiş ve sistematik mi?
5. Sunulan içerik öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile kaynaşıklık sağlıyor mu?
6. Öğrenciler sunulan bilgiyi uygulayabilir veya kullanabilir mi? Sunulan bilgi işe vuruk mu?
7. Konu sunumunda öğrencilere yeterince materyal sunuluyor mu?
8. Konunun temel ayrıntıları etkili bir şekilde gösteriliyor mu?
9. İçerikte önemli görülen yerlerin tekrarı yapılıyor mu?

2.1.3. Eğitim Programlarında Öğrenme-Öğretme Süreçleri (Eğitim Durumları)

Öğrenme-öğretme süreci eğitim programlarının üçüncü boyutu olup MEB öğretim programlarında öğrenme-öğretme etkinlikleri, işleniş veya dersin işleyişi gibi ifadeler kullanılmaktadır (Demirel, 2003:35). Eğitim programlarında eğitim durumları belirlenirken “nasıl” sorusuna yanıt aranır. Eğitim durumları öğrencilere hedeflerin kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesidir. (Baykara, 2012:173). Bir başka ifade ile eğitim durumları istendik davranışları kazandırmak için düzenlenen, uygulanan, değiştirilip geliştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleridir (Sönmez, 2011:87).

Eğitim durumları dirik bir yapı olup; ünite sırası, pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme, fiziksel özellikler, öğrenci katılmanlığı, uygun öğrenme-öğretme stratejileri, kuramları, yöntemleri, teknikleri, taktikleri ve stilleri, akıl yürütme, araç-gereç, eğitim teknolojisi, öğrenmenin niteliği, sevgi, yetiştirmeye ve biçimlendirmeye dönük değerlendirme gibi çeşitli değişkenleri kapsamaktadır (Sönmez, 2011:87).

Öğrenme-öğretme yaşantıları, programın hedef ve içerik boyutlarından türetilmeli ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracak biçimde örgütlenmelidir (Baykara, 2012:173). Bu aşamada öğrencilerde istenilen davranışların gelişmesi için öğrenme yaşantılarının etkili bir şekilde düzenlenmesi söz konusudur. Diğer bir deyişle, bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bundan dolayı eğitim durumları öğrenciler için öğrenme yaşantıları, öğretmen açısından öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünülebilir (Demirel, 2012:135).

Geçerli öğrenme yaşantılarının ve eğitim durumlarının taşınması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bir eğitsel yaşantının geçerli olabilmesi için öncelikle hedeflere uygun, yani belirli istenilen davranışları geliştirici nitelikte olması gerekir. Bir öğrenme yaşantısının geçerli olabilmesi için, öğrenciyi tatmin edici ve öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır. Öğrenme yaşantıları ekonomik olmalı yani birden fazla hedefe hizmet etmesi ve istenmeyen sonuçlardan arınmış olması gerekmektedir. Ayrıca öğrenmeyi sağlayan yaşantılar tek başına ve kopuk değildir. Bundan dolayı öğrenme yaşantıları diğer öğrenme yaşantıları ile kaynaşık olmalıdır (Baykara, 2012:174-176; Ertürk, 1994:86-95).

2.1.4. Eğitim Programlarında Değerlendirme (Sınama Durumları)

Eğitim programının son ögesi değerlendirmedir. Değerlendirmede önceki ögeler doğrultusunda yapılan eğitimin niteliğinin kontrolü yapılmaktadır. Hedeflere ne düzeyde ulaşıp ulaşılmadığı saptanmaya çalışılmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012:7). Bir eğitim sisteminin başarılı, başarısız yanlarının ve başarısızlığının kaynaklarının bilinmesi sistem ile ilgili önlemlerin alınmasını kolaylaştırır, ayrıca benzer eğitim etkinlikleri hakkında daha gerçekçi planlamalar yapılmasını sağlar. Bu da eğitimde değerlendirme ögesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Turgut ve Baykul, 2011:1).

Değerlendirme eğitim sürecinin temel basamaklarından biridir. İyi bir değerlendirme sistemi birçok farklı türde öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesini içerir (Mohanty ve Akalamkam, 2012:1). Değerlendirme süreci sayesinde öğrencilere doğru ve etkili dönütler verilir. Ayrıca seçilen öğretim metodundan, öğrenme ortamından, dersin içeriğinden ve diğer faktörlerden kaynaklanan öğrenmeleri olumsuz etkileyen değişkenler tespit edilir. Bundan dolayı

değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Yılmaz, 1998:23).

Değerlendirme bir çocuğun eğitiminin başlangıç noktasıdır (Melloy, 2010:1). Ayrıca Değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin merkezidir. Öğrencilerin öğrenme yetenekleri ile ilgili bilinçli kararlar almak için değerlendirme bilgisi gerekmektedir (Fook ve Sidhu, 2010:153).

Bir değerlendirmenin başarısı, etkili ve uygun yöntemin seçilmesinin yanında öğrenci performansının doğru yorumlamasına bağlıdır. Bundan dolayı değerlendirme yöntemi; programın, öğretim metodunun ve öğretim materyalinin uygunluğunun ve etkililiğinin değerlendirilmesine yardımcı olur (Fook ve Sidhu, 2010:153).

Değerlendirmenin sağladığı faydalar aşağıda verilmektedir (Colleti, 1987:111):

1. Öğrencilerin ilerlemelerini belirler.
2. Öğrencilerin neyi bildiği ve anladığını değerlendirir.
3. Öğrencilerin eksiklerini ortaya çıkarır.
4. Gelişmeye teşvik eder.
5. Sınıflandırmayı sağlar.
6. Öğretmenlere kendi öğretme etkinliklerini değerlendirmelerine yardım edecek ve onların gelişimine temel oluşturacak gerekli dönütleri sağlar (akt. Parmaksız ve Yanpar, 2006:161).

Geçmişte değerlendirme, öğrencilerin içinde var olan potansiyeli ortaya çıkarma ve öğrencilerin yapabildiklerini gösterme fırsatını yaratma süreci olarak pek görülüyordu. Değerlendirme çoğu zaman sadece öğrencilerin öğrenmelerini kanıtlamak için kullanılırdı. Bu gün değerlendirme eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olup öğrenmeyi teşvik etme, öğretimi geliştirme, ne yapıldığı veya ne elde edildiği hakkında geçerli bilgi sağlama ve öğrencilere dersler, meslekler, diğer etkinliklerle ilgili mantıklı tercihler yapma imkanı verme gibi birçok amacı yerine getirmektedir (Fook ve Sidhu, 2010:154).

2.1.4.1. Geleneksel değerlendirme

Geleneksel değerlendirme teknikleri öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde kullanılan tekniklerdir (Bahar, vd., 2010:25). Bu teknikler bilişsel alan öğrenmelerini ölçmek ve değerlendirmek için tercih

edilmektedir (Başol, 2013:36). Geleneksel değerlendirmede program değerlendirmeye yön verir. İlk olarak bilgi düzeyleri tanımlanır. Sonra o bilgi program olur. Daha sonradan programın kazanımlarının ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek için değerlendirme ögesi geliştirilir ve uygulanır (Mueller, 2012).

Mueller (2012) Temel olarak geleneksel değerlendirmenin eğitimdeki yerini aşağıdaki nedenlere ve uygulamalara dayandırmıştır:

1. Bir okulun misyonu üretken bireyler yetiştirmektir.
2. Bireyin üretken olması için belirli bir düzeyde bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.
3. Bundan dolayı okullar bu bilgi ve becerileri öğretmelidir.
4. Okul daha sonra öğrencilerin gerekli bilgi ve beceri düzeyine sahip olup olmadığını görmek için, öğrencilere test uygulamalıdır.

Geleneksel değerlendirme birçok araç ile yapılabilmektedir. Yazılı ve sözlü sınavlar, kısa cevaplı, doğru yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli testler kullanılan başlıca geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarıdır. (Bahar vd., 2010:25; Başol, 2013:36).

Yazılı sınavlar

Birçok öğretmen tarafından bilinen yazılı yoklamada bir ya da birkaç cümle uzunluğunda verilen bir ifade, bir durum ya da bir duruma özgü bilgiler sorgulanır. Öğrenciden bildiklerini yazılı olarak sunması istenir. Hazırlanması çok kolay; fakat değerlendirilmesi çok zaman alıcı ve öznel (Bahar vd., 2010:26).

Öğrencilerin yaratıcı gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgisini ve tutumunu ölçmede yazılı sınavlar kullanışlıdır (Doğan, 2009a:146). Ancak yazılı yoklamalarda sınav kağıtlarını okumak çok zaman alır, puanlama öznel olduğu için hatalar karışma ihtimali bulunmaktadır ve kapsam geçerliği yüksek bir sınav yapmak zordur (Tan, 2012:296; Çetin, 2010:77-78).

Yazılı sınavların olumsuz yanlarını azaltmak için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır; birden fazla puanlayıcıya puanlatılmalı, uzun ve az sayıda soru yerine kısa ve çok sayıda soru sorulmalı, puanlama yapılmadan önce puanlama anahtarı hazırlanmalı, sınavdaki sorular açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmelidir (Güler, 2012:84).

Sözlü sınavlar

Soruların öğrencilere sözlü olarak sorulduğu ve onlardan cevaplarını düşünüp sözlü olarak ifade etmelerinin istendiği sınavlardır (Özçelik, 2010:37). Sözlü sınavlar öğrencilerin konuşma ve sözlü anlatım becerilerinin ölçülmesinde etkilidir (Çetin, 2010: 87).

Sözlü sınavlar etkileşimli olduğundan heyecan, öğretmenin otoriterliği, öğrencinin iletişim becerisi, konuşma becerisi, öğrencinin topluluk önünde konuşma korkusu, düşünme için yeterli zaman olmaması, soruların eşit güçlükte olmaması gibi nedenlerle puanlamaya hatalar karışır (Çetin, 2010:88; Güler, 2012:82; Tekindal, 2009:155).

Öğretmen sözlü sınavların olumsuz yanlarını azaltmak için, soruları cevabı uzun olmayacak şekilde önceden hazırlamalı, açık ve anlaşılır bir şekilde sormalı, önceden puanlama anahtarı hazırlamalı ve soru sormadan önce öğrenciyi rahatlatmalıdır (Tan, 2012:305).

Kısa cevaplı testler

Cevapların bir kelime, rakam ya da en fazla bir cümlenin olduğu testlerdir (Güler, 2012:85). Kısa cevaplı testlerin bırakılan boşluğu doldurma ve tam cümle veya soru cümlesi şeklinde iki madde kökü bulunmaktadır (Tekindal, 2009:123).

Kısa cevaplı sınavlarda, cevapların kısa olmasından dolayı seçmeli sınavlara ve cevaplayıcı istediği cevabı verme özgürlüğüne sahip olmasından dolayı da yazılı yoklamalara benzemektedir. Ayrıca kısa cevaplı sınavlar her eğitim düzeyine uygun olduğu gibi, yazılı yoklamalara göre daha fazla soru sorulabilmekte ve puanlama işlemi yazılı sınavlara göre daha kolay ve objektiftir (Turgut ve Baykul, 2011:166; Özçelik, 2011:128-129). Ancak üst düzey bilişsel davranışların ölçülmesinde kısa cevaplı testlerin kullanılması uygun değildir (Güler, 2012:87).

Kısa cevaplı testler hazırlanırken soruların belirli ve kesin bir cevabının olması, her maddenin önemli bir bilgiyi ölçmesi, puanlama anahtarı oluşturularak puanlanması gerekmektedir (Tan, 2012:319-320; Yılmaz ve Sünbül, 2007:345). Bu tedbirler alındığında kısa cevaplı testlerin kullanımını daha etkili hale getirilebilir.

Doğru-yanlış testleri

Doğru-yanlış sorularının özelliği, öğrencilere bir önerme verilir ve onlardan bu önermenin doğru mu, yoksa yanlış mı olduğunu belirleyerek bir işaret ile

göstermeleri istenmesidir (Özçelik, 2011:134-135). Doğru-yanlış testleri doğru-yanlış ya da evet-hayır biçiminde yanıtlanabilen testlerdir (Atılğan, 2009:204). Öğrenci verilen ifadeyi okur, ifadenin doğru veya yanlışlığına karar verdikten sonra doğru veya yanlış olarak belirtir (Çakan, 2011:106).

Bu test türünde puanlama objektif olarak yapılabilmektedir (Çakan, 2011:106). Ayrıca yanıtlamak için fazla zaman gerektirmez. Ancak şans faktörü çok yüksektir. Genellikle hatırlama düzeyinde bilgiler ölçülür (Çetin, 2010:122-123).

Doğru-yanlış testleri hazırlanırken, testteki doğru yanlış madde sayıları birbirine eşit ya da yakın olmalı, testteki önermeler birbirine yakın uzunlukta ve anlaşılır bir şekilde yazılmalı, virgülle birleştirilmiş önermeler kullanılmamalı, kesinlik taşımayan ifadelerden kaçınılmalıdır (Başol, 2013:52). Böylece doğru-yanlış testlerinin kullanımı daha etkili hale getirilmiş olur.

Eşleştirmeli testler

Eşleştirmeli test sorularında, bilgiler iki sütun halinde verilir ve bunların eşleştirilmesi istenir (Özçelik, 2010:69). Eşleştirmeli testlerle, kısa sürede birçok davranışı ölçmek mümkündür. Ayrıca soruların hazırlanması pratik ve kolaydır (Tan, 2012:351).

Eşleştirmeli testlerde kısa zamanda çok maddenin yanıtlanması mümkündür. Bundan dolayı kapsam geçerliği yüksektir. Bununla birlikte puanlama objektif olarak yapılabilmektedir (Çetin, 2010:133-134).

Eşleştirmeli testlerdeki sorular genel olarak bilişsel basamağın alt düzeyindeki davranışların ölçülmesine daha uygundur. Eşleştirmeli testlerin diğer bir olumsuz yönü ise şans başarısını içermesidir (Tan, 2012:351; Çetin, 2010:133-134).

Eşleştirmeli testlerin etkin kullanımı için; cevap seçenekleri soru sayısından fazla olmalı, sorular ve seçenekler iki kolonda hazırlanmalı, seçenekler belli bir sıraya göre verilmeli, madde köklerinin, seçeneklerin uzunlukları benzer ve gramer bakımından eşdeğer olmalıdır (Tan, 2012:351-352; Tekindal, 2009:122).

Çoktan seçmeli testler

Objektif testler arasında en çok kullanılan olan çoktan seçmeli testlerde, soru ile birlikte sorunun cevabı olabilecek seçenekler birlikte sunulur. Öğrencilerden sunulan seçeneklerden doğru cevabı bulup işaretlemesi beklenir. Bundan dolayı öğrencilerin soruları istediği gibi cevaplama özgürlükleri yoktur (Tan, 2012:336).

Çoktan seçmeli testlerde çok sayıda soru sorulabildiğinden kapsam geçerliği yüksektir. Bununla birlikte puanlaması fazla zaman almayıp iyi hazırlanmış çoktan seçmeli testlerde hatırlamadan daha üst düzeyde bilgiyi ölçmek mümkündür (Gültekin, 2012a:203). Çoktan seçmeli testlerin bir diğer olumlu yanı ise puanlanmasının kolay olmasıdır. Buna karşın şans başarısı bulunmakta ve hazırlanması zaman almaktadır (Doğan, 2009b:236-237).

Çoktan seçmeli testler hazırlanırken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bulunmaktadır. Bu noktalardan bazıları aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Güler, 2012:90-91):

1. Çoktan seçmeli test maddelerinin seçeneklerinde kesinlik ifade etmeyen kelimeler kullanılmamalıdır.
2. Maddelerin hem kökü hem de seçeneklerindeki ifadeler belirli bir kaynaktan olduğu gibi alınmamalıdır.
3. Seçenekler belli bir düzene göre yerleştirilmelidir.
4. Testteki her bir doğru seçenek sayısı yaklaşık aynı oranda olmalıdır.
5. Yazım yanlışı yapılarak çeldirici oluşturulmamalıdır.

2.1.4.2. Tamamlayıcı değerlendirme

Tamamlayıcı değerlendirme, geleneksel değerlendirme dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir. Tamamlayıcı değerlendirmenin öğrenci performansını ölçmede daha geçerli ya da daha doğru sonuçlar verdiği savunulmaktadır. Sınıfta değişik değerlendirme stratejilerinin kullanma öğrencilerin başarı motivasyonunu yükselttiği, daha fazla düşünme becerileri sağladığı ve sonuçta akademik performansı artırdığı ifade edilmektedir (Bahar vd., 2010:49). Öğretimde etkili sonuçlar almak için kullanılan öğretim yöntemleri bu değerlendirme yaklaşımları ile paralellik göstermektedir (Başol, 2013:68).

Geleneksel değerlendirme yöntemleri çoğunlukla öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini belirlemeye çalışır; başka bir ifade ile sürece değil sonuca odaklanmaktadır. Bununla birlikte bazı hedeflerin kağıt-kalem testleriyle ölçülmesi mümkün olmamaktadır (Gültekin, 2012b:251). Toplumsal ihtiyaçlardaki değişimler ve mevcut değerlendirme sisteminin gerçek anlamda öğrencileri değerlendirmeden uzak oluşu, yeni değerlendirme araç ve yöntemlerinin uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir (Bıçak, 2010:199). Öğrenci profillerinde artan farklılaşmalardan ve

yapılandırmacı teorinin etkisinden dolayı, geleneksel değerlendirme tekniklerinden tamamlayıcı (alternatif) değerlendirme tekniklerinin kullanılmasına doğru bir değişmeye ihtiyaç duyulmuştur (Anderson, 1998:5-6).

Geleneksel ölçme araçlarıyla bilginin var olup olmadığı ölçülmektedir. Her zaman bilginin var olması onun nerede nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili bir fikir vermemektedir (Karahan, 2007:5). Tamamlayıcı (alternatif) değerlendirme teknikleri ise öğrencinin geleneksel pasif paradigmasını değiştirme potansiyeline sahip olup, bunun yerine öğrencinin girişkenliğini, öz-disiplinini ve tercihini koyar (Janisch, Liu ve Akrofi, 2007:223). Bundan dolayı yeni öğretim programlarında tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerine yer verilmelidir (Karahan, 2007:5).

Yapılandırılmış grid

Yapılandırılmış grid tekniğinin kullanımı ile ilgili çalışmalar Egan (1972) tarafından başlatılmış ve daha sonra birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Bahar, 2001:33). Bu teknik uygulanırken yaşa ve seviyeye bağlı olarak 9, 12 ya da 16 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanarak her kutucuğa bir sayı verilir (Bahar vd., 2010:62). Bu kutucuklara çeşitli tarih, kavram ve isimler yerleştirilir. Daha sonra tablonun altına sorular yazılır ve öğrenci tabloya bakarak sorulan soruları cevaplandırmaya çalışır (Başol, 2013:83). Yapılandırılmış gridin yapısı aşağıda sunulmuştur.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Şekil 2.1 Yapılandırılmış Gridin Genel Yapısı (MEB, 2005).

Yapılandırılmış gridin puanlaması aşağıdaki şekilde yapılmaktadır (MEB, 2005):

C_1 = Doğru seçilen kutucuk sayısı

C_2 = Toplam doğru kutucuk sayısı

C_3 = Yanlış seçilen kutucuk sayısı

C_4 = Toplam yanlış kutucuk sayısı

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

Bu formüle göre öğrencilerin puanları -1, 0, +1 arasında değişir. Bu puanı 10 üzerinden değerlendirmek için 1 ile toplanır ve elde edilen sayı 5 ile çapılır.

Bu teknikte öğrencinin doğru cevabı şansa bağlı bulması hemen hemen imkansız olup seçilen yanlış kutucuklar öğrencilerin eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkartır. Ayrıca yapılandırılmış gridda çoktan seçmeli testlerin tek doğru cevabının olması ve diğer tüm seçenekler için sıfır puanın alınması kuralının aksine kısmi bilginin değerlendirilmesi söz konusudur; bir diğer ifade ile her doğru kutucuk için puan alınır (Bahar vd., 2010:67; Göçer, 2014:124).

Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA)

Geleneksel doğru-yanlış tipindeki değerlendirmede, her bir soru ayrı ayrı ele alınır. Buna karşın birbiri ile bağlantılı doğru/yanlış tipindeki sorulardan oluşan tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde, alınan her bir doğru/yanlış kararı bir sonraki doğru/yanlış kararını etkiler (Karacaoğlu, 2011:205; Göçer, 2014:124,125). TDA tekniği öğrencinin kafasındaki bilgi ağındaki yanlış bağlantıları, stratejileri ve sonuçta yanlış olan bilgiyi ortaya çıkarttığından etkili bir öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilmektedir. Ancak bu teknik üst düzey öğrenme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmayabilir (Bahar vd., 2010:61-62; Bahar, 2001:32). MEB'den alınmış bir TDA örneği aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2.2 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Örneği (MEB, 2011).

Yukarıdaki tanılayıcı dallanmış ağaç puanlamasına aşağıdaki şekilde örnekler verilebilir (MEB, 2011).

- Öğrenci 3. çıkışa ulaştı ise; a ifadesine “D” diyerek doğru yanıt vermiş ve b ifadesine ulaşmıştır. b ifadesine “Y” diyerek yanlış yanıt vermiş ve e ifadesine ulaşmıştır. e ifadesine “D” diyerek doğru yanıt vermiştir. Bu durumda öğrencinin 2 doğru yanıtı vardır ve 2 puan almıştır.

- Öğrenci 8. çıkışa ulaştı ise; a ifadesine “Y” diyerek yanlış yanıt vermiştir ve c ifadesine ulaşmıştır. c ifadesine “Y” diyerek yanlış yanıt vermiş ve g ifadesine ulaşmıştır. g ifadesine “Y” diyerek doğru yanıt vermiştir. Bu durumda öğrencinin 1 doğru yanıtı vardır ve 1 puan almıştır.

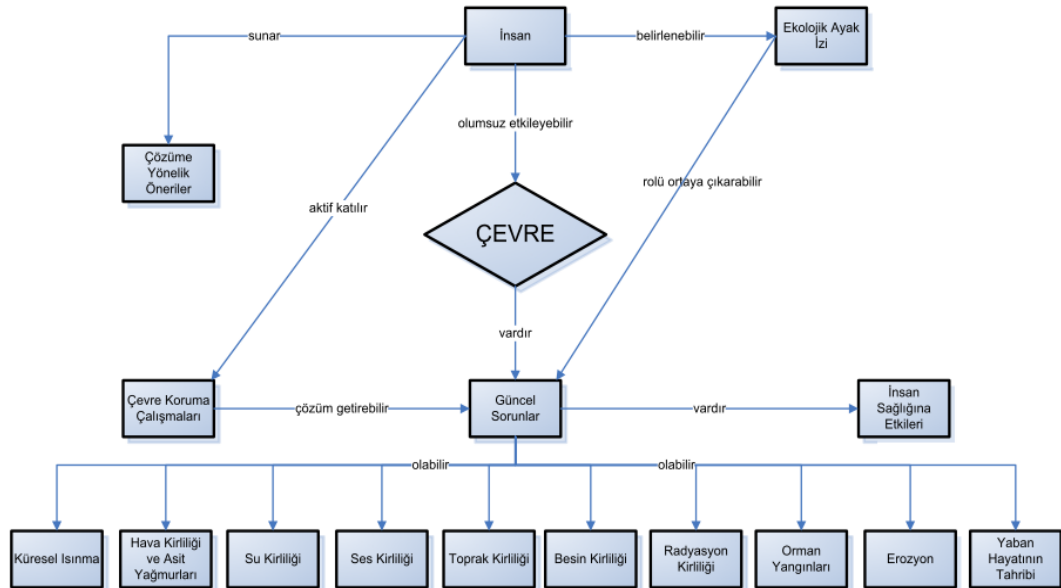
- Öğrenci 7. çıkışa ulaştı ise; a ifadesine “Y” diyerek yanlış yanıt vermiş ve c ifadesine ulaşmıştır. c ifadesine “Y” diyerek yanlış yanıt vermiş ve g ifadesine ulaşmıştır. g ifadesine “D” diyerek yanlış yanıt vermiştir. Bu durumda öğrencinin doğru yanıtı yoktur ve 0 puan almıştır.

Kavram haritaları

Kavram haritaları bilginin organize ve temsil edildiği grafiksel araçlardır. Kavram haritaları daire ve kutu içinde yer alan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren okları içermektedir (Novak ve Cañas, 2006:1). Bazı durumlarda oklar üzerinde ifadeler yazılır. Okların birleştirdiği kavramlar aradaki

ifadelerle birlikte okunduğunda bu iki kavram arasındaki ilişki belirtilmiş olur. Kavram haritaları, kavrama hakim olmayı gerektiren derslerde bilgiyi düzenlemede ve anlamlandırmada etkili bir tekniktir (Başol, 2012:77). Çoğunlukla öğrenme-öğretme tekniği olarak kullanılan kavram haritaları tamamlayıcı değerlendirme tekniği olarak da öğrencinin herhangi bir bilgisine ilişkin yapı ve organizasyonu ölçebilmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalarda, aynı konuda yapılan kavram haritaları ile çoktan seçmeli testlerden alınan puanlar arasında yüksek korelasyonun olduğunu ortaya koymaktadır (Bahar vd., 2010:126).

Kavram haritaları, pek çok değişik konu alanı, öğretim aşaması için uygun olup, öğretilmesi, öğrenilmesi, kullanılması ve değerlendirilmesi kolay olan bir tekniktir. Kavram haritaları sınıfça yapılan etkinliklerde veya küçük grup etkinliklerinde öğrencilerin katılımlarıyla geliştirilebilir (Kaya, 2003:77; Karahan, 2007:12). Öğretmenler bu tekniği uygularken, öncelikle öğrencilerinin seviyelerine göre kavram haritası hazırlama ile ilgili eğitimi gerçekleştirmeli ve daha sonra öğrencilerin hazırlayacakları ilk dört veya beş kavram haritasını değerlendirmek yerine, genel olarak haritalarda belirledikleri eksiklikler ve hatalar üzerine odaklanarak, öğrencilerine dönütler vermelidirler (Kaya, 2003:77). MEB'den alınmış kavram haritası örneği aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2.3 Kavram Haritası Örneği (MEB, 2011).

Kelime ilişkilendirme testi (KİT)

KİT öğrencilerin bilişsel yapılarını incelemek için kullanılan en yaygın ve en eski eğitsel araçlardan biridir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999:134). KİT’ler öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları bilgi ağını ortaya çıkarmaya yönelik, zihindeki kavramlar arası ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığını belirler. Bu teknikte öğretmen belirli bir süre içerisinde öğrenciler için beş ile on anahtar kelime tespit eder. Öğrencilerden belirli anahtar kelimelerin zihinlerinde çağrıştırdığı kavramları yazmalarını ister (Kararcaoğlu, 2011:204).

KİT bilişsel yapıları, kavramlar arasındaki bağları, bireyin kavramlar arasında kurduğu ilişkileri ve hataları görmeyi sağlar (Başol, 2013:86). Bununla birlikte gruplara da uygulanabilir ve tüm derslerde kullanılabilir. Ancak KİT üst düzeyde davranışların ölçülmesinde yetersiz kalabilir (Bahar vd., 2010:75).

KİT hem teşhis ve tanı aracı olarak hem de konu sonunda öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için kullanılabilir. Öğretmen dersin başında ön testte anahtar kelimeler arasındaki ve anahtar kelimelerle ilişkilendirilen kelimeler arasındaki ilişkilere bakarak bir kavram ağı oluşturabilir. Bu kavram ağındaki zayıf ve eksik gördüğü noktalar üzerinden bir öğretim gerçekleştirebilir. Son testte ise bu noktalara tekrar bakarak öğretimin etkililiği ve konuların ne kadar öğrenildiği hakkında fikir sahibi olabilir (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010:151).

2.2. OTANTİK DEĞERLENDİRME

Otantik kelimesinin İngilizce’deki karşılığı “authentic” olup Türkçe’de; gerçek, orijinal, güvenilir, esas, özgün, doğru ve asıl gibi karşılıkları bulunmaktadır (Tureng, 2013). Otantik terimi öğrenme ve değerlendirme bağlamında 1988 yılında kullanıldı; daha sonra 1992 yılında otantiklik bireylerin uygun, anlamlı, önemli ve değerli başarı formlarını yansıtmakta kullanıldı. Bununla birlikte otantik değerlendirme ilk olarak Wiggins (1989) tarafında ifade edilmiştir (Chang ve Chiu, 2005:119).

Otantik değerlendirme, değerlendirmede yeni yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir. Bu yaklaşım öğrenmeyi gerçek ve karmaşık olan durum ve bağlamlarla birleştirir (Olfos ve Zulanta, 2007:156). Otantik değerlendirme olabildiğince gerçek dünya performansının tekrarlandığı öğrenci etkinliklerine dayanan değerlendirmedir (Svinicki, 2004: 23). Eby’e (1998:283) göre otantik değerlendirme çoğunlukla, öğrencilerin yaptığı ve öğrencilere öğrendiklerini

göstermenin yanında düşünme süreçlerini kullanma olanağı tanıyan bir görevdir. Performans değerlendirme, uygun değerlendirme, alternatif değerlendirme veya doğrudan değerlendirme olarak da adlandırılan otantik değerlendirme yazılı ürünler, portfolyolar, kontrol listeleri, öğretmen gözlemleri ve grup projeleri gibi çeşitli teknikleri içerir (Olfos ve Zulanta, 2007:156).

Otantik öğrenme ve değerlendirme yapılandırmacı kurama dayanmaktadır (Dilmaç, 2012:3; Mintah, 2003:162). Yapılandırmacı kuramı benimseyen öğretmen; öğrencilere alternatifler sağlar, birincil kaynakları kullanmalarına, grupla çalışmalarına izin verir ve programı bütünden parçaya doğru sunar (Gatlin ve Edwards, 2007:6). Bununla beraber yapılandırmacı kurama dayanan otantik değerlendirme yaklaşımını benimsemek, çocukların yeteneklerini, ilgilerini, tercihlerini ve çevrelerinin öğrenmelerini nasıl etkilediklerini anlamak demektir (Melloy, 2010:2). Otantik değerlendirmeyi kullanan öğretmen, öğrencilerin düzeylerini birbirleriyle yaptıkları mücadele sonucu yerine öğrencilerin işbirliği yaparak ve sınıf arkadaşlarının çalışmalarını inceledikten sonra kriterler oluşturur. Öğretmen otantik değerlendirmeyi kullandığında, öğrenciler kabul edilebilir performans kriterine karşı çabalarını gerçekleştirmek ve değerlendirmek için görev anlayışı kazanır (Morris, 2001:41).

Otantik değerlendirmenin üst düzey bilgi ve becerilerin gelişip gelişmediğini ölçmek, yaratıcı düşünceye fırsat tanımak, öğrenciye kendi düzeyini değerlendirmek için fırsat verme gibi avantajlarının yanında gerek hazırlanmasında gerekse uygulanmasında ve sonuçlarının değerlendirilmesinde daha çok zamana ihtiyaç duyulması gibi olumsuz yönleri de mevcuttur (Başol Göçmen, 2004:7-8). Bununla birlikte bir çok araştırmacı, otantik değerlendirme sonuçları üzerinde tutarlık objektiflik ve standartlaşma gibi bazı özelliklerin sağlanmasının zor olduğunu belirtmiştir (Olfos ve Zulanta, 2007:157). Bu sebeple otantik değerlendirme farklı ürünleri puanlamak için uygun kriterleri vurgulama ve standartlaştırma yolu ile geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya çalışır (Wiggins, 1990).

Otantik değerlendirme sadece ürünü değerlendirmez aynı zamanda süreci de içine alır (Olfos ve Zulanta, 2007:156). Literatüre göre de otantik değerlendirme ile öğrencinin öğrenme sürecine katılımı arasında bağ bulunmaktadır (Hart, Hammer, Collins ve Chardon, 2011:99). Bundan dolayı öğrenciler aktif olarak öğrenme sürecinin içinde yer alarak baştan itibaren nasıl değerlendirileceklerini bilirler (Mintah, 2003:162). Değerlendirmenin tam ve adil yapılabilmesi için hem sürecin

hem de ürünün değerlendirmesinde öğrenciler tarafından da önceden bilinmesi gereken belirli kriterler kullanılmalıdır (Montgomery, 2002:35). Çünkü otantik değerlendirme, gerçek bağlamlarda neyin değerlendirileceği ve karşılanması gereken standartlar hakkında beklentileri sunar (Lankard, 1996:4). Bu nedenle değerlendirme kriterleri dersin başında öğrencilere söylenmelidir (Bsoctock, 1998:226). Böylece öğrenciler, süreç boyunca istenen ürüne ulaşmak ve kendi çalışmalarını değerlendirebilmek için onları kullanırlar. Bununla birlikte öğretmen süreçte, biçimlendirici değerlendirme yapabilir ve çalışmayı devam ettirebilir veya değiştirebilir (Montgomery, 2002:35).

Otantik değerlendirmenin amacı, değerlendirme süreçleri ile çocukların öğrendiklerini eşleştirmek ve öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmesindeki gelişimi hakkında onlara geri bildirim sağlamaktır (Mohanty ve Akalamkam, 2012:1). Karakuş (2006:58) otantik değerlendirmenin amaçlarını aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

- Gerçek yaşam becerilerini geliştirme.
- Üst düzey bilişsel becerileri arttırma (analiz, sentez, değerlendirme).
- Alışılmamış fikirler, yanıtlar ve yaratıcılığı etkin olarak oluşturmayı sağlama.
- Hem öğrenme sürecine hem de ürününe vurguyu sağlama.
- Bir proje ya da performans çalışmasında birbiriyle uyumlu becerileri bütünleştirme.
- Öğrencinin kendi çalışma ve performansında, kişisel değerlendirme yöntemini daha fazla kullanma.
- Öğrencinin kazanımlarını gerçek bir yaşam becerisine transferini geliştirme.

“Otantik değerlendirme yapayım diyerek” otantik değerlendirme uygulanamaz. Otantik değerlendirmenin yapılabilmesi için öğrenme faaliyetlerinin otantik formda gerçekleşmesi gerekmektedir (Başol Göçmen, 2004:6). Başka bir ifadeyle “Otantik değerlendirme, otantik öğrenme sürecini gerektirmektedir.” (Bektaş ve Horzum, 2012:43). Bundan dolayı otantik değerlendirme kavramı ile birlikte otantik öğrenme kavramının da açıklanmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

2.2.1. Otantik Öğrenme

Son zamanlarda eğitim de kullanılan stratejilerde önemli değişimler yaşanmaktadır (Svinicki, 2004:23). Buna paralel olarak da otantik öğrenmenin kullanımının da arttığı söylenebilir. Otantik öğrenme; bir görev ve etkinlik

gerçekleştirilmesini temel alan, bu etkinlik içinde etkin değerlendirmeler yapılarak oluşan bir öğrenme sürecidir. Otantik öğrenmedeki değerlendirme, sürecin tamamını kapsayacak biçimde, anlamlı, kayda değer ve önemli öğrenmelerle sonuçlanmalıdır (Newmann ve Wehlage, 1993; akt. Bektaş ve Horzum, 2012:12). Otantik öğrenmeyi önemli kılan birçok neden bulunmaktadır: Birincisi; okullar öğrencilerin iş ve yetişkin dünyasına yolculuğun bir parçası olduğu yerlerden öte zevk aldığı yerler olmalıdır. İkincisi; okullar öğrencilerin zeka ürünü olan, yaratıcı ve etkili bir yaşam için hazırlandığı yerler olmalıdır. Son olarak hayatımızın toplumsal ve demokratik yönü gerçek dünya durumlarında bilgiyi işe nasıl koşacağını bilen yaratıcı ve etkili insanlara bağlı olmasıdır (Renzulli, 1997).

Mims, literatür incelendiğinde otantik öğrenmenin çeşitli temel özelliklerinin olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler:

1. Otantik öğrenme, öğrenenin ilgisini çeken otantik görev odaklıdır.
2. Otantik öğrenmede öğrenciler keşif ve araştırma yapmalıdır.
3. Otantik öğrenme, disiplinler arasıdır.
4. Otantik öğrenme, sınıfın dışındaki dünya ile yakından ilişkilidir.
5. Otantik öğrenmede öğrenciler karmaşık görevlerde analiz, sentez, tasarlama, kullanma ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri ile uğraşır.
6. Otantik öğrenmede öğrenci ürettiği ürünü sınıf dışında paylaşır.
7. Otantik öğrenme, öğrenciler, öğretmenler, aileler ve dışarıdaki uzmanlar ile birlikte yürütülür.
8. Otantik öğrenmede, öğrenenler yapılandırılmış destek (scaffolding) tekniklerini kullanırlar.
9. Otantik öğrenmede, öğrenciler sosyal konular üzerinde durma fırsatlarına sahiptirler.
10. Otantik öğrenmede yeterli sayıda kaynak kullanılmalıdır (Donovan et al., 1999; Newman ve Associates, 1996; Newmann vd., 1995; Nolan ve Francis, 1992; akt. Mims, 2003).

Herrington (2006) otantik öğrenmenin bileşenlerini aşağıdaki şekilde dokuz başlık altında toplamıştır:

1. Bilginin gerçek yaşamda kullanılacak şekilde yansıtan otantik bağlam.
2. Otantik etkinlikler.
3. Uzman performansına ulaşma ve sürecin modellenmesi.
4. Çoklu roller ve bakış açıları.

5. Bilginin işbirlikli inşa edilmesi.
6. Yansıtma.
7. Açık bir şekilde dile getirme.
8. Rehberlik ve destekleme.
9. Otantik değerlendirme.

Otantik öğrenme sırasıyla otantik görevler ile başlar otantik etkinlikler ve otantik değerlendirme ile devam eder (Newmann ve Wehlage, 1993; akt. Knobloch, 2003:23). Otantik görevler öğrencilerin hem şimdi hem de gelecekte sınıf dışında karşılaşabileceği gerçek problemlerle ve durumlarla ilişkili olmalıdır (Woolfolk, 2001; akt. Knobloch, 2003:23). Çok boyutludur ve problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzeyde zihinsel düşünmeyi gerektirir (Montgomery, 2002:35). Aynı zamanda öğrencilerin yeteneklerini göstermeleri için onlara daha fazla özgürlük sağlar (Fook ve Sidhu, 2010). Otantik görevler birkaç haftayı kapsayan ayrıntılı projelerden küçük aktivitelere kadar değişebilmektedir (Mueller, 2005). Otantik etkinlikler problem çözme, eleştirel düşünme, bilgiyi üretme ve gerçek dünya bağlamında uygulama becerilerini desteklemelidir (Ormrod, 2000 akt. Knobloch, 2003:23). Otantik etkinlikler, gerçek dünya bağlamını içeren gerçek dünya probleminin analiz edilmesiyle başlar. Problemin analiz edilmesiyle öğrenci problemi tanır ve problemin çözümüne ilişkin görev ve alt görevleri belirler. Paylaşılan görevlerin yerine getirilmesiyle etkinliğin amaçlarına ulaşılmış olur (Bektaş ve Horzum, 2012:25). Otantik değerlendirmede ölçümler öğrencinin gerçek dünya görevlerindeki uygulamalarına benzeyen işlemler üzerinden yapılır (Ormrod, 2000; Woolfolk, 2001; akt. Knobloch, 2003:23).

Otantik öğrenme kavramının temelinde, öğrencilerin karmaşık problemleri anlaması, problemlere eleştirel ve yaratıcı düşünme yolu ile yeni ve özgün çözümler geliştirmesi, sınıf arkadaşlarının fikir ve görüşlerinden yararlanma yeteneğine sahip olması inancı yatmaktadır (Gatlin ve Edwards, 2007:2). Öğrencilerin performansları zengin zihinsel görevleri üzerinde doğrudan sınıandığında değerlendirme otantik olur. Otantik değerlendirme öğrencilerin edinmiş oldukları bilgileri etkin bir şekilde kullanmalarını gerektirir (Wiggins, 1990). Başka bir ifadeyle otantik değerlendirme, gerçek ve karmaşık problemleri çözmek için öğrencilerin ön bilgilerini, son öğrenmelerini ve becerilerini kullanmayı gerektirir. Örneğin öğrenciler seçtikleri bir konuda proje yürütebilir, bir araştırma raporu hazırlayabilir ve nihai ürünlerini değerlendiricilere sunabilirler (DiMartino ve Castaneda, 2007:38).

Otantik öğrenmeyi kullanan öğretmenler tek bir değerlendirme yöntemi yerine öğrencinin performansını ölçen çoklu yöntemler kullanmalıdırlar (Reeves, 2006; akt. Lombardi, 2007). Bununla birlikte otantik öğrenmenin değerlendirilmesinde ayrı testler uygulanmasının yerine, görevle bütünleştirilmiş değerlendirmeler temel alındığından, öğrenme görevlerinden başka bir uygulamaya gerek kalmadan hem öğrenme meydana getirilmekte hem de öğrenmenin ne kadar meydana geldiği değerlendirilmektedir. Bu yönüyle otantik değerlendirmede görev ile değerlendirme tümleşiktir ve ayrı uygulamalar olarak kullanılmaz. Bundan dolayı değerlendirme tüm süreci kapsar (Bektaş ve Horzum, 2012:42). Otantik öğrenmelerin değerlendirilmesi olan otantik değerlendirme, süreçle birlikte öğrenme ürünlerinin incelenmesini de içerir. Hem süreçteki hem de ürünlerdeki gelişme zamanla performansların değerlendirilmesiyle ölçülür (Montgomery, 2002:35).

2.2.2. Otantik Değerlendirmenin Kullanılmasının Nedenleri

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin pasif olarak tepki verdiği yerine, anlamı aktif olarak yapılandığı değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde öğrencilerden ne bildikleri ve ne yapabileceklerini aktif olarak göstermeleri istenmektedir. Otantik değerlendirme ayrılmış ve soyutlanmış beceri ölçümleri yerine bilginin uygulanması ve kullanılması üzerinde durur. Bununla birlikte zorlu ortamlardaki anlamlı ve karmaşık görevlerin bütüncül performanslarını içerir (Montgomery, 2002:35).

Otantik değerlendirme, geleneksel değerlendirmeye alternatif olarak geliştirilmiş olup, öğrenci merkezli eğitimde değerlendirme yapabilmek amacıyla ihtiyaç duyulmuştur. Gerçek dünya görevlerine benzer durumlarda ortaya konulan performansı değerlendirmeyi temel alır (Bektaş ve Horzum, 2012:41).

Öğretmenlerin otantik değerlendirmeyi kullanmaya başlamaları, geleneksel test yöntemleri ile ilgili memnuniyetsizliği gidermeye yönelik bir girişimdir. Otantik değerlendirme sadece değerlendirme araçları değil aynı zamanda öğrencilerin bir konu ile ilgili anlamı keşfetmesini ve bilgiyi uygulamasını içeren çalışmalardır. Ayrıca yalnız başarıyı değerlendirmekten ziyade anlam oluşturma ve bilgiyi uygulama üzerinde odaklanmıştır. Otantik değerlendirmenin kullanıldığı yerlerde öğrenciler öğrenmeyi öğrenirler (Moorcroft vd., 2000:20).

Mueller (2005; 2012) Otantik değerlendirmeyi kullanmamızın nedenlerini dört başlık altında toplamıştır:

1.Otantik değerlendirme doğrudan ölçmedir: Öğrenciler mezun olduğunda sadece derslerdeki içeriği değil, edindiği bilgileri ve becerileri gerçek dünyada kullanmasını istediğimizden değerlendirme öğrencinin öğrendiklerini gerçek durumlarda uygulayıp uygulayamadığını göstermesi gerekmektedir. Bir öğrenci test bilgisini iyi yapıyorsa, o öğrencinin ayrıca bilgiyi uygulayabildiği sonucunu çıkarabiliriz. Ancak bu dolaylı bir bulgu olur. Öğrencinin öğrendiği bilgiyi uygulama yeteneğini doğrudan kontrol etmek için çeşitli önemli yollar bulunmaktadır. Golf oynama öğretilen birisinin ne öğrendiği yazılı yoklama ile kontrol edilemez. Daha doğrudan ve gerçekçi bir bulgu görmek için öğrencinin oynaması için golf sahasına götürülmesi gerekir. Benzer şekilde öğrencinin öğrendiği bilgi ve beceriyi uygulayıp uygulayamadığı öğrenilmek isteniyorsa otantik değerlendirme doğrudan bulgu sağlar.

2.Otantik değerlendirme öğrenmenin yapıcı doğasını elde eder: Değerlendirme sadece öğrencilerden edindikleri bilgileri geri tekrarlamalarını isteyemez. Öğrencilerden öğretilenlerle ilgili inşa ettikleri anlamları göstermeleri istenmelidir. Öğrencilere anlamlarını oluşturmada fırsatlar verilmelidir. Otantik görevler yalnız değerlendirme değil aynı zamanda öğrenme aracı olarak da hizmet vermektedir.

3.Otantik değerlendirme öğrenmenin gösterilmesi için birçok yol sağlamaktadır: Geleneksel değerlendirmeye göre, çoktan seçmeli testler öğrencilerin edindikleri bilgileri nasıl gösterebilecekleri ile ilgili değişik yollara olanak tanımamaktadır. Test öğrencilere öğrendiklerini en iyi şekilde göstermeleri ile ilgili seçenek sunmamaktadır. Bu anlamda otantik görevler öğrencilere öğrendiklerini nasıl gösterecekleri ile ilgili daha fazla özgürlük sunmaktadır. Örneğin öğrenciler aynı görevdeki otantik öğrenmelerini poster, sözlü sunum, video, web sitesi gibi farklı gösterim biçimlerinde sunabilirler.

4.Otantik değerlendirme, öğretme, öğrenme ve değerlendirmeyi birleştirmektedir: Otantik değerlendirme geleneksel değerlendirmeye göre öğretme, öğrenme ve değerlendirmeyi birleştirmeyi daha fazla desteklemektedir. Geleneksel değerlendirmede öğretme ve öğrenme değerlendirmeden ayrılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bir test bilgi ve beceriler edinildikten sonra uygulanır. Otantik değerlendirmede ise öğrencilerin bilgi ve becerilerini uygulama yeteneklerini ölçmek için kullanılan otantik görev öğrencinin öğrenmesi için bir araç olarak kullanılmaktadır. Örneğin çözülmesi için bir gerçek dünya problemi sunulduğunda,

öğrenciler probleme çözüm geliştirme sürecinde öğrenir ve öğrencilerin probleme yönelik çözümleri, kavramları ne kadar iyi uyguladıklarına ilişkin değerlendirilmeleri olur.

Mueller (2012) otantik değerlendirmenin aşağıdaki neden ve uygulamalardan kaynaklandığını belirtmiştir:

1. Bir okulun misyonu üretken bireyler yetiştirmektir.
2. Bireyin üretken olabilmesi için gerçek dünyadaki anlamlı görevleri yapabilmelidir.
3. Bundan dolayı okullar öğrencileri mezun olduklarında karşılaşacakları görevleri yerine getirecek düzeye gelmesine yardım etmelidir.
4. Okul, öğrencilerin yapma yeteneğine sahip olup olmadığını görmek için öğrencilerden gerçek dünyadaki anlamlı görevleri yapmalarını istemelidir.

2.2.3. Otantik Değerlendirmenin Özellikleri

Amaçlı, anlamlı, üretici ve zorlu sonuçları değerlendirmek isteniyorsa, değerlendirilen içeriğin türüne ve yapısına daha fazla dikkat edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Valencia ve Peters, 1991:590).

Otantik değerlendirmede, değerlendirme programa yön verir. Öğretmen tarafından ilk olarak öğrencilerin becerilerini göstermek için yapacakları görevleri belirlenir. Daha sonra öğrencilerin o görevleri iyi bir şekilde yerine getirmelerine olanak sağlayan program geliştirilir (Mueller, 2012).

Otantik değerlendirmede öğrencilerin sadece bir davranışı göstermeleri değil aynı zamanda o davranışı gerçek yaşam bağlamında yapmaları gerekmektedir (Meyer, 1992:40). Bundan dolayı öğrencilerden, anlama düzeyini ortaya çıkarma yönündeki bilgiyi kullanılarak öğretilen temel bilgi üzerindeki kontrolü göstermeleri istenmelidir (Montgomery, 2002:35). Bunun yanında otantik değerlendirme gözlem kayıtları, görüşmeler gibi yöntemler kullanarak öğrencinin gelişiminin gözlenmesini, öğrenme sürecini teşvik eden sosyal etkileşimi sağlar ve işbirlikli öğrenme imkanı vermektedir (Olfos ve Zulanta, 2007:156-157).

Otantik değerlendirme işbirlikli grup çalışmalarının değerlendirilmesini, probleme dayalı veya aktif öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesini içerebilir. Bu değerlendirme uygulamaları, farklı öğrenciler için seçenekleri oluşturmaya yardım edebilir; pratik ve üst düzey bilişsel becerilerin uygulanması için fırsatlar

sağlayabilir. Bu sayede öğrenciler otantik değerlendirmenin projelerindeki kendi öğrenmeleri ile ilgili rol almaları teşvik edilmektedir (Fook ve Sidhu, 2010:154).

Otantik değerlendirme öğrencilerin tam ve kanıtlanabilir yanıt, performans veya ürünlerini geliştirmeye çalışmaktadır. Ayrıca araştırmayı yürütme; raporları yazma, inceleme ve tartışma; yakın bir zamandaki ilgi çekici politik bir olayı sözlü olarak analiz etme; başkaları ile işbirliği yapma gibi en iyi eğitici etkinliklerdeki görevlerde bulunmayı sağlamaktadır (Wiggins, 1990).

Wiggins (1998; akt. Svinicki, 2004: 23-24) bir değerlendirmenin otantik olarak nitelendirilebilmesi için altı özellik tanımlamıştır:

1. Değerlendirme gerçektir; bilgi ve becerilerin gerçek dünyada kullanılan yönünü yansıtır.

2. Değerlendirme muhakeme ve yenilik gerektirir; değerlendirme öğrenenin bilinçli seçim yapmasını gerektiren ve birden fazla doğru cevabı olan yapılandırılmamış problemlerin çözümüne dayanır.

3. Değerlendirme öğrenciden yapmasını ister, yani çalışılan ders ile ilgili işlemleri yerine getirmesini ister.

4. Değerlendirme ilgili becerilerin olabildiğince gerçekleştirildiği bağlamlara benzer durumlarda yapılır.

5. Değerlendirme öğrencinin karmaşık problemle ilgili bir dizi beceriyi göstermesini gerektirir.

6. Değerlendirme geri bildirim, uygulamaya ve ele alınan problemin çözülmesi için ikinci şansa imkan tanır.

Yukarıda açıklanan özelliklerin yanında Gulikers, Bastiaens ve Kirschner (2004:70) tarafından otantik değerlendirmenin; otantik görev, fiziksel bağlam, sosyal bağlam, değerlendirme sonucu veya biçimi ve değerlendirme kriterleri şeklinde beş boyutunun olduğu belirtilmiştir.

2.2.4. Otantik Değerlendirme ile Geleneksel Değerlendirme Arasındaki Fark

Otantik değerlendirme, geleneksel yöntemlerin alışılmış ve ezber öğrenmenin ötesinde öğrencilerin yanıtlarını yapılandırmasına olanak tanır (Aitken ve Pungur, 2004:1). Eğitsel başarının otantik değerlendirmesi doğrudan öğrencinin konu alanındaki gerçek performansı üzerinden ölçer. Otantik değerlendirme, çoktan seçmeli testler gibi geleneksel değerlendirme araçlarına gelen, öğrencinin ne öğrendiği hakkında sadece yüzeysel bir fikir vermesi ve edindiği bilgi ile ne

yapabildiğini göstermemesi, şeklindeki eleştiriler sonucu geliştirilmiştir (Aitken, 1996; akt. Olfos ve Zulanta, 2007:157).

Geleneksel ve otantik değerlendirmenin dayandığı felsefi anlayış birbirinden farklı olduğundan varsayımları da birbirinden farklılık göstermektedir.

Geleneksel değerlendirmenin varsayımları: (1) Değerlendirme öğrenenin değil öğretmenin sorumluluğundadır. (2) Öğrenenlerin bilgiyi öğrenme sürecinden ziyade hedeflere ulaşma düzeyi, diğer bir deyişle öğrenenlerin ortaya koydukları ürün, sonuç ya da performans önemlidir. (3) Başarı, öğrenenin öğrenme gelişiminden ve sürecinden bağımsızdır. (4) Değerlendirme öğreneni bireysel olarak değerlendirmek için yapılır. (5) Öğretim ile değerlendirme birbirine bağlı değil, aksine birbirinden ayrı yapılan işlemlerden oluşur (Fer, 2011:221).

Otantik değerlendirmenin varsayımları: (1) Değerlendirme hem öğrenenin hem sınıftaki akranların hem de öğretmenin sorumluluğundadır. (2) Öğrenenlerin ortaya koydukları ürün, sonuç ya da performanstan ziyade bilgiyi öğrenme süreçleri ve öğrenmelerdeki gelişimleri önemlidir. (3) Başarı, öğrenenin öğrenme gelişimi ve süreci ile bağlantılıdır. (4) Değerlendirme, bireysel ya da grupta yapılan çalışmaları içerir. (5) Öğretim ile değerlendirme birbirinden ayrı değil, birbiri ile iç içe ve birlikte yapılan işlemlerden oluşur (Fer, 2011:222).

Bagnato (2007:28-29) otantik değerlendirme ile geleneksel sınavlar arasında dört temel farkın olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

1. Bağlam: Yani nerede yapıldığı. Otantik değerlendirme yalnızca çocuğun doğal çevresinden elde edilen bilgilere dayanır. Geleneksel sınavlarda ise okulların test odaları veya hastane sınav odaları gibi tipik klinik veya laboratuvar ortamları kullanılır.

2. İçerik: Yani ne değerlendirilecek. Geleneksel sınavlar standart madde içeriği üzerinde durmakta ve az bir eğitsel kullanıma sahiptir. Buna karşılık otantik değerlendirme maddeleri çocuğun gelişimi için işlevsel önemi olan gerçek davranışlardır.

3. Nasıl yapıldığı: Geleneksel sınavlar öğrencilerin sınırlı düzeydeki tepkilerini kaydeder ve özel ihtiyaçların karşılanmasına olanak tanımaz. Otantik değerlendirme ise çocuğun günlük olarak gösterdiği tepkilerin doğal olarak gözlenmesine dayanır; bu bağlamda, çocuk yeteneğini herhangi bir yolla gösterebilir.

4. Kimin yaptığı: Geleneksel ve psikometrik testlerin sadece özel uzmanlar tarafından yapılmasına izin verilir. Bu uzmanlar çocuğun programının bir parçası

değildir ve büyük ölçüde çocuklara yabancıdır. Buna karşın otantik değerlendirme, çocuğun gerçek hayattaki işleyişi hakkında yakından bilgi edinmek için çocuğun çevresindeki yetişkinlerin gözlemlerine dayanır. Bu yetişkinler aile üyeleri, bakıcılar, öğretmenler olabilir.

Bununla birlikte Mueller (2012) de otantik değerlendirme ile geleneksel değerlendirme arasındaki farkları aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Geleneksel değerlendirme	Otantik değerlendirme
Yanıt seçme	Bir görevi yapma
Yapay	Gerçek yaşam
Bilgiyi hatırlama/tanıma	Bilginin inşa edilmesi/uygulanması
Öğretmen tarafından yapılandırma	Öğrenci tarafından yapılandırma
Dolaylı bulgu	Doğrudan bulgu (Mueller, 2012)

Otantik değerlendirme gittikçe önem kazanmaktadır (Aitken ve Pungur, 2004:1). Ancak bu durum otantik değerlendirmenin geleneksel testlerin yerini aldığı anlamına gelmez, daha çok çağdaş değerlendirmeye çok yönlü bir yaklaşım getirmektedir (Montgomery, 2002:36). Bundan dolayı, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin otantik değerlendirme araçları ile birlikte kullanılmasının daha etkili olacağı söylenebilir.

2.2.5. Otantik Değerlendirme Araçları

Geleneksel sınavlar öğrencilerin bilgilerindeki gerçek değişimi kontrol edemez. Buna karşın öğrenme sürecini vurgulayan, öğrencileri bilişsel ve yansıtıcı etkinlikler yapmaları için cesaretlendiren değerlendirme yöntemleri yapılandırmacı görüş ile uyumludur. Otantik değerlendirme de bu tür bir alternatif değerlendirme yöntemini yansıtmaktadır. Bu değerlendirme ayrı testler yerine otantik öğrenme görevlerine dayalıdır ve ürün kadar sürece de odaklanmaktadır (Tynjälä, 1999:365).

Otantik değerlendirme sınıf içinde gerekli olan becerileri uygulamayı ve gelecekteki öğrenmelerin temelini oluşturmak için kullanmayı gerektirir (Mintah, 2003:163). Bu değerlendirmede, öğrenci gerçek yaşam bağlamında istenen bir davranışı yapmak için yeteneğini gösterir ve öğrenci o temel performansına dayalı olarak değerlendirilir (Woster, 1993:48).

Otantik değerlendirmede öğrencilerin belli becerilerini ve muhakeme gücünü işe koşması ve daha çok problem çözme, kavrayış, eleştirel düşünme, akıl yürütme ve üstbilgi üzerinde durmaktadır. Bundan dolayı otantik değerlendirmede

öğrenciler anlamlı materyal ve problem çözme ile uğraşmalıdır (King, 2000:153). Portfolyo, performans görevleri, projeler, kontrol listeleri ve rubrikler otantik öğrenmeleri değerlendirmede kullanılacak ölçme araçlarından bazılarıdır (Bektaş ve Horzum, 2012:43). Ayrıca Otantik değerlendirmede bilgi doğrudan gözlem ve kayıtlar, görüşmeler, çocukların gözlenen oyunları ve günlük yaşam becerileri gibi yollarla elde edilir (Bagnato, 2007:27-28).

2.2.5.1. Dereceli puanlama anahtarı (rubrik)

Rubrik, öğrencinin belirli bir görevdeki performansını değerlendirmek için bir dizi kriterden oluşan puanlama ölçeğidir (Mueller, 2012). Diğer ifadeyle rubrik, yeterlik kriterleri açıkça belirlenmiş değerlendirmelerle birlikte geliştirilmiş ölçme aracıdır (Montgomery, 2002:35).

Öğretmenler öğrencilerin ürünlerini veya sunumlarını değerlendirmek istediğinde öğrencilere açıklamalar yapmalıdır veya bunları yazılı olarak verilmelidir. Bu da öğrencilerin yaptığı ürünün öğretmenin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı konusunda bilgi sağlamaktadır. Öğretmen ürün veya sunum için önemli unsurları içeren kriterleri önce belirlediğinde, bir rubrik veya kontrol listesinin oluşturulmasını seçmiş olur (Eby, 1998:297). Öğrenciler tarafından bilinen kriterler öğrencilerin ne yapabildiği açısından her performansın düzeyini tanımlamayı sağlar. Böylece süreçteki, ilerleme ve ürün rubrikler sayesinde değerlendirilebilir (Montgomery, 2002:35).

Dikkatli bir şekilde tasarlanmış rubrikler hem öğretmenlere hem de öğrencilere başarılı bir süreç ve ürün için görevin tamamlanmasından önce ve tamamlanma sırasında kesin kriterleri tanımlama olanağı tanır. Ayrıca öğrencilere gelecekteki benzer görevlerdeki başarı için geri bildirim sağlar (Montgomery, 2002:36).

Rubrikler performans sonuçlarını ölçmek için Likert tipi olarak tasarlanmayı gerektirir. Rubriklerin ikinci bir özelliği, birbiri ile bağlantılı eğitim konuları arasında öğrencinin performansını ayırmaya hizmet eden performans yeterliklerini tanımlar. Rubrik geliştirmek, değerlendirme yoluyla öğrenme ve öğretmeyi bağlayacaktır. Ayrıca rubrikler, öğretimin tasarlanması ile ilgili öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını tanımlamada yararlıdır (Stanford, ve Siders, 2001:163).

Rubrikler bütünsel (holistik) ve analitik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bütünsel rubrikler öğrencilerin her bir görev ya da maddede göstermiş oldukları

performansın bir bütün olarak, alt bileşenlere ayrılmadan puanlamasında kullanılır (Güler, 2012:100). Holistik rubriklerde öğretmen öğrenci yanıtının genel niteliğine ilişkin tek bir puan vermektedir (Gültekin, 2012b:266)

Analitik rubriklerde performansın puanlamaya esas tutulacak özellikleri ayrı ayrı belirtilir (Turgut, ve Baykul, 2011:264). Öğretmen bu özellikleri ayrı ayrı puanlamakta (Gültekin, 2012b:266) görev ya da soruya ilişkin alınan bu puanların toplamıdır (Güler, 2012:101).

2.2.5.2. Öğrenci gelişim dosyası (portfolyo)

Portfolyo öğrencinin öğrenme ve gelişim süreci üzerinde duran bir otantik değerlendirme yöntemidir (Fourie ve Niekerk, 1999:333). Çeşitli eğitim kademelerinde geniş bir kullanım alanı bulunmaktadır. Eğitimcilerin öğrenme ve öğretimi daha otantik yönde yapılandırmaya yönelik bir yöntemdir (King, 2000:154). Portfolyo öğrencinin başlangıçtaki girişiminden en son ortaya koyduğu çabaya kadar başarı gelişimini ortaya koymak için hazırlanmış ürünlerin toplamını ifade eder. Bunların toplanması ile öğretmenler öğrencilerin zaman içindeki çabalarının sonucunda oluşan başarılarını değerlendirebilir (Eby, 1998:284).

Öğrenci portfolyosu, öğrencinin bilgileri, becerileri ve eğilimleri hakkındaki bilgilerin toplanmasıdır (Wolf, Dunlap ve Stevens, 2012:71). Bunun sonucunda portfolyo öğrencilerin gelişim süreci ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır (Fourie ve Niekerk, 1999:333).

Portfolyolar, bireyin yetenek olarak başarısını tanımlamak için hazırlanmış çalışma örneklerinin toplamıdır. Portfolyo, gelişimi kanıtlayan belirli aralıklardaki örneklerin yanında, öğrencinin bütün içindeki en iyi çalışma örneklerini de içermelidir. Fotoğrafçılar portfolyolarında en iyi fotoğraflarını, sanatçılar en iyi sanat eserlerini, yazarlar en iyi yazılarını toplar. Değerlendirme portfolyoları ise öğrencinin okulda edindiklerini belgelemek için kullanılır. Öğretmen bu tekniği kullanmak için her öğrencinin çalışma örneklerini üzerinde adı olan dosyaya koyar (Eby, 1998:303).

Portfolyo, öğrenci çalışmalarının bir zaman periyodu içinde toplanmasıdır. Bu değerlendirme türünün temel amacı öğrencinin güçlü yanlarını belirlemek ve süreç içindeki gelişimini göstermektir. Bunun sonucu olarak portfolyolar, eğitimin özü olan öğrenmenin gelişimini ortaya koymaktadır. Portfolyoların değerlendirilmesi ile öğretmenler öğrencinin ve programın zayıf yanlarını ortaya koyabilir (Moorcroft vd, 2000:21).

2.2.5.3. Poster

Posterler, akademik çalışmaların veya öğrencilerin hazırladıkları projelerin görsel olarak bir şemaya yerleştirilerek hazırlanıp sunulmasıdır (Başol, 2013:93). Poster çalışmaların taşınması, saklanması ve sergilenmesinde büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Bahar vd., 2010:86). Ayrıca poster elde edilen ürünleri geniş kitlelere sunmayı sağlar (Başol Göçmen, 2004:5).

Poster giriş, yöntem, analiz, sonuç, bulgular ve kaynakça bölümlerinden oluşur. Poster hazırlanıp asıldıktan sonra posterini hazırlayan kişinin posterin başında durması ve posterin içeriği hakkında izleyicilerden gelen sorular hakkında bilgilendirme yapması gerekmektedir (Başol, 2013:93).

2.2.5.4. Gözlem

Gözlem, davranışın gözlenmesi ve gözlem sonucunun çeşitli araçlarla kaydedilmesidir (Turgut ve Baykul, 2011:330). Gözlem tekniğinin bir konuda önceden belirlenen veya belirlenmeyen ama konuyla ilgili davranışların gözlenmesi yoluyla verilerin toplanmasını içerir. Bireyin davranışı hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlar (Tan, 2012:410).

Öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla gözlem tekniğinden yararlanılır (Alicı, 2011:143). Ancak gözlem oldukça öznel bir yaklaşımdır. Bundan dolayı gözlem hatalarını azaltmak için gözlem sırasında mekanik ya da elektronik kayıt cihazları kullanılabilir (Gültekin, 2012b:260-261).

Gözlemin yapılabilmesi için öğretmen ilk önce gözlemek istediği özellikleri tanımlaması ve daha sonra bu özelliklerin varlığını veya yokluğunu ifade eden ölçütleri tanımlaması gerekir. Bir sonraki aşamada tanımlanan ölçütlerin gözlenerek kaydedilmesinde kullanacağı ölçme aracını belirlemelidir. Üçüncü aşamada ise öğretmen tarafından gözlemin nasıl yapılacağı belirlenmelidir (Alicı, 2011:143).

2.2.5.5. Kontrol listesi

“Kontrol listeleri, istenen davranış değişikliğinin öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini (var/yok, evet/hayır vb.) ortaya koymak amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır.” (Alicı, 2011:152). Kontrol listeleri ünitenin sonunda (bütün olarak) olduğu kadar ünite boyunca (biçimlendirici) değerlendirme olarak da kullanılabilir (Karakuş, 2016:72)

Kontrol listeleri oluşturulurken; her performans düzeyini açıkça tanımlamak ve listelemek, öğrencilerin yaptıkları tipik hataları listelemek, uygun işlem basamaklarını ve muhtemel süreç hatalarını belirlemek gerekmektedir (Bıçak, 2010:212). Kontrol listesi puanlanırken istenen davranış gösterildiğinde bir puan, istenen davranışın gösterilmediği durumda sıfır puan olarak değerlendirilir ve bu puanların toplanmasıyla öğrencinin gözlenen davranışa sahip olma derecesi belirlenmiş olur (Gültekin, 2012b:261).

Kontrol listelerinin hazırlanması ve kullanımı kolay olmakla birlikte, davranışın sadece varlığı ya da yokluğu ile ilgilendiğinden, öğrencinin gelişimine ilişkin genel durumun göz ardı edilmesine neden olabilir (Alıcı, 2012:153).

2.2.5.6. Görüşme

Öğretmenin öğrenciye belli bir öğrenme konusu ile ilgili birtakım sorular sorması ve bu sorulara karşılık sözlü cevaplar alması şeklinde gerçekleşen tekniktir (Bahar vd., 2010:130). Görüşme, öğrencilerin neler öğrendiklerinin belirlenmesinde ve başarı düzeylerinin anlaşılmasında kullanılabilir (Karacaoğlu, 2011:202). Ayrıca duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde de kullanılabilir (Göçer, 2014:143).

Günümüzde yüz yüze görüşme yapmak mümkün olduğu gibi telefonla görüntülü konuşma veya video konferans yoluyla görüşme yapılabilmektedir. Bu tekniğin en güçlü yönü bireyin ne söylediğine ek olarak nasıl söylediği, yüz ifadesini ve mimiklerini yakalama fırsatını sunmasıdır (Başol, 2013:90). Bununla birlikte daha derinlemesine bilgi alma imkanı vermektedir (Tan, 2012:410).

2.2.5.7. Günlük

Öğrenciler o gün derste yaptıkları, öğrendikleri konular, çektikleri zorluklar, nasıl çalıştıklarında daha etkili sonuç aldıkları hakkında günlük yazabilirler. Öğrencinin yazmasını kolaylaştırmak için maddeler yazılarak, öğrenciler günlüklerine neler yazmalarının beklendiği konusunda eğitilebilirler (Başol, 2013:93). Böylece öğretmen günlüklerden öğrenciler ile ilgili gerekli bilgileri daha kolay elde edebilir.

Günlük, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kendisi için taşıdığı değeri göstermesi, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması ve beceri olarak sergilenmesiyle günlük yaşama katkısı açısından önemlidir (Göçer, 2014:142). Günlük, öğretmene ise öğrencilerin duyuş ve düşüncelerinin öğrenilmesinde katkılar sağlar. Böylelikle

öğretmenler öğrencilere geribildirim verme imkanı bulur. Bununla birlikte günlüklerin incelenmesiyle öğrenme süreci değerlendirilebilir (Karacaoğlu, 2011:202).

2.2.5.8. Öz değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmalarının uygunluğuna ilişkin ölçütleri belirledikleri ve bu ölçütlerin ne kadarını karşıladıklarına yönelik kararları kendilerinin verdikleri değerlendirme türüdür (Alıcı, 2011:146). Bu değerlendirme tekniğinde öğrenciler kendi performanslarını bir standarda göre değerlendirirler (Falchikov, 2003:102). Ancak öz değerlendirme sadece öğrencinin kendi çalışmasına not vermesi değildir. Bunu yaparken kendilerine “ne öğrendim?”, “nasıl yaptım?”, “nasıl daha iyi olabilirim?” gibi soruları sorarlar (Gültekin, 2012b:271). Böylece öğrenci; kendi yeteneklerini keşfetmeyi, değerlendirmeyi ve kendi kendini kritik etmeyi öğrenir (Çepni, 2012:250). Bununla birlikte öz değerlendirme, öğrencilerin özerk öğrenmesine, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasına ve üst bilişsel becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Lew, Alwis ve Schmidt, 2010:136).

Öz değerlendirmenin yararları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Ross, 2006:1; Noonan, ve Duncan, 2005:3):

- Öz değerlendirme öğrencinin başarısına katkıda bulunur.
- Öz değerlendirme öğrencinin öğrenme sürecine katılımını artırır.
- Öz değerlendirme geribildirimini kolaylaştırır.
- Öz değerlendirme üründen çok sürece odaklanılmasını sağlar.

2.2.5.9. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme bir öğrencinin diğer bir öğrencinin performansını ve başarısını değerlendirmesidir (Noonan ve Duncan, 2005:2). Daha açık bir şekilde akran değerlendirme bir öğrencinin hazırlamış olduğu ödev, araştırma ve proje gibi çalışmaların kendi arkadaşları tarafından değerlendirilmesini ifade eder (Çepni, 2012:248).

Akran değerlendirme katılımcı bir değerlendirme olup öğrencilerin birlikte etkin çalışmalarına olanak tanır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010:103). Akran değerlendirme sürecinde birey hem grup içerisindeki yerini ve hem de kendini kritik etme fırsatına sahip olmuş olur (Çepni, 2012:248).

Akran değerlendirmede öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını belirli kriterlere göre değerlendirir ve çalışmaları hakkında dönütler verir (Paul vd., 2013:64; Berg, Admiraal ve Pilot, 2006:342; Topping, 2009:22; Vickerman, 2009:221). Akran dönütü doğrulayıcı, yol gösterici ve düzeltici olabilir. Geri bildirim olumlu bir şekilde alındığında hataları azaltır ve öğrenme üzerinde olumlu etki yapar (Topping, 2009:22).

Akran değerlendirmenin yararları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Alıcı, 2011:149; Noonan ve Duncan, 2005:3; Johnson, 2004:40):

- Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini destekler.
- Öğrencinin hem kendi hem de sınıf arkadaşının öğrenmesi ile ilgili daha fazla sorumluluk almasını sağlar.
- Öğrencilerin konu ile ilgili neye ihtiyacı oldukları konusunda farkındalıkları artar.
- Büyük sınıflarda tüm öğrencilere uygun geribildirimler verilmesine olanak sağlar.
- Sosyal etkileşimi ve güveni artırır.

2.2.5.10. Grup değerlendirme

Öğrencilerin değerlendirme sürecine katıldıkları yöntemlerden biri de grup değerlendirmedir (Göçer, 2014:140). Grup değerlendirme; grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmesidir. Böylece öğrenciler grup üyelerinin grup içindeki çalışmalarını değerlendirmiş ve birbirlerinin düşüncelerini anlamış olurlar (Alıcı, 2011:151). Buna göre göre grup halinde yapılan çalışmalarda bu değerlendirme yönteminin kullanılması çalışmanın niteliğini arttırmada öğretmene yardımcı olacağı söylenebilir. Öğrencilerin grup içinde sergiledikleri performanslarını değerlendirmede standart formlar veya öğretmenin grubun çalışma konusuna ve sürece bağlı olarak geliştirdiği değişik formlar kullanılabilir (Bahar vd., 2010:140).

2.3. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Problem “bir kimsenin, istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına dikilen engel” (Bingham, 1998:18).olarak tanımlanabilir. Anca problem içeren bir durumun da bazı özellikleri taşınması gerekmektedir. Bu özellikler aşağıdaki şekilde sayılabilir (Öğülmüş, 2006:5):

1. Mevcut durumla, olması gereken durum arasında (olanla, olması gereken ya da ideal durum arasında) bir farkın bulunması,
2. Kişinin bu farkı algılaması,
3. Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,
4. Kişinin, gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,
5. Kişinin gerginliğini ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi.

Zihinsel ve entellektüel sürecinin son basamağı olan problem çözme (Duman, 2008:134) “bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme” (Kokut, 2002:177) şeklinde tanımlanabilir. Heppner’e (1987:3) göre ise problem çözme bireyin günlük problemlerle nasıl başa çıktığını, gerçek yaşam problemleri ile mücadele ederken bireyin nasıl düşündüğünü, davrandığını ve hissettiğini ifade eder. Problem çözme becerisi ise bireyin karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi kapsar (Yetkin ve Başcan, 2008). Çeşitli problemlerle karşı karşıya gelmek sadece okulda geçen süreler ile sınırlı olmadığından problem çözme hayat boyunca ihtiyaç duyulan bir beceridir (Bingham, 1998:10). Bununla birlikte bireylerin yaşamları sürekli bir problem üretme ve çözme sürecidir. Çünkü yaşamlarını etkileyen bir problemi çözerken, diğer taraftan bir problemi üretmektedirler (Taşpınar, 2014:173).

Bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisi de problem çözme becerisidir. İnsanlığın gelişimi ve refahı da bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü insanoğlu çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gücüyle, kendi problem çözme becerisi ile baş etmek zorundadır (Güçlü, 2003). Bireylerin yaşadıkları süreç içerisinde karşılaşacakları problemleri çözebilecek düzeyde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklere sahip olması bekleniyorsa, bu özelliklerin gelişigüzel bir eğitim sürecinde meydana gelmesi beklenmemelidir (Yaşar, 2011a:3). Bundan dolayı bireylerin problem çözme becerileri, problem çözebilmeyi sağlayacak bir eğitimle etkili bir şekilde kazandırılabilir (Çevik, 2011:1005). Çünkü eğitim en temel özelliklerden biri, karşılaşacağı problemleri çözebilecek düzeyde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel niteliklere sahip bireyler yetiştirmektir (Yaşar, 2011a:3).

Öğrenme bağlamında etkili bir şekilde problem çözme yeteneği, performansın ve üretkenliğin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Çok başarılı olan

bireyler problemlerin erken farkına varır ve onları hızlıca çözmek için harekete geçerler (Bransford ve Steain, 1993; akt Miller ve Nunn, 2001:472). Bireyler, problem çözme imkanları sayesinde yeteneklerini keşfederler ve geliştirirler. Karşılaştığı güçlüklerle çözüm yolları bulmak için teşvik edilen birey, problemin gerektirdiği şeyleri yapmaya çalışırken aynı zamanda bilgisini, anlayışını, beceri ve ihtiyaçlarını kullanacak bir fırsat da bulmuş olur (Bingham, 1998:12). Ayrıca problem çözme becerisi, bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım etmesinden dolayı bireyler yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözmeyi öğrenmek durumundadır (Senemoğlu, 2005:536).

D'Zurilla ve Goldfried'e (1971) göre akılcı bir problem çözme stili (a) problemin tanımlanması ve formülasyonu (b) alternatif çözüm üretme (c) karar verme ve (d) çözümü uygulama ve değerlendirme gibi dört önemli problem çözme becerisini içerir (Bell ve D'Zurilla, 2009:349; Bedel ve Arı, 2012:443).

2.4. EĞİTİMDE İNANÇ

Eğitim ortamında dikkat edilmesi gereken öğelerden biri de inançtır. İnançlar, doğru kabul edilen içsel öneriler ve anlamlardır (Yalaza Atay, 2003:42). Daha açık bir şekilde ifade edilirse inançlar; bireyin yaşamda karşılaştığı her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını, ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve birey tarafından kuşku duyulmaksızın doğru olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermeler olarak tanımlanmaktadır (Deryakulu, 2006:262). Zheng'e (2009:74) göre inançlar; bireyin davranışlarına yön verdiği düşünülen zihinsel durumların yapısı ve içeriğini betimleyen açıklayan ve adlandıran yapıların alt gruplarından.

İnançlar yerleşik bir yapıya sahiptirler ve öğretimin doğasını yansıtırlar (Yalaza Atay, 2003:44). Ayrıca inançlar kolay değişmezler (Nespor, 1987:321) ve değişime direnç gösterirler (Yalaza Atay, 2003:44).

Eğitim sisteminde önemli bir yer tutan öğretmenlerin sahip olduğu inançlar tutumlarını (Ajzen, 2005:29; Öztuna Kaplan ve Macaroğlu Akgül, 2009), davranışlarını (Ajzen, 2005:29; Bilge ve Çam, 2008:92; Karhan, 2007:3; Öztuna Kaplan ve Macaroğlu Akgül, 2009), mesleki gelişimlerini (Zheng, 2009:74), sınıf uygulamalarını (Zheng, 2009:74), algılarını (Aldrich ve Thomas, 2005:341), yargılarını (Aldrich ve Thomas, 2005:341), düşüncelerini (Kaleci, 2013:24) ve nasıl

öğreteceklerini (Aldrich ve Thomas, 2005:341; Yalaza Atay, 2003:44) etkilemektedir. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin öğrenme-öğretme ile ilgili anlayışlarının inançları tarafından yön verildiğini göstermektedir (Chan ve Elliott, 2004:817; Chan, 2004). İnançların düşünce ve davranışlar üzerinde yaptığı etkiden dolayı öğretmenlerin öz yeterlilik inancı, epistemolojik inancı, değerlere yönelik inancı gibi birçok farklı inancı öğrenme ve öğretim süreçleri açısından dikkate alınmalarını zorunlu kılmaktadır (Chan, 2004; Deryakulu, 2006:263).

Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının inançlarının doğası, onların bilgi edinmesinde, yorumlamasında, sonraki öğretim davranışlarında ve öğretmen olarak kararlarını anlamada önemli rol oynar (Pajares, 1992:328; Aldrich ve Thomas, 2005:341). Çünkü öğretmenlerin üniversite eğitiminde geçirdikleri deneyimler, inançlarını etkileyerek daha sonra uygulayacağı yöntem ve teknikleri etkiler (Yalaza Atay, 2003:43). Öğretim adaylarının inançları, sınıf uygulamalarını ve söylemlerini etkiler ve sırasıyla bu söylem ve uygulamalar öğretmen adaylarının inançlarını şekillendirir (Zheng, 2009:80).

2.4.1. Öğrenmeye Yönelik İnanç

Eğitim ortamındaki inançlardan birisi de öğrenmeye yönelik inançlardır. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının belirlenmesi; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının etkililiği (Luft ve Roehrig, 2007:40; Mansour, 2009) ve eğitim programları alanındaki değişmelerin başarısı (Van Dariel, Bulte ve Verloop, 2007:156) açısından önemlidir. Ayrıca öğrenmeye yönelik inançlar, öğretmenlerin öğrenme sürecindeki davranışlarını, kararlarını, eğitsel stratejilerini ve uygulamalarını etkilediğinden (Kagan, 1992:66; Nespor, 1987:324; Waters-Adams, 2006:919; Vanderbilt, 2008:3-4; Hashweh, 1996:61-62) dolayı öğrenmeye yönelik inançların daha fazla önem kazandığı söylenebilir.

Öğrenme inançları üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrenmeye yönelik inançlar genellikle geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme inancı olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır (Chan, 2004; Chan, Tan ve Khoo, 2007; Eren, 2009; Bay vd., 2012 ; Woolley, Benjamin ve Woolley, 2004; Duru, 2014; Bay vd., 2014). Bununla birlikte epistemoloji konusuna yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalarda ve geliştirilen yaklaşımlarda gelişmiş ya da kompleks olarak adlandırılan inançların sıklıkla oluşturmacı (constructivist), gelişmemiş inançların ise nesnelci (objectivist)

ya da geleneksel bakış açılarının terimleriyle tanımlandığı görülmektedir (Eren, 2006:21).

2.4.1.1. Geleneksel öğrenme inancı

Geleneksel yaklaşım, uyarıcı-davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranışın değiştiğine inanılan görüştür (Özden, 2011:21; Bacanlı, 2012:29; Erden ve Akman, 2009:128). Geleneksel anlayışa göre bilgi sabittir ve öğrencinin dışında vardır (Özden, 2011:6; Savaş, 2009:412). Bu eğitim anlayışında nesnel olduğu kabul edilen bilgi, kitaplara yerleştirilmiştir ve bu bilginin öğrencilere aktarılması gerektiği savunulur (Özden, 2011:54). Yani öğrencilerden bilgiyi kullanarak yeni bilgiler üretmesi beklenmez (Özden, 2013:56)

Geleneksel yaklaşımda öğretmen merkezde yer almaktadır (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010:47). Buna göre öğretmen bilginin kaynağı, öğrenci ise pasif olarak bilgiyi alandır (Chan ve Elliott, 2004:819; Bramald, Hardman ve Leat, 1995:25; Tezci ve Dikici, 2003:255). Öğretmen bu rolüyle zorlayıcı ve sınırlayıcı olup öğrencinin konu alanıyla ilgili gerekli bilgiyi depolamasında temel sorumluluğu yüklenmektedir (Tezci ve Dikici, 2003:255). Bu nedenle geleneksel anlayışta bilginin oluşmasında öğrenciye aktif rol verilmez (Özden, 2011:54).

Geleneksel yaklaşıma göre öğrenen bilginin edilgen bir alıcısı olduğundan öğrencinin öğretim sürecindeki görevleri; sunulanları dikkatlice dinleme, yönergeleri izleme ve verilen işlem basamaklarını sıkı sıkıya takip etmedir (Savaş, 2009:411). Bununla birlikte öğrenci genellikle bireysel olarak çalışır (Demirel, 2012:221).

Geleneksel yaklaşımda önceden belirlenmiş sabit programların uygulanması esastır. Değerlendirme, öğretimden ayrı olarak (Demirel, 2012:221) ve genellikle yazılı ve sözlü yoklamalar, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış testleri gibi sınavlarla (Şentürk, ve Baş, 2010:67; Şentürk, 2009) sadece öğretmen tarafından yapılmaktadır (Şentürk, 2009).

Geleneksel sınıf yönetimi ise; çoğu zaman fiziksel yaptırımlarla özdeşleşen, öğrencilerin ilgi ve isteklerini baskı altında tutan, onları korkutarak kontrol eden, katı kuralları olan, daimi sessizliğe, tek düze bir yapılanmaya ve pasifliğe önem veren, bunun yanında öğretmence subjektif değerlendirmelerle yönlendirilen bir yapıdadır (Özel ve Bayındır, 2010:13).

2.4.1.2. Yapılandırmacı öğrenme inancı

Yaşadığımız çağın gereği olarak öğretmenler, geleneksel inançlarıyla çelişen deneyimler, öğrenciler ve onların anlam oluşturma süreçleriyle çelişebilecekleri durumlar ve işbirliği içinde deney yapabilecekleri alan çalışmalarıyla karşı karşıya bırakılmalıdır. Bu da ancak kapsamlı bir sorgulamayla, yansıtmayla ve inşa etmeyle eğitimde paradigma değişimini “yapılandırmacılık/ oluşturmacılık” yapabilir (Fosnot, 2007:315). Çünkü yapılandırmacı anlayış; eleştirel düşünme, keşfetme ve işbirliğine izin veren öğrenme ortamlarının yaratılmasını vurgulamaktadır (Chan ve Elliott, 2004:819).

“Yapılandırmacılık/ yapısalcılık/ oluşturmacılık kişilerin bilgiyi ve bilgiyi sunma biçimlerini kendi deneyim ve düşüncelerine dayandırarak oluşturmalarıdır.” (Akınoğlu, 2009:150). Yapılandırmacı yaklaşım gerçeğin birey tarafından gözlem, yansıtma ve zihinsel çabalar sonucunda öznel olarak inşa edildiği görüşüne dayanır. Yani öğrenme, bireyin kendi kavramsal çerçevesini oluşturan öznel gerçeklik üzerine temellenir (Savaş, 2009:413). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi gerçek değil ve öznedir. Belli bir durumda doğru kabul edilen bilgi başka bir durumda yanlış olarak kabul edilebilir. Bilginin doğruluğu kişiye, duruma ve kültüre göre değişmektedir. Bu yaklaşıma göre birey karmaşık bilgileri bireysel olarak keşfeder ve kendi bilgisi haline getirir (Erden ve Akman, 2009:167).

Yapılandırmacı bakış açısına göre öğrenciler, etkin anlam oluşturuvcu ve deneyimi olgunlaşmanın sonucu olan bilişsel yapılarla yorumlayandır (Fosnot ve Perry, 2007:11). Diğer bir ifade ile öğrenciler bilginin yapılandırılması ve öğrenmenin oluşum sürecinde sürekli aktif bir rol oynar, kendi öğrenmesinden birinci dereceden sorumludur ve bilgiyi onlarda oluşan anlamları işleyerek, düzenleyerek yapılandırır (Akınoğlu, 2009:153). Bilgi pasif bir biçimde edinilemez ve öğrenciye dışarıdan zorla verilemez (Özel ve Bayındır, 2010:11). Bundan dolayı öğretmen çeşitli materyaller kullanarak öğrencinin etkin olarak öğrenmeye katılmasını ve bilgileri oluşturmalarını sağlamalıdır (Erden ve Akman, 2009:168). Böylece öğrenen, merak ederek, araştırarak, soru sorarak, keşfederek, yaratarak yeni düşünsel yeterlilikler kazanır (Aydın 2009:302).

Yapılandırmacılık, ilerlemecilik felsefesinin bir yansımasıdır. Bu felsefeyi benimsemiş öğretmenlerin; öğrencilerin ihtiyaçlarını programa yansıtma, sınıfta etkin bir öğrenme ortamı sağlama, öğrencilerin öğrenmelerini ortaya çıkarma gibi görevleri bulunmaktadır (Savaş, 2009:413).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme sonucundan çok, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi esastır. Değerlendirme kriterlerini öğretmen ve öğrenci birlikte ortaya koyarlar. Değerlendirme, öğretimden ayrı değil aksine onun ayrılmaz bir parçasıdır ve öğrencilerin ortaya koyduğu ödev, proje, raporlar ve sınıf içindeki durumları dikkate alınarak yapılır (Akınoğlu, 2009:153).

Yapılandırmacı anlayış aşağıdaki öğrenme ilkelerini savunur (Özden, 2011:71):

- Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.
- Öğrenme öznelidir.
- Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
- Öğrenme sosyaldır.
- Öğrenme duygusaldır.
- Öğrenme gelişimseldir.
- Öğrenme öğrenci merkezlidir.
- Öğrenme süreklidir.
- İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler
- Öğrenme için bilgi gereklidir.
- Öğrenme zaman alır.

2.4.2. Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç

Değerlendirme ile ilgili herhangi bir tartışmanın merkezinde öğrenci olmalıdır. Öğretmenlerin görevi öğrencinin öğrenmesine yardım etmektir ve öğretmenler öğrencileri sürece katarak hedefe ulaşmak için değerlendirmenin gücünden yararlanabilirler (Falchikov, 2003:102). Bununla birlikte öğretmenlerin değerlendirmeyi sınıfta etkin bir şekilde kullanabilmeleri için bu alanda güçlü bilgi birikimine ve yeterli seviyede beceriye sahip olmalarının yanısıra değerlendirme konusunda olumlu bir tutuma ve gelişmiş bir inanca sahip olmaları gerekmektedir (Şahin ve Karaman, 2013:396).

İlhan, Çetin ve Bars (2013:18) öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken inançlardan birinin değerlendirmeye yönelik inançlar olduğunu ifade etmişlerdir. Değerlendirmeye yönelik inançların da çeşitli şekillerde sınıflandırılması görülebilmektedir. Şahin ve Karaman (2013) ölçme-değerlendirmeye ilişkin inançları formatif, summatif, geleneksel ve alternatif değerlendirmeye karşı inançlar şeklinde

dört boyutta toplamışlardır. İlhan, Çetin ve Bars (2013:18) ise değerlendirmeye yönelik inançların, değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecindeki yeri ile ilgili inançlar ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan değerlendirme yöntemleri ile ilgili inançlar gibi farklı açılardan ele alınabildiğini belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan değerlendirme yöntemleri ile ilgili inançların; standart testlere yönelik inançlar (Magge ve Jones, 2012; İlhan, Çetin ve Kinay, 2014) ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlar (Brew ve Riley, 2011: İlhan, Çetin ve Bars, 2013) şeklindeki kullanımı görülebilmektedir. Katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlar; öğrencilerin arkadaşlarının performanslarını değerlendirdiği akran değerlendirme (Falchikov, 2003:102; Noonan ve Duncan, 2005:2), kendi performansları hakkında yargıya vardıkları öz değerlendirme (Noonan ve Duncan, 2005:2; Boud ve Falchikov, 1989), takım çalışmasına ve işbirlikli öğrenmeye değer verildiğinde, bunların da öğrencilerin ortak çabalarına vurgu yapan değerlendirme sürecine yansıtılması gerektiğinden dolayı savunulan grup değerlendirme (Boud, Cohen ve Sampson, 1999:421) ve sınıf içerisinde işlenen konular ile ilgili öğrencilerin görüşlerini rahat bir biçimde dile getirmesine imkân tanıyan sınıf içi tartışmalar (İlhan, Çetin ve Bars, 2013:18) hakkındaki inançlar şeklinde tanımlanabilir.

Katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlar; akran değerlendirmeye yönelik inançlar, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar, öz değerlendirmeye yönelik inançlar ve grup değerlendirmeye yönelik inançlar olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Brew ve Riley, 2011:39).

Katılımcı değerlendirmeye yönelik inançların ilk boyutu olan akran değerlendirmeye yönelik inançlar; akran değerlendirmenin geçerli bir değerlendirme olup olmadığına, öğrencilerin akran değerlendirme konusunda kendilerini ne kadar yeterli ve hazır gördüklerine, öğrencilerin akran dönütü ile ilgili meraklı olup olmadıklarına ve değerlendirme ile ilgili sorumluluğa yönelik inançları içerir. (Brew ve Riley, 2011:39). Akran değerlendirme öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çalışmaları değerlendirmesidir (Alıcı, 2011:149). Akran değerlendirmede öğrenciler sınıf arkadaşlarının; kompozisyonlarını, sözel sunumlarını, poster sunumlarını, portfolyolarını, ödevlerini, proje raporlarını ve beceri gerektiren diğer davranışlarını değerlendirirler (Topping, 2009:21; Ballantyne, Hughes ve Mylonas, 2002:431; Langan vd., 2005:23; Bahar vd., 2010:138; Çepni, 2012:248). Bu ürünler

değerlendirilirken öğrenciler veya üçüncü kişilerce tasarlanmış ölçme aracı veya kontrol listeleri kullanılabilir (Dochy, Segers ve Sluijsmans 1999:337).

Katılımcı değerlendirmeye yönelik inançların ikinci boyutu olan sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar; tartışma için zaman ayrıldığı, farklı fikirlerin paylaşıldığı ve farklı bakış açılarının tartışıldığı sınıf ortamına yönelik inançları içerir (Brew ve Riley, 2011:40). Sınıf içinde ihtilafli konuların tartışılması öğrenciler arasında veya öğrenciler ile öğretmenler arasında anlaşmazlık olan konu hakkındaki yansıtıcı diyalog olarak tanımlanır (Harwood ve Hahn, 1990). Sınıf içinde yapılan tartışmaların öğrenme sürecin yönelik birçok katkısı bulunmaktadır. Sınıf içi tartışmalar öğrencinin kendi öğrenmesinde aktif olmasını (Cashing, 2011:1), yaratıcı düşünme (Beghetto, 2007:1), eleştirel düşünme (Harwood ve Hahn, 1990; Wilen, 2004:33) ve kişilerarası becerilerinin gelişmesini sağlar (Harwood ve Hahn, 1990). Ayrıca öğrencilerin daha iyi iletişim becerileri edinmelerine yardım ederek (Cashing, 2011:1) grup içinde karar vermeyi, problem çözmeyi, öğrencilerin öğrendiklerini kullanmalarını ve üst düzey düşüncelerini teşvik eder (Wilen, 2004:33).

Katılımcı değerlendirmeye yönelik inançların üçüncü boyutu olan öz değerlendirmeye yönelik inançlar; öz değerlendirmenin geçerli bir değerlendirme olup olmadığına, öğrencilerin öz değerlendirme konusunda kendilerini ne kadar yeterli ve hazır gördüklerine ve öz değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik inançları içerir (Brew ve Riley, 2011:39). Öz değerlendirme bir öğrencinin kendi performansı hakkında yargıya varma yeteneğidir (Noonan ve Duncan, 2005:2). Öğrenen kendi performansı ile ilgili kararlar aldığı anda öz değerlendirme meydana gelir (Boud ve Falchikov, 1989). Öz değerlendirme süreci; öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin kararlara aktif katılmalarını gerektirir. Bu da öğrencilerin neyi bilip bilmediklerini, neyi öğrenmek istediklerini belirlemelerini ve kendilerine zor ve kolay gelen çalışmalarını keşfetmelerini sağlar. Ayrıca bu durum öğrencilerin kendileri ile ilgili farkındalıklarını artırır (Alıcı, 2011:147), öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluklarını kazandırır (Alıcı, 2011:147; Shepard, 2000:12) ve öğretmen ile öğrenci arasındaki işbirliğini artırır (Shepard, 2000:12).

Katılımcı değerlendirmeye yönelik inançların dördüncü boyutu olan grup değerlendirmeye yönelik inançlar; grup değerlendirmenin geçerli bir değerlendirme olup olmadığına, grup değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik inançları içerir (Brew ve Riley, 2011:39). Grup değerlendirme

öğrencilerin grup arkadaşları tarafından belli ölçütlere göre değerlendirilmesidir (Başol, 2013:109). Bu değerlendirmede, grup üyelerinin bireysel olarak yaptıkları değerlendirmelerde ne kadar adil davrandığı ve her üyenin bireysel olarak çalışmaya katkısının ne kadar farkında olduğu önemli görülmektedir (Alıcı, 2011:151).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlıkta araştırmanın konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar özetlenerek sunulmuştur.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Literatür incelendiğinde yurt içinde “Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öğrenmeye ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi” başlığı ile birebir örtüşen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak bu araştırmanın konusu ile ilişkili olabilecek araştırmalar aşağıda sunulmuştur:

Başol Göçmen (2004) yaptığı çalışmada; otantik değerlendirmenin niçin yapıldığı, öğretmenin otantik değerlendirmedeki rolü, otantik değerlendirme formları, otantik değerlendirmenin sağladığı avantajlar ve olumsuz yönleri hakkında bilgiler vererek kuramsal bir çerçeve çizmiştir.

Karakuş (2006) yaptığı “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı doktora tezi çalışmasında yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol gruplarının öntest başarı puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğunu ve öğrencilerin başarı toplam sontest puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları açısından deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte deney grubu kontrol gruplarının sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine ve deney ile kontrol gruplarının sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları sontest puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları açısından deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı fark bulmuştur.

Parmaksız ve Yanpar (2006) tarafından ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarında yeterliklerini, kullanım sıklığını ve bu yaklaşımların sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin otantik değerlendirme yaklaşımında çok yetersiz olduklarını ve otantik değerlendirme yaklaşımını hiçbir zaman tercih etmediklerini belirlemiştir.

Bay (2008) tarafından öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan doktora tez çalışması sonucunda deney grubundaki öğrencilerin otantik değerlendirme sonuçlarının yüksek olduğu ve bu sonuçlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ancak çoktan seçmeli test sonuçları ile otantik değerlendirme sonuçları arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

Bay ve Karakaya (2009) tarafından 36 fen bilgisi öğretmen adayı üzerinde yapılan eylem araştırmasında öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarındaki otantik görevlere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının otantik görevlere ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Bay vd. (2010) tarafından öğretmen eğitiminde otantik değerlendirme yaklaşımının etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma sonucunda otantik değerlendirme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun başarı ve derse ilişkin tutum düzeyinin geleneksel yaklaşımının uygulandığı kontrol grubundan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bay, Karakaya ve Yeşilyurt (2010) tarafından “öğretmenlik mesleğine giriş” dersindeki öğrenme sürecinin sonucunda, öğretmen adaylarında felsefi, sosyolojik ve psikolojik açılardan ne gibi değişimler olduğunu incelemek amacıyla 45 öğretmen adayı üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada otantik değerlendirme yaklaşımı ile ilişkili olan kendini değerlendirme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenme sürecinin öğretmen adaylarında psiko-sosyal ve felsefi anlamda değişimlere yol açtığı tespit edilmiştir.

Koçyiğit (2011) otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programının okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı doktora tez çalışmasını öntest-sontest kontrol gruplu modele uygun olarak tasarlamıştır. Çalışma sonucunda, deney grubuna uygulanan

otantik değerlendirmeler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu ve deney öncesine göre deney grubu öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik algılarında olumlu yönde anlamlı farklılık görülürken, kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik algılarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca görüşme formuna verilen cevaplara göre otantik görevlerin verildiği ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenen sürece deney grubu öğretmen adayları olumlu yönde görüşler bildirirken; kontrol gruplarında yer alan ve geleneksel yaklaşıma uygun olarak sürdürülen sürece katılan öğretmen adaylarının görüşlerinde daha fazla olumsuz ifadeler yer aldığını tespit etmiştir.

Aksu Ataç (2012) yaptığı “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dil Öğretiminde Özgün Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılmasına Karşı Tutumları” başlıklı çalışmasında özgün (otantik) değerlendirme kullanımı ile ilgili İngilizce okutmanlarının fikir ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda yabancı dil öğretimi eğitim izleni ve programlarında özgün (otantik) değerlendirmeye daha fazla önem verilmesinin eğitsel olarak yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, özellikle hedef belirleme, eğitsel planlama ve program geliştirme konularında, özgün (otantik) değerlendirme ile ilgili daha fazla bilimsel araştırma yürütülmesi önerilmiştir.

Dilmaç (2012) tarafından ortaöğretim görsel sanatlar dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin derse yönelik tutum ve bu sürecin algıları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan yüksek lisans tez çalışmasında otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol gruplarının görsel sanatlar dersi tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bununla birlikte otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu öğrencilerinin süreci değerlendirmeye yönelik formlara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin otantik değerlendirme sürecinin algıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Horzum ve Bektaş (2012) tarafından topluma hizmet uygulamaları dersinde otantik öğrenmenin öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetlerine etkisini belirlemek amacıyla yetmiş sınıf öğretmeni adayı üzerinde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak araştırma yapılmıştır. Araştırmanın

sonucunda topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri, geleneksel öğrenme etkinlikleriyle yürüten öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Yalvaç Hastürk (2013) yaptığı doktora tez çalışmasında otantik öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarına etkisi ve otantik öğrenme yaklaşımlarının etkililiğini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda otantik öğrenme aktivitelerinin; çevreye ilişkin zihinsel yapıyı geliştirdiği; anlamlı öğrenmeye katkı sağladığı; otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırdığı; yaratıcılık, üst düzey düşünme, araştırma, inceleme, sorgulama becerisini geliştirme, yaparak yaşayarak öğrenme, sorumluluk alma, gerçek hayat ve günlük yaşamla ilişkili öğrenmeleri gerçekleştirme gibi çok önemli becerileri geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin ve Karaman (2013) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla 264 sınıf öğretmeni adayı üzerinde çalışma yapılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin inançları, cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türlerine ve genel akademik başarı ortalamalarına göre karşılaştırılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin inanç düzeyleri arasında, mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olamadığı, cinsiyetlerine ve akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin inanç düzeyleri ölçeğin alt boyutlarına göre karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının formatif değerlendirmeye olan inanç düzeylerinin en yüksek seviyede, alternatif değerlendirmeye olan inanç düzeylerinin ise en düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Canan Güngören (2013) yaptığı “Multimedya da Otantik Öğrenme” başlıklı çalışmada multimedya ve otantik öğrenme kavramlarını ve özelliklerini açıklamıştır. Ayrıca multimedya da otantik öğrenmenin gerekçeleri ve örnekleri sıralanmıştır.

Duru (2014) yaptığı “Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmasında yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının üniversite birinci sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme-öğretme inançları üzerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada deney grubunda geleneksel öğretim stratejileri ve deney grubunda yapılandırmacı stratejiler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular

geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı inançları üzerinde bir etkisinin bulunmadığını, yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin geleneksel inançları üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir.

Kinay ve Bağçeci (2014) tarafından Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde otantik değerlendirme sürecine katılan sınıf öğretmeni adaylarının otantik değerlendirmeye yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, görüşme tekniği türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının otantik değerlendirme süreci ile ilgili çoğunlukla olumlu görüşler bildirmiş ve ürün ile birlikte sürecin de değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları kendi rolleri ile ilgili en çok aktif bir role sahip oldukları ve öğretim elemanın rolleri ile ilgili ise en çok öğretim elemanın rehber olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bay vd. (2014) öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarını incelemek amacıyla 233 öğretmen üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı geleneksel yaklaşıma göre daha yüksek düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın alt boyutları açısından ise sosyal yapılandırmacı yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşımın diğer türleri olan bilişsel ve radikal yapılandırmacılıktan daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımı daha fazla benimsedikleri, sınıf öğretmenlerinin geleneksel yaklaşıma yönelik inanç düzeylerinin branş öğretmenlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bulgular öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça geleneksel yaklaşıma yönelik inançlarının da arttığını, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterliliklerini büyük ölçüde lisans ve lisansüstü eğitimleri sırasında edindiklerini göstermektedir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Literatür incelendiğinde yurt dışında da “Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öğrenmeye ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi” başlığı ile

birebir örtüşen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak bu araştırmanın konusu ile ilişkili olabilecek araştırmalar aşağıda sunulmuştur:

Herrington ve Herrington (1998) tarafından yapılan “Otantik Değerlendirme ve Multimedya: Üniversite Öğrencileri Bir Otantik Değerlendirme Modeline Nasıl Tepki Göstermektedir” başlıklı çalışmada interaktif multimedyanın kullanıldığı bir öğrenme ortamında işlevsel hale getirilen otantik değerlendirmenin tanımlanan yedi özelliği açıklanmaktadır. Bulgular multimedya öğrenme ortamlarında otantik değerlendirmenin kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin otantik değerlendirmenin öğelerine olumlu tepki gösterdiği belirlenmiştir.

Tynjälä (1999) yapılandırmacı öğrenme ortamında ders materyalleri çalışan öğrenciler ile geleneksel öğretme ve çalışma koşullarında öğrenen öğrencilerin öğrenme çıktılarını karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada üniversitedeki geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamını karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrencilerin daha çeşitli bilgileri elde ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca yapılandırmacı gruptaki öğrencilerin çoğu; bilgiyi uygulama yeteneğinin kazanılmasını, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini, çalışılan konuyla ilgili kavrayışlarının değişimini, epistemolojik düalizmden bilgiyi daha göreceli görme bakış açısına doğru hareketi vurguladıkları tespit edilmiştir.

Mintah (2003) devlet okullarında kullanılan otantik değerlendirmenin türünü ve kapsamını açıklamak ve analiz etmek; beden eğitimi öğretmenlerinin otantik değerlendirmenin öğrencilerin öz-kavramı, motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkisine ilişkin algılarını incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmada; öğretmen gözlemi, öz-gözlem, kontrol listesi, akran gözlemi ve olay görevi en çok kullanılan otantik değerlendirme biçimi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca devlet okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin algılarına göre otantik değerlendirme kullanımı öğrencilerinin öz-kavram, motivasyon ve başarısı üzerinde olumlu gelişme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baker (2005) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında bir beden eğitimi öğretmenin yedinci sınıf beden eğitimi öğrencileriyle dört otantik değerlendirme görevini nasıl geliştirdiğine ve uyguladığına odaklanılmıştır. Otantik görevler, “Okulları Düzenleme ve Yeniden Yapılandırma Merkezi” tarafından geliştirilen otantik değerlendirme standartları kullanılarak belirlenmiştir. Otantiklik, görevlerin belirlenmesi, uygulanması ve sekiz öğrencinin görevlere yönelik hatırladıkları ve

davranışlarıyla bir ders yılı boyunca araştırılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin görevleri yerine getirdiğinde veya görüşme sırasında içeriği derin bir anlayışla gösteremedikleri tespit edilmiştir.

Aldrich ve Thomas (2005) yaptıkları “Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı İnançlarının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında erken çocukluk ve ilkokul öğretmen adaylarının eğitim derslerinde yapılandırmacı ilkelerin yerleştirildiği bir yapı sunmaktadır. Çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının yapılandırmacı uygulamaların son derece önemli olduğuna inandıklarını göstermektedir. Ayrıca yanıtlar öğretmen adaylarının yapılandırmacı ortamındaki rollerinin çok önemli olduklarına inandıklarını belirtmektedir.

Herrington, Oliver ve Reeves (2006) “Otantik Online Görevler: Öğrenen, Görev ve Teknoloji Arasında Bir Sinerji” başlıklı çalışmalarında tasarlanan çevrelerde karmaşıklığı düşürmekten çok arttırmaya yardım eden otantik görev modeli tanımlamıştır. Bu çalışmada öğrenme ortamları tanımlanmış ve otantik öğrenme ortamlarında öğrenenler, görevler ve teknoloji arasındaki sinerjiyi açıklamıştır. Çalışma farklı roller ve öğeler arasında sinerjinin öğrenenin başarısına güçlü bir katkı sağlayıcı olduğunu göstermiştir. Her bir ögenin diğer bir ögeye destek sağladığı, aynı zamanda her bir ögenin diğer bir ögeye katkısı öğrenme ortamına yaptığı katkı kapasitesini artırdığı görülmüştür.

Tai ve Yuen (2007) “Problem Temelli Öğrenmede Otantik Değerlendirme Stratejileri” başlıklı çalışmalarında bir interaktif multimedya projesi kullanarak problem temelli öğrenmede otantik değerlendirme stratejileri incelenmiştir. Veriler; problem çözme becerilerini içeren öğrenme görevlerine, takım işbirliğine ve bilgi artışına yönelik olumlu geribildirimler göstermektedir.

Olfos ve Zulantay (2007) yaptıkları “Bir Web Tabanlı Derste Otantik Değerlendirmenin Güvenirliği ve Geçerliği” başlıklı çalışma, web tabanlı derste kullanılan değerlendirme sisteminin geçerliğine ilişkin bir durum çalışmasıdır. Derste; online formlar, online testler, öz-değerlendirme, e-öğrenen süreçlerinin ve ürünlerinin bir eğitimci, akranlar ve uzman tarafından değerlendirilmesini içeren değerlendirme sistemi kullanılmıştır. Sonuçlar, otantik değerlendirme araçlarının güvenilirliğine yönelik teknik problemler görüldüğünü göstermektedir. Ayrıca web tabanlı derslerde otantik değerlendirme sisteminin güçlendirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Palm (2008) yaptığı “Performans Değerlendirme ve Otantik Değerlendirme: Literatürün Kavramsal Bir Analizi” başlıklı çalışmasında performans değerlendirme ve otantik değerlendirme kavramlarına bağlı anlamları incelemiş; bu kavramların benzerlikleri ve anlamları arasındaki farklılıkları açıklamıştır.

Fook ve Sidhu (2010) tarafından yapılan “Yüksek Öğretimde Otantik Değerlendirme ve Pedagojik Stratejiler” başlıklı çalışmada Malezya’da yüksek öğretimde otantik değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak görüşmeler, doküman analizi ve sınıf gözlemleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular alternatif ve otantik değerlendirmenin öğrenciler tarafından daha fazla kabul gördüğünü bu nedenle geleneksel değerlendirmeye alternatif olarak görülmesi gerektiğini göstermiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda değerlendirme stratejilerinin öğrenme ve öğretme ile yakından ilişkili olması gerektiği belirlenmiştir.

Downing (2012) yaptığı “Otantik Değerlendirme ve Öz Değerlendirme ile Çok Dilli Yeterliklerin Gelişimi: Durum Çalışması” başlıklı araştırmasında çok dilli öğrenme programına katılan öğrencilerle gerçekleştirilen bir otantik değerlendirme durum çalışması sunmuştur. Seçilen otantik değerlendirme yöntemi öğrenenlerin bir portfolyoyu detaylandırmalarını zorunlu kılmıştır. Araştırma sonuçları portfolyo deneyiminin; öğrenenlerin dil yeterlik anlayışlarının değişmesine katkı sağladığını, onlara formal eğitim ile deneyimsel öğrenme arasında anlamlı bağlantılar kurmalarına izin verdiğini, bununla birlikte üst-dil stratejilerinin tanımlanmasına katkı sunduğunu göstermektedir.

Raymond vd. (2013) tarafından yapılan “Otantik Değerlendirme Yoluyla Öğrenme: Lisans Ebelik Programındaki Yeni Bir Gelişimin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma sürecinde öğrenciler senaryoyu akran değerlendirme için videoya almak, kriterleri oluşturmak, online anketi doldurmak ve gruplara katılmak gibi faaliyetleri yerine getirmişlerdir. Bulgular öğrencilerin güven, bilgi ve becerilerinin ürünün değerlendirilmesine katılarak arttığını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler gerçek dünya temelli değerlendirme etkinliklerini artırıcı olarak bu değerlendirmenin ebelik lisans programında kullanılması için olumlu puanlamışlardır.

2.5.3. İlgili Araştırmaların ve Literatürün Değerlendirilmesi

Bu başlık altında araştırma kapsamında ulaşılan çalışmaların genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde “Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öğrenmeye ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi” başlığıyla örtüşen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte Türkiye’de farklı alanlarda çeşitli gruplar üzerinde otantik görevler, otantik öğrenme ve değerlendirmenin kullanımını, bunların çeşitli değişkenler açısından etkililiğini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır (Karakuş,2006; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Bay, 2008; Bay ve Karakaya, 2009; Bay vd., 2010; Bay, Karakaya ve Yeşilyurt, 2010; Koçyiğit, 2011; Aksu Ataç, 2012; Dilmaç, 2012; Horzum ve Bektaş, 2012; Yalvaç Hastürk, 2013; Kinay ve Bağçeci, 2014). Ancak bu araştırmaların belli bir kısmı öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür (Bay, 2008; Bay ve Karakaya, 2009; Bay vd., 2010; Bay, Karakaya ve Yeşilyurt, 2010; Koçyiğit, 2011; Horzum ve Bektaş, 2012; Yalvaç Hastürk, 2013; Kinay ve Bağçeci, 2014). Yapılan bu çalışmaların genelinin son 10 yılın içinde yapıldığı görülmektedir. Bu durum Türkiye’deki araştırmacıların bu konu üzerinde son yıllarda yoğunlaştığı ve bu konu üzerinde yeterli çalışmalar olmamasından dolayı özellikle öğretmen adayları üzerinde yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde otantik değerlendirme yaklaşımının etkili olduğuna ilişkin bazı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Karakuş, 2006; Bay vd., 2010; Aksu Ataç, 2012; Dilmaç, 2012).

Yurt içinde araştırmanın bağımlı değişkenlerinden problem çözme becerisi ile ilgili birçok çalışmanın olduğu söylenebilir (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Akay, 2006; Erdem, 2006; Serin, 2006; Genç ve Kalafat, 2007; Demirtaş ve Dönmez, 2008; Yalçın, Tetik ve Açıkgoz, 2010; Çevik, 2011; Koçyiğit, 2011; Bağçeci ve Kinay, 2013). Ancak yapılan çalışmaların sınırlı bir kısmı öğretmen adaylarının problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalardır (Akay, 2006; Erdem, 2006; Koçyiğit, 2011). Ayrıca yurt içinde ilgili literatür incelendiğinde inançlarla ilgili birçok çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir (Bayder ve Bulut, 2002; Deryakulu ve Büyükoztürk, 2005; Eren, 2006; Öztuna Kaplan ve Macaroğlu Akgül, 2009; Can ve Arabacıoğlu, 2009; Eren, 2010; Boz, Aydemir ve Aydemir, 2011; Karabulut ve Ulucan, 2012; Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012; Önen, 2012; Bay vd., 2012; Kaleci, 2013; İlhan, Çetin ve Bars, 2013; Şahin ve Kraman, 2013; Duru, 2014; Bay vd., 2014). Ancak yapılan bu çalışmaların çok sınırlı bir kısmının eğitim inancı (Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012; Önen, 2012; Duru, 2014),

öğrenmeye yönelik inanç (Bay vd., 2012; Bay vd., 2014), ölçme-değerlendirmeye ilişkin inanç (Şahin ve Karaman, 2013) ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç (İlhan, Çetin ve Bars, 2013) ile ilgili olduğu söylenebilir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde “Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öğrenmeye ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi” başlığıyla örtüşen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte farklı alanlarda çeşitli gruplar üzerinde otantik görevler, otantik öğrenme ve değerlendirmenin kullanımını, bunların çeşitli değişkenler açısından etkiliğini inceleyen araştırmalara rastlamak mümkündür (Herrington ve Herrington, 1998; Baker, 2005; Mintah, 2003); Herrington, Oliver ve Reeves, 2006; Tai ve Yuen, 2007; Olfos ve Zulantay; Fook ve Sidhu, 2010; Downing, 2012; Raymond vd., 2013). Ayrıca yurt dışında bu konudaki araştırmaların yurt içindeki araştırmalara göre daha erken başladığı söylenebilir. Kuramsal çerçevede yararlanılan kaynaklarda dikkate alındığında yurt dışında yapılan çalışmaların Türkiye’de yapılan çalışmalardan sayıca fazla olduğu söylenebilir.

Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde otantik değerlendirme yaklaşımının etkili olduğuna ilişkin bazı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Mintah, 2003; Tai ve Yuen, 2007; Fook ve Sidhu, 2010; Downing, 2012; Raymond vd., 2013).

Yurt dışında araştırmanın bağımlı değişkenlerinden problem çözme becerisi ile ilgili birçok çalışmanın olduğu ve yurt içindeki çalışmalara göre daha erken yıllarda yapıldığı söylenebilir (Heppner, 1987; Heppner vd., 1988; Macnair ve Elliott, 1992; Pretorius, 1993; Shewchuk, Johnson ve Elliott, 2000; Miller ve Nunn, 2001; Heppne, Witty ve Dixon, 2004; Tai ve Yuen, 2007; Bell ve D’Zurilla, 2009). Ancak problem çözme becerisini otantik değerlendirme yaklaşımı ile ilişkilendiren araştırmaların sayısının çok sınırlı olduğunu söylemek mümkündür (Tai ve Yuen, 2007). Ayrıca inançlarla ilgili literatür incelendiğinde birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Kagan, 1992; Schommer, 1998; Tsai, 2002; Chan, 2004; Chan ve Elliott, 2004; Woolley, Benjamin ve Woolley, 2004; Luft ve Roehrig, 2007; Mansour, 2009; Zheng, 2009; Sang, Valcke, Braak ve Tondeur, 2009). Buna karşın otantik değerlendirmeyi öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlar ile ilişkilendiren herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Yukarıda yapılan değerlendirmelerin ışığında hem yurt içinde hem de yurt dışında araştırmanın konusu ile örtüşen herhangi çalışmaya rastlanılmaması literatürde bu araştırmanın konusu ile ilgili bir ihtiyacın olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın literatürdeki ihtiyacın giderilmesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan problem çözme becerisinin bireye kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Bundan dolayı, bu becerinin bireye kazandırılmasında etkili olabilecek yöntemlerin etkisinin incelenmesi gerektiği söylenebilir. Bu çalışmada otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının problem becerilerine etkisinin incelenmesinden dolayı bu araştırmanın ilgili literatür açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde inançların eğitim ortamındaki etkilerinden dolayı önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, eğitim ortamında etkili olan öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançların geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Ancak literatürde bu iki inancın geliştirilmesini inceleyen yeterli sayıda çalışmaya rastlanılmadığı görülmektedir. Bu çalışmada otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisinin incelenmesinden dolayı bu araştırmanın ilgili literatür açısından önemli olacağı söylenebilir.

BÖLÜM III

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, pilot uygulaması, esas uygulaması ve veri analiz teknikleri açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmanın amacı Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımının; sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerine, öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model öntest, sontest, deney ve kontrol grubunun olduğu ve eğitim bilimleri araştırmalarında yaygın olarak kullanılan modellerden birisidir. Fakat deney öncesinde gruplar eşit olmayabilir. Gruplar doğal olarak oluşmuştur. Katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince dikkat edilir. Gruplardan hangisinin deney ve hangisinin kontrol grubu olacağı rastgele seçilir (Campbell ve Stanley, 1963:47; Karasar, 2009:102). Eşitlenmemiş kontrol gruplu model Tablo 3.1’de sembollerle gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model (Karasar, 2009:102)

G_1	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_2	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

G_1 : Deney grubu.

G_2 : Kontrol grubu.

$O_{1.1}$: Deney grubu öntest.

$O_{2.1}$: Kontrol grubu öntest.

X: Deney grubunda deneklere uygulanan bağımsız (deneysel) değişken.

O_{1,2}: Deney grubu sontest.

O_{2,2}: Kontrol grubu sontest.

3.2. ÇALIŞMA GRUPLARI

Araştırmanın çalışma gruplarını 2013-2014 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın 2. Sınıfında kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ana Bilim Dalı'nda bulunan 2 şube yansız şekilde deney (B Şubesi) grubu ve kontrol (A Şubesi) grubu olarak atanmıştır. Deney grubu 42 kontrol grubu 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ancak kontrol grubundan 1 öğretmen adayı (kadın) sonteste katılmadığından değerlendirmeler 43 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	n	%
Deney Grubu	Kadın	21	50.00
	Erkek	21	50.00
	Toplam	42	100.00
Kontrol Grubu	Kadın	26	60.50
	Erkek	17	39.50
	Toplam	43	100.00

Deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkenler açısından uygulama öncesinde denk olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 3.3, Tablo 3.4, Tablo 3.5 ve Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.3. Öğretmen Adaylarının Gruplarına Göre Problem Çözme Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	42	73.48	16.38	83	-1.317	.191
Kontrol	43	78.09	15.94			

Tablo 3.3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının problem çözme becerisi öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t_{(83)} = -1.317, p = .191 > .05$) görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerisi bakımından uygulama öncesinde denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının yapılandırmacı öğrenme inançları bakımından uygulama öncesinde denk olup olmadıklarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Öğretmen Adaylarının Gruplarına Göre Yapılandırmacı Öğrenme İnançları Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	42	40.02	1681.00	778.00	-1.10	.271
Kontrol	43	45.91	1974.00			

Tablo 3.4 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarına ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($U = 778.00, p = .271 > .05$) görülmektedir. Bundan dolayı deney ve kontrol gruplarının yapılandırmacı öğrenme inançları bakımından uygulama öncesinde denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının geleneksel öğrenme inancı bakımından denk olup olmadıklarına ilişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Öğretmen Adaylarının Gruplarına Göre Geleneksel Öğrenme İnançları Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	42	33.52	5.18	83	-.129	.897
Kontrol	43	33.67	5.54			

Tablo 3.5 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inançlarına ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t_{(83)} = -.129, p = .897 > .05$) görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının geleneksel öğrenme inançları bakımından uygulama öncesinde denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının katılımcı değerlendirmeye

yönelik inançları bakımından denk olup olmadıklarına ilişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Öğretmen Adaylarının Gruplarına Göre Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançları Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	42	73.38	10.64	83	1.591	.115
Kontrol	43	70.23	7.33			

Tablo 3.6 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t_{(83)} = 1.591$, $p = .115 > .05$) görülmektedir. Bundan dolayı deney ve kontrol gruplarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç bakımından uygulama öncesinde denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki uygulamaların haftanın aynı günü (Salı) ve aynı sınıfta yapılmasının; bununla birlikte bu yarıyıldan her iki grup tarafında alınan diğer derslerin aynı öğretim elemanları tarafından yürütülmesinin deney koşulları dışındaki etkilerin azaltılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Problem Çözme Envanteri”, “Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği”, “Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş; Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. PÇE bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen, 35 maddelik kendini değerlendirme (self-report) türü bir ölçektir. 1-6 arası Likert tipi puanlanmaktadır. Her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler “(1) her zaman böyle davranırım”, “(2) çoğunlukla böyle davranırım”, “(3) sık sık böyle davranırım”, “(4) arada sırada böyle davranırım”, “(5) ender olarak böyle davranırım” ve “(6) hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Puanlama esnasında 9., 22. ve 29. maddeler

puanlama dışı tutulmaktadır. Ölçeğin puan ranjı 32-192'dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993; Şavaşır ve Şahin, 1997).

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin "Aceleci Yaklaşım" (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler), "Düşünen Yaklaşım" (18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler), "Kaçınan Yaklaşım" (1, 2, 3 ve 4. maddeler), "Değerlendirici Yaklaşım" (6, 7 ve 8. maddeler), "Kendine Güvenli" (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler) ve "Planlı Yaklaşım" (10, 12, 16 ve 19. maddeler) olmak üzere 6 faktörden oluştuğu bulunmuştur. Bu faktörlere dayalı olarak oluşturulan faktör alt ölçeklerinin Cronbach Alpha katsayıları ise sırasıyla; .78, .76, .74, .69, .64 ve .59 olarak bulunmuştur (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993; Şavaşır ve Şahin, 1997).

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı öntest için .864 ve sontest için .875 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ)

Bay vd. (2012) tarafından geliştirilen Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ) 5'li Likert bir ölçek olup 34 maddeden ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut 11 maddeden oluşan "Sosyal Yapılandırmacı"; ikinci boyut 9 maddeden oluşan "Geleneksel"; üçüncü boyut 6 madden oluşan "Bilişsel Yapılandırmacı" ve dördüncü boyut 8 maddeden oluşan "Radikal Yapılandırmacı" boyutudur. Ölçeğin boyutları için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .73 ile .85 arasında ve test yarılama yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayıları .66 ile .84 arasında hesaplanmıştır (Bay vd., 2012).

Ölçeğin ayırt ediciliği için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonuna ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Madde-toplam korelasyonunun hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı, toplam puana göre belirlenmiş %27'lik alt-üst grupların madde puanlarının karşılaştırılmasında ise bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. %27'lik alt-üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerleri anlamlı olup, "Sosyal Yapılandırmacı" boyutu için 9.37 ile 10.97 arasında (sd=110), "Geleneksel" boyutu için 8.86 ile 16.34 arasında (sd=113), "Bilişsel Yapılandırmacı" boyutu için 9.73 ile 15.44 arasında (sd=136) ve "Radikal Yapılandırmacı" boyutu için ise 7.77 ile 18.14 arasında (sd=107) değişmektedir. Madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar,

“Sosyal Yapılandırmacı” alt ölçeği için .43 ile .60 arasında, “Geleneksel” alt ölçeği için .48 ile .68 arasında, “Bilişsel Yapılandırmacı” boyutu için .39 ile .56 arasında ve “Radikal Yapılandırmacı” boyutu için ise .27 ile .59 arasında sıralanmaktadır (Bay vd., 2012).

ÖYİÖ 354 öğretmen adayından oluşan bir gruba uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. ÖYİÖ’nün geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği çalışmaları için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA için ilk önce veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Oklın (KMO) ve Barlett Sphericity testlerine bakılmıştır. KMO.783 ve Barlett Sphericity testi anlamlı ($p < .05$, $df=561$) bulunmuştur. KMO 0.60’dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk. 2011:126; Pallant, 2005:182). Buna göre veri setinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. AFA sonucunda ölçekteki 34 maddenin toplam varyansın 41.31’ni açıkladığı ve maddelerin orijinal ölçekteki gibi 4 boyut altında toplandığı belirlenmiştir. Maddelerin faktör yükleri “Sosyal Yapılandırmacı” boyutu için .54-.74, “Geleneksel” boyutu için .53-.75, “Bilişsel Yapılandırmacı” boyutu için .49-.66 ve “Radikal Yapılandırmacı” boyutu için .49-.77 arasında değişmektedir. Madde faktör yükünün .45 veya daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçüt olarak görülmektedir. Açıklanan varyansın da %30 ve daha fazla olması yeterli olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte bir maddenin iki yüksek yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilir (Bayram, 2009:200-205; Büyüköztürk. 2011:125). Buna göre ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin yeterli olduğu söylenebilir.

ÖYİÖ’nün güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. İç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı “Sosyal Yapılandırmacı” boyutu için .81, “Geleneksel” boyutu için .83, “Bilişsel Yapılandırmacı” boyutu için .66, “Radikal Yapılandırmacı” boyutu için .80 ve yapılandırmacı toplam puan için .73 olarak hesaplanmıştır. Raines-Eudy (2000:126) .50 ve üzerindeki güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Buna göre ölçekteki tüm boyutların güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

ÖYİÖ’nün madde ayırt ediciliği için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonunun hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Madde toplam korelasyonuna ilişkin değerler “Sosyal Yapılandırmacı” boyutu için .43-.63, “Geleneksel” boyutu için .43-

.64, “Bilişsel Yapılandırıcı” boyutu için .35-.50 ve “Radikal Yapılandırıcı” boyutu için .38-.61 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında genellikle değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk. 2011:171). Buna göre ölçekte yer alan maddelerin tümü ayırt edici olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı yapılandırıcı toplam puan için önteste .87 ve sonteste .83; geleneksel boyut için ise önteste .77 ve sonteste .83 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği (KDYİÖ)

Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği (KDYİÖ), Brew ve Riley (2011) tarafından öğretmen adaylarının akran değerlendirme, sınıf içi tartışmalar, öz değerlendirme ve grup değerlendirmesine yönelik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş 6’lı Likert tipi bir ölçektir. İlhan, Çetin ve Bars (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek 20 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Akran değerlendirmeye yönelik inançlar boyutu 9 maddeden, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar boyutu 4 maddeden, öz değerlendirmeye yönelik inançlar boyutu 4 maddeden ve grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt boyutu da 3 maddeden oluşmaktadır. Türkçe’ye uyarlanan ölçek 5’li derecelendirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında, KDYİÖ’nün Türkçe ve İngilizce formlarında bulunan maddeler arasında .72 ile .95 arasında değişen güçlü ve anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, KDYİÖ’nün Türkçe formunun orijinal forma paralel dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Güvenirlik analizinden elde edilen bulgulara göre, KDYİÖ’nün Cronbach Alpha ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .76, bileşik güvenilirlik katsayısı ise .79 olarak hesaplanmıştır. Madde analizi sonucunda, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .23-.75 arasında değiştiği ve %27’lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların ölçekte yer alan tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinden alınan yüksek puanlar katılımcı değerlendirmeye yönelik yüksek inancı ifade etmektedir (İlhan, Çetin ve Bars, 2013).

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı önteste .793 ve sonteste .792 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Görüşme Formu

Öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanma aşamasında literatürdeki benzer çalışmalar (Karakuş, 2006; Bay, 2008; Koçyiğit, 2011; Dilmaç, 2012) incelenmiştir. Daha sonra hazırlanan görüşme formu eğitim programları ve öğretim alanında 4 uzmandan görüş alınarak son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmanın alt problemleri ile paralellik göstermektedir. “Görüşme (İnterview, mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir.” (Karasar, 2009:165). Görüşme sosyal bilimlerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biri olarak göze çarpmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşmeler uygulanan kuralların katılığına göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere 3’e ayrılır. Yapılandırılmış görüşme, daha çok, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan, görüşme planının aynen uygulandığı görüşme türüdür. Yapılandırılmamış görüşmeler görüşmeciye büyük hareket ve yargı serbestisi veren, esnek, kişisel görüş ve yargıların kökenlerine inmeyi sağlayan görüşme türüdür. Görüşmelerin çoğu bu iki uç arasında bir ortamda yapılır. Buna da yarı yapılandırılmış görüşme denir (Karasar, 2009:168).

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmanın 13. haftasında deney grubundan gönüllü olarak katılan 8 erkek ve 13 kadın olmak üzere toplam 21 öğretmen adayına uygulanmıştır.

3.4. ARAŞTIRMANIN PİLOT UYGULAMASI

Araştırmanın pilot uygulaması 2011-2012 Yılı Bahar Yarıyılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nın 2. Sınıfı’nda kayıtlı öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Ana Bilim Dalı’nda bulunan 4 tane 2. sınıf şubesinden yansız bir şekilde 1’i deney grubu ve 1’i de kontrol grubu olarak atanmıştır. Uygulama, deney grubunda 40 ve kontrol grubunda 39 olmak üzere toplam 79 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Uygulama 13 haftalık bir süreçte yapılmış olup uygulama sonucunda karşılaşılan sorunlar ve asıl uygulama için geliştirilen çözümler Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Pilot Uygulamada Tespit Edilen Sorunlar ve Asıl Uygulama için Geliştirilen Çözümler

Tespit Edilen Sorun	Geliştirilen Çözüm
1. Grup çalışmalarında bazı grup üyelerinin sorumluluk almaya istekli olmadığı ve iş yükünün belirli öğrenciler tarafından üstlendiği görüldü.	<p>1. Grup üyelerinin çalışmalara aktif olarak katılmasını ve derse hazırlıklı gelmesini sağlamak için sunumların, gruplar içinden öğretim elemanın rastgele seçtiği üyeler tarafından yapılması.</p> <p>2. Grup üyelerinin kendi aralarında belirledikleri grup temsilcisinden her hafta dersten sonra grup çalışmaları ile ilgili rapor alınması.</p> <p>3. Öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklerin her hafta incelenmesi ve bunlarla ilgili dönüt verilmesi.</p> <p>4. Gruptaki üye sayısının olabildiğince düşük tutulması.</p>
1. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmen adaylarının veri toplama araçları ile ilgili konunun işlendiği hafta veri toplama aracının nitelikleri ile ilgili ön bilgilerinde eksikler olduğu ve o haftada zorlandıkları tespit edildi.	1. Hem deney hem de kontrol grubunda veri toplama aracının işleneceği haftanın öncesindeki derste gelecek haftanın konusuna hazırlık kapsamında veri toplama aracının nitelikleri ile ilgili öğretmen adaylarının ön bilgilerindeki eksikliklerin giderilmesinin sağlanması.

3.5. ARAŞTIRMANIN ESAS UYGULAMASI

3.5.1. Deney Grubunda Yapılan İşlemler

Deney grubunda yapılan uygulamalar Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2/B Şubesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersinde yaptıkları 13 haftalık çalışmalarını kapsamaktadır. Bu süreçte öğretmen adayları verilen otantik görevleri grup halinde

çalışarak yerine getirmişlerdir. Öğrenciler tarafından yerine getirilen otantik görevler, otantik değerlendirme yaklaşımına uygun olarak değerlendirilmiştir.

İlk haftada, öntestler (Problem Çözme Envanteri, Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği) uygulandı. Öğrencilerle tanışma, dersin işlenişi hakkında bilgilendirme ve öğrenme süreçlerini planlama etkinlikleri yapıldı. Yapılacak tüm değerlendirme süreçleri hakkında öğrenciler bilgilendirildi. Öğrenci grupları oluşturularak otantik görev yönergesi (EK C.8) verildi. Her grubun öğrenci ürün dosyasının (portfolyo) olması gerektiği belirtildi ve tüm gruplara 10 maddelik öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu (EK C.7) verilerek, dosyaların bu formdaki ölçütlere göre bir öğrenci ve iki öğretim elemanından oluşan bir komisyon tarafından değerlendirileceği söylendi. Öğrencilerin dersin farklı bir şekilde işlenecek olmasından ve değerlendirme sürecine katılacak olmalarından dolayı hem heyecanlı hem de kaygılı oldukları gözlemlendi. Ayrıca gelecek haftanın konusu (bilimsel araştırma ile ilgili temel kavramlar, bilimsel bir araştırmada yer alan bölümler) ve veri tabanlarının nasıl kullanılacağı ile ilgili temel bilgiler verildi.

İkinci haftada, öğrenci grupları bilimsel araştırmada temel kavramlarla ilgili hazırlamış oldukları slaytları sundular. Öğrencilerin sundukları araştırmaların (tez, makale, bildiri vb.) hangi başlıkları içermesi gerektiği sınıfça tartışıldı. İncelenen araştırmalardan sonra, bilimsel bir araştırmada yer alan bölümler açıklandı. Daha sonra öğrencilerin üçüncü haftanın konusu (araştırmanın amacı, önemi, soruları, sayıtları ve sınırlılıkları) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlandı. Öğrencilere araştırmanın amacı, önemi, soruları, sayıtları ve sınırlılıkları ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler (EK C.6) verildi. Dersin sonunda grup temsilcilerinden o hafta yapılan çalışmalarla ilgili haftalık rapor ve her grup üyesinin doldurduğu öz (EK C.4) ve grup değerlendirme (EK C.3) formları teslim alındı.

Üçüncü haftada, öğrenci grupları belirledikleri araştırma konusuyla ilgili olarak hazırladıkları araştırmanın amacını, önemini, sorularını, sayıtlılarını ve sınırlılıklarını sınıf ortamında sundular. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölümler, bir önceki hafta verilen ölçütler (rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirildi. Grupların değerlendirmeler sonucunda araştırmanın amacı, önemi, soruları, sayıtlıları ve sınırlılıklarında gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlandı. Öğrencilerin dördüncü haftanın konusu (kuramsal kısım, metin içinde kaynak gösterimi, kaynakça oluşturma) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlandı.

Öğrencilere araştırmanın kuramsal kısmı, metin içinde kaynak gösterimi, kaynakça oluşturma ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verildi. Dersin sonunda grup temsilcilerinden o hafta yapılan çalışmalarla ilgili haftalık rapor ve her grup üyesinin doldurduğu öz ve grup değerlendirme formları teslim alındı.

Dördüncü haftada, öğrenci grupları kuramsal kısım, metin içinde kaynak gösterimi ve kaynakça oluşturma ile ilgili sunumlarını yaptılar. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölümler bir önceki hafta verilen ölçütler (rubrik) doğrultusunda öğrencilerle beraber değerlendirildi. Öğrencilerin beşinci haftanın konusu (araştırma modeli) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlandı. Öğrencilere araştırma modeli ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verildi. Dersin sonunda grup temsilcilerinden o hafta yapılan çalışmalarla ilgili haftalık rapor ve her grup üyesinin doldurduğu öz ve grup değerlendirme formları teslim alındı.

Beşinci haftada, öğrenci grupları belirledikleri araştırma modelinin özelliklerini ve bu modeli kullanma nedenlerini sınıfta sundular. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölüm, bir önceki hafta verilen ölçütler (rubrik) doğrultusunda öğrencilerle beraber değerlendirildi. Daha sonra öğrencilerin altıncı haftanın konusu (evren ve örneklem, örnekleme türleri) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlandı. Öğrencilere araştırmanın evreni ve örnekleme ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verildi. Dersin sonunda grup temsilcilerinden o hafta yapılan çalışmalarla ilgili haftalık rapor ve her grup üyesinin doldurduğu öz ve grup değerlendirme formları teslim alındı.

Altıncı haftada, öğrenci grupları belirledikleri araştırma evrenini ve örnekleminin özelliklerini sınıfta sundular. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölümlerin bir önceki hafta verilen ölçütler (rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirildi ve örnekleme türlerinin karşılaştırılması sağlandı. Gruplar tarafından, yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretim elemanın rehberliğinde araştırmalarının evren ve örneklem bölümlerinin son şekli verildi. Öğrencilerin yedinci haftanın konusu (veri toplama araçları ve nitelikleri) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlandı. Daha sonra öğrencilere araştırmanın veri toplama araçları ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verildi. Dersin sonunda grup temsilcilerinden o hafta yapılan çalışmalarla ilgili haftalık rapor ve her grup üyesinin doldurduğu öz ve grup değerlendirme formları teslim alındı.

Yedinci hafta, öğrenci grupları belirledikleri veri toplama araçlarının özelliklerini sınıf ortamında sundular. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan

bölümlerin bir önceki hafta verilen ölçütler (rubrik) doğrultusunda değerlendirilmesi ve veri toplama araçlarının karşılaştırılması sağlandı. Başka bir araştırmacının geliştirdiği veri toplama aracını kullanacak grupların araştırmacılarla irtibata geçerek, veri toplama aracı için kullanma izni istemesi gerektiği belirtildi. Değerlendirmeler sonucunda belirlenen veri toplama araçlarına yönerge eklenerek uygulamaya hazır hale getirilmesi sağlandı. Daha sonra öğrencilerin sekizinci haftanın konusu (veri analizi/ çözümlene) hakkındaki ön bilgilerini tamamlamaları sağlandı. Öğrenci gruplarının veri analizi/çözümlene ile ilgili fakültede bulunan uzmanlara ulaşma konusunda rehberlik edildi. Öğrencilere veri analizi/ çözümlene ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verildi. Öğrenci gruplarına sekizinci haftada dersten önce hazırladıkları veri toplama araçlarını, belirlemiş oldukları örnekleme uygulamaları gerektiği belirtildi. Dersin sonunda grup temsilcilerinden o hafta yapılan çalışmalarla ilgili haftalık rapor ve her grup üyesinin doldurduğu öz ve grup değerlendirme formları teslim alındı.

Sekizinci haftada, öğrenci grupları istatistiksel testlerin özellikleri ile hazırladıkları sunuyu sınıf ortamında sundular. Öğrenci grupları tartışma ortamına katılarak kullanacakları istatistiksel testleri belirlediler. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölümler, bir önceki hafta verilen ölçütler (rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirildi ve öğrenci grupları belirledikleri istatistiksel testlerini karşılaştırdı. Daha sonra öğrencilerin dokuzuncu haftanın konusu (bulgular ve yorumlar) hakkındaki ön bilgilerini tamamlamaları sağlandı. Öğrenci gruplarına bulgular ve yorumlar ile ilgili fakültede bulunan uzmanlara ulaşma konusunda rehberlik edildi. Öğrencilere bulgular ve yorumlar ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verildi. Dersin sonunda grup temsilcilerinden o hafta yapılan çalışmalarla ilgili haftalık rapor ve her grup üyesinin doldurduğu öz ve grup değerlendirme formları teslim alındı.

Dokuzuncu haftada, öğrenci grupları elde ettikleri bulguları sınıf ortamında sundular. Öğrenciler elde ettikleri bulguları yorumladıktan sonra tartışma ortamı oluşturularak diğer gruplardan da bulgulara ilişkin yorumlar alındı. Çalışmalar, bir önceki hafta verilen ölçütler (rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirildi. Öğrencilerin onuncu haftanın konusu (sonuç, tartışma ve öneriler) hakkındaki ön bilgilerini tamamlamaları sağlandı. Öğrencilere sonuç, tartışma ve öneriler ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verildi. Dersin sonunda grup

temsilcilerinden o hafta yapılan çalışmalarla ilgili haftalık rapor ve her grup üyesinin doldurduğu öz ve grup değerlendirme formları teslim alındı.

Onuncu haftada, araştırma grupları elde ettikleri araştırma sonuçlarını sınıfta sunarak elde edilen sonuçlarını, literatürde daha önce yapılmış araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırdılar. Tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin sonuçları tartışması sağlandı. Öğrenci grupları elde ettikleri sonuçlara ilişkin önerilerini sundular. Tartışma ortamı oluşturularak diğer öğrencilerden de öneriler alındı. Öğrenci gruplarının çalışmaları bir önceki hafta verilen ölçütler (rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirildi. Daha sonra öğrencilerin on birinci haftanın konusu (raporlaştırma) hakkındaki ön bilgilerini tamamlamaları sağlandı. Öğrencilere raporlaştırma ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verildi. Dersin sonunda grup temsilcilerinden o hafta yapılan çalışmalarla ilgili haftalık rapor ve her grup üyesinin doldurduğu öz ve grup değerlendirme formları teslim alındı.

On birinci haftada, öğrenci grupları oluşturdukları raporları sınıf ortamında sundular. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan raporlar, bir önceki hafta verilen ölçütler (rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirildi. Grup içinde öğrencilerin kendi raporlarını değerlendirmeleri sağlandı. Dersin sonunda grup temsilcilerinden o hafta yapılan çalışmalarla ilgili haftalık rapor ve her grup üyesinin doldurduğu öz ve grup değerlendirme formları teslim alındı. Daha sonra on ikinci haftada yapılacak sempozyum ile ilgili bilgilendirmeler yapıldı. Görev dağılımı yapıldı. Bu hafta içinde sempozyum ile ilgili hazırlıklar tamamlandı.

On ikinci haftada, öğrenci grupları yaptıkları araştırmaları düzenlenen iki oturumluk sempozyumda sundular. Her sunumun sonunda dinleyiciler tarafından sunum yapan öğrenciye sorular soruldu. Öğrenciler genel olarak sunumları ile ilgili sorulan sorulara yanıt verdiler. Sempozyumda her sunum otantik değerlendirme yaklaşımı kapsamında hazırlanan öğretmen (EK C.5), öz (EK C.4), akran (EK C.5), grup (EK C.3) değerlendirme formlarına göre değerlendirildi. Sempozyumun sonunda grup temsilcilerinden o hafta yapılan çalışmalarla ilgili haftalık rapor ve her grup üyesinin doldurduğu öz, akran ve grup değerlendirme formları teslim alındı. Daha sonra öğrenci gruplarına gelecek hafta dosyalarını teslim etmeleri gerektiği belirtildi.

On üçüncü haftada, öğrenci grupları dosyalarını teslim ettiler. Daha sonra sonestler (Problem Çöme Envanteri, Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği ve Katılımcı

Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği) uygulandı. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile gönüllü öğrencilerle görüşme yapıldı.

Deney grubunda yapılan işlemler Tablo 3.8 'de özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 3.8. Deney Grubu İşlem Süreci

İşlem	Hafta												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Ön-testlerin uygulanması, öğrencilere bilimsel araştırmalara (makale, tez, bildiri vb) nasıl ulaşabilecekleri ve veri tabanlarının kullanılması ile ilgili bilgilerin verilmesi.	■												
Bilimsel araştırma ile ilgili temel kavramlar, bilimsel bir araştırmada yer alan bölümler	■	■											
Araştırmanın amacı, önemi, soruları, sayıtlar ve sınırlılıklar		■	■										
Kuramsal kısım, metin içinde kaynak gösterimi, kaynakça oluşturma			■	■									
Araştırma modeli				■	■								
Evren ve örneklem, örnekleme türleri					■	■							
Veri toplama araçları ve nitelikleri						■	■						
Veri analizi/çözümleme							■	■					
Bulgular ve yorumlar								■	■				
Sonuç, tartışma ve öneriler									■	■			
Raporlaştırma										■	■		
Sempozyum												■	
Son-testlerin uygulanması													■
Görüşme													■

3.5.2. Deney Grubu Değerlendirme Süreci

Bu başlık altında uygulama süresince deney grubunda otantik değerlendirme kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri açıklanmıştır.

3.5.2.1. Öz değerlendirme süreci

Tüm öğretmen adayları, her hafta grupça yaptıkları çalışmalara ne derece katıldıklarını ve grup tarafından verilen görevleri yerine getirme düzeylerini belirlemek amacıyla kendilerini değerlendirmişlerdir. Öğretmen adayları öz değerlendirmeyi bu araştırma için geliştirilen 10 ölçütten oluşan öz değerlendirme formu (EK C.4) ile yapmışlardır. Formda her ölçüt için “evet”, “kısmen” ve “hayır” seçenekleri bulunmaktadır.

3.5.2.2. Grup değerlendirme süreci

Tüm öğretmen adayları, her hafta grupça yaptıkları çalışmalarla ilgili gruplarını değerlendirmişlerdir. Öğretmen adayları grup değerlendirmeyi, bu araştırma için geliştirilen 10 ölçütten oluşan grup değerlendirme formu (EK C.3) ile yapmışlardır. Formda her ölçüt için “evet”, “kısmen” ve “hayır” seçenekleri bulunmaktadır. Ayrıca grup değerlendirme formunda “Karşılaştığınız problemler”, “Grup olarak en iyi olduğunuz alan”, “Önerileriniz” şeklinde 3 adet açık uçlu soru da yer almakta olup, bu sorular ile gruplarla ilgili daha fazla bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır.

3.5.2.3. Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme süreci

Öğrenci gruplarının haftalık yaptıkları çalışmalarını topladıkları öğrenci ürün dosyaları araştırmanın 13. haftası içerisinde 2 öğretim elemanı ve 1 öğrencinin bulunduğu bir komisyon tarafından değerlendirilmiştir. Öğrenci ürün dosyaları, bu araştırma için geliştirilen ve 10 ölçütten oluşan öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu (EK C.7) ile değerlendirilmiştir. Öğrenci ürün dosyası değerlendirme formunda her ölçüt için “çok iyi”, “iyi” “orta” “kötü” ve “çok kötü” seçenekleri bulunmaktadır.

3.5.1.4. Sempozyum değerlendirme süreci

Öğrenci grupları hazırladıkları bilimsel araştırmalarını, düzenlenen 2 oturumluk sempozyumda sunmuşlardır. Sempozyumda her çalışma için 10 dakika sunum ve 5 dakika soru-cevap olmak üzere toplam 15 dakika süre verilmiştir. Yapılan sunumlar sempozyum değerlendirme (öğretmen-akran) formu (EK C.5) ile hem akranlar hem de araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Form 19 ölçütten

3.5.3. Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler

Kontrol grubuna ise konu-merkezli program tasarımına dayalı ve öğretmen merkezli geleneksel etkinlikler ve değerlendirmeler yapılmıştır. Kontrol grubunda genellikle düz anlatım, tartışma, soru cevap vb. yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca değerlendirme sürecinde geleneksel anlamda yazılı yoklama olarak ara-sınav yapılmıştır.

İlk haftada, kontrol grubunda ilk olarak öğrencilerle tanışıldı. Daha sonra öntestler (Problem Çöme Envanteri, Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği) uygulandı. Öğrencilere dersin işlenişi hakkında bilgiler verildi. Kontrol grubunda derste öğrencilerin alışkın oldukları konu merkezli programa dayalı öğretim ve geleneksel değerlendirme uygulanacağı için öğrencilerde kaygı gözlenmedi.

İkinci haftada, kontrol grubunda bilimsel araştırma ile ilgili temel kavramları ve bilimsel araştırmanın aşamaları hakkında hazırlanan sunum yapıldı. Daha sonra öğrencilere bilimsel araştırmalarla ilgili temel kavramlar ve bilimsel araştırmada yer alan bölümlerle ilgili sorular yöneltildi. Alınan cevaplar doğrultusunda öğrenme eksiklerini gidermek için ek açıklamalar yapıldı. Dersin sonunda ise bu haftanın konusu özetlendi ve gelecek haftanın konusu ile ilgili ön bilgiler verildi.

Üçüncü haftada, kontrol grubunda araştırmanın amacı, önemi, soruları, sayıtlıları ve sınırlılıkları ile ilgili sunum yapıldı. Öğrencilerden bir örnek araştırma konusu belirlemelerini, bununla ilişkili olarak araştırmanın amacı, önemini, sorularını sayıtlılarını ve sınırlılıkları belirlemeleri istendi. Öğrencilere, bu haftanın konusu ile ilgili yöneltilen sorulara verilen yanıtlarla ilgili anında dönütler verildi. İhtiyacı olan öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tamamlandı. Dersin sonunda ise bu haftanın konusu özetlendi ve gelecek hafta konusu ile ilgili ön bilgiler verildi.

Dördüncü haftada, hazırlanan kuramsal kısım, metin içinde kaynak gösterimi, kaynakça oluşturma ile ilgili sunum yapıldı. Öğrencilerin sıkılmalarını önlemek için birçok kaynaktan sunum yapıldı. Öğrencilerden metin içinde kaynak gösterme ve kaynakçada kaynak gösterimi ile ilgili örnekler vermeleri istendi. Alınan cevaplar doğrultusunda ek örnekler verilerek öğrenme eksikliklerini gidermek için açıklamalar yapıldı. Ders sonunda ise konu özeti yapıldı ve gelecek haftanın konusu ile ilgili ön bilgiler verildi.

Beşinci haftada, kontrol grubunda hazırlanan araştırma modeli ile ilgili sunum yapıldı. Daha sonra derse soru cevap şeklinde devam edildi. Alınan cevaplar doğrultusunda öğrenme eksikliklerini gidermek için ek açıklamalar yapıldı. Ders sonunda ise konu özetlenerek gelecek haftanın konusu hakkında ön bilgiler verildi.

Altıncı haftada, kontrol grubunda bulunan öğrencilere evren, örneklem ve örnekleme yöntemleri ile ilgili sunum yapıldı. Öğrencilere sunum ile ilgili sorular yöneltildi. Alınan cevaplar doğrultusunda açıklamalar yapıldı. Daha sonra konu özetlendi. En sonunda ise veri toplama araçları ve nitelikleri ile ilgili öğrencilere ön bilgiler verildi.

Yedinci haftada, kontrol grubunda bulunan öğrencilere veri toplama araçları ile ilgili hazırlanan sunum yapıldı. Öğrencilere sunum ile ilgili sorular soruldu ve alınan cevaplar doğrultusunda ek açıklamalar yapıldı. Daha sonra konu özetlendi ve gelecek haftanın konusu ile ilgili ön bilgiler verildi.

Sekizinci haftada, kontrol grubunda bulunan öğrencilere veri analizi/çözümlemesi ile ilgili sunum yapıldı. Hangi durumda hangi istatistiksel testin kullanılacağı ile ilgili çok sayıda örnekler verildi. Örnek veriler üzerinde istatistiki işlemler yapıldı. Daha sonra öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltildi. Alınan cevaplar doğrultusunda ek açıklamalar yapıldı. Ayrıca örnek veriler üzerinde öğrenciler uygulamalar yaptı. Dersin sonunda ise konu özetlendi ve gelecek haftanın konusu ile ön bilgiler verildi.

Dokuzuncu haftada, kontrol grubunda bulunan öğrencilere bulgular ve yorumlar ile ilgili hazırlanan sunum yapıldı. Öğrencilere bulguların tablollaştırılması ve yorumlanması ile ilgili nelere dikkat edilmesi gerektiği açıklandı. Öğrencilere gösterilen bazı örnek tabloları yorumladı. Gelen cevaplar doğrultusunda açıklamalar yapıldı. Daha sonra konu özetlendi ve gelecek haftanın konusu ile ön bilgiler verildi.

Onuncu haftada, kontrol grubunda sonuç, tartışma ve öneriler ile ilgili sunum yapıldı. Daha sonra derse soru-cevap şeklinde devam edildi. Öğrencilere tartışma ve öneriler yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği açıklandı. Soru-cevap kullanılarak öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tespit edildi. Gelen cevaplar doğrultusunda ek açıklamalar yapıldı. Daha sonra konu özetlendi ve gelecek haftanın konusu ile ön bilgiler verildi.

On birinci haftada, kontrol grubunda bulunan öğrencilere bilimsel araştırmanın raporlaştırılması ile ilgili sunum yapıldı. Öğrencilere bilimsel araştırmaların raporlaştırılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği açıklandı. Soru-

cevap yapılarak öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tespit edildi. Gelen cevaplar doğrultusunda ek açıklamalar yapıldı. Daha sonra konu özetlendi ve öğrencilere gelecek hafta dönemin genel bir tekrarının yapılacağı belirtildi.

On ikinci haftada, kontrol grubundaki öğrencilere dönemin genel bir tekrarı yapıldı. Öğrencilerin anlamadıkları yerler vurgulanarak açıklandı.

On üçüncü haftada, kontrol grubundaki öğrencilere sontestler (Problem Çözme Envanteri, Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği) uygulandı.

3.7. VERİLERİN ANALİZİ

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerinin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının PÇE, ÖYİÖ, KDYİÖ veri toplama araçlarından aldıkları öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanarak belirlenmiştir. Bununla birlikte grupların öntest puanları arasında ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Ancak ÖYİÖ'nün yapılandırmacı toplam öntest puanları normal dağılım göstermediğinden ($Z = 1.608$, $p = .011 < .05$) dolayı bu puanların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Öntest puanlarının son test puanları üzerindeki olası etkilerini kontrol altına alabilmek için, deney ve kontrol gruplarının PÇE ve KDYİÖ'den aldıkları öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasındaki fark Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir. Ancak ÖYİÖ verileri ANCOVA Testinin varsayımlarını karşılamadığından dolayı deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik inançları sontest puanlarının karşılaştırılması Bağımsız Örneklem t-Testi ile sınırlı tutulmuştur. Hem deney hem de kontrol grubunun PÇE, ÖYİÖ, KDYİÖ veri toplama araçlarından aldıkları öntest ile sontest puanlarının karşılaştırılması için İlişkili Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Ancak deney grubu için ÖYİÖ'nün yapılandırmacı toplam öntest puanları normal dağılım göstermediğinden dolayı bu grubun yapılandırmacı öntest ile sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Yapılan Kovaryans Analizi, Bağımsız Örneklem t-Testi ve İlişkili Örneklem t-Testi

sonucunda tespit edilen anlamlı farkın büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki değeri hesaplanmıştır. Etki değerinin hesaplanmasında Eta kare değeri kullanılmıştır. Chone'e (1988) göre Eta kare değeri .01-.06 arasında olması küçük, .06-.14 arasında olması orta, .14 ve üstünde olması büyük etki olarak yorumlanır (akt. Pallant, 2005; Akbulut, 2010) Ayrıca Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonucunda bulunan anlamlı farkın büyüklüğünü belirleyen etki değerini hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Corder ve Foreman, 2009; Connolly, 2007:218).

$$ES = \frac{|z|}{\sqrt{n}}$$

Bu formülle hesaplanan etki değerleri .10-.30 düşük, 30-.50 orta, .50 ve üzeri yüksek aralıklarına göre değerlendirilmiştir (Chone, 1988; akt. Corder ve Foreman, 2009). Araştırma verilerinin analizi SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerin incelenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Görüşme formuna ait kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının kimliklerinin gizlenmesi için ÖA1, ÖA2 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

Araştırmada alt problemlere göre yapılan veri analizleri Tablo 3.10'da özetlenmiştir.

Tablo 3.10. Veri Analizinin Genel Özeti

Alt Problem	Veri Kaynağı	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
1.	Deney ve kontrol grubu	PÇE	İlişkili Örneklem t-Testi Etki Değeri
2.	Deney ve kontrol grubu	PÇE	Bağımsız Örneklem t-Testi Kovaryans Analizi Etki Değeri
3.	Deney ve kontrol grubu	ÖYİÖ	İlişkili Örneklem t-Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Etki Değeri
4.	Deney ve kontrol grubu	ÖYİÖ	Bağımsız Örneklem t-Testi Etki Değeri
5.	Deney ve kontrol grubu	KDYİÖ	İlişkili Örneklem t-Testi Etki Değeri
6.	Deney ve kontrol grubu	KDYİÖ	Bağımsız Örneklem t-Testi Kovaryans Analizi Etki Değeri
7.	Deney grubu	Görüşme Formu	Betimsel Analiz

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

4.1. BULGULAR

Bu başlıkta veri toplama araçlarından elde edilen veriler, istatistiki işlemlerden geçirilerek ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun problem çözme becerisi öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Problem Çözme Becerisi Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ile Sontest Puanları Arasındaki Farka Ait İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	Öntest	42	73.48	16.38	41	2.284	.028*	.113
	Sontest	42	68.67	14.74				
Kontrol	Öntest	43	78.09	15.94	42	-.927	.359	
	Sontest	43	80.09	16.38				

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney grubunun problem çözme becerisi öntest ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark ($t_{(41)} = 2.284$, $p = .028 < .05$) bulunmuştur. Eta kare değeri dikkate alındığında (.113) anlamlı farkın orta düzeyde

olduğu görülmektedir. Buna göre; deney grubundaki öğretmen adayları problem çözme becerileri bakımından, uygulama öncesine göre kendilerini daha olumlu algılamaktadır. Buna karşın kontrol grubunun problem çözme becerisi öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark ($t_{(42)} = -.927$, $p = .359 > .05$) tespit edilememiştir. Bu bulguya göre; kontrol grubundaki öğretmen adaylarının problem çözme becerileri bakımından kendilerini algılama düzeylerinde uygulama öncesine göre önemli bir değişimin olmadığı söylenebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu arasında problem çözme becerisi sontest puanları bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	42	68.67	14.74	83	-3.378	.001*	.121
Kontrol	43	80.09	16.38				

Tablo 4.2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının problem çözme becerisi sontest puanları arasında anlamlı bir fark ($t_{(83)} = -3.378$, $p = .001 < .05$) bulunmuştur. Eta kare değerine dikkat edildiğinde (.121) anlamlı farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubundaki öğretmen adaylarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre, problem çözme becerisi bakımından uygulama sonrasında kendilerini daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Öntest puanlarının son test puanları üzerindeki olası etkilerini kontrol altına alabilmek için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş problem çözme becerisi sontest puanları arasındaki fark Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir. Analize ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.3’te ve Kovaryans Analizi (ANCOVA) sonuçları ise Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Öntestinden Aldıkları Puanlara Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Ortalamalar

Grup	n	Öntest	Sontest	Düzeltilmiş Sontest Ortalaması
Deney	42	73.48	68.67	70.06
Kontrol	43	78.09	80.09	78.73

Tablo 4.3 incelendiğinde, problem çözme becerisi öntestinden aldıkları puanlara göre düzeltilmiş sontest puan ortalaması deney grubu için 70.06 ve kontrol grubu için 78.73 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Öntestinden Aldıkları Puanlara Göre Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön test	7686.51	1	7686.51	50.446	.000*	.381
Grup	1566.94	1	1566.94	10.284	.000*	.111
Hata	12494.45	82	152.37			
Toplam	22955.01	84				

Tablo 4.4 incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu arasında öntest puanlarına göre düzeltilmiş problem çözme becerisi sontest puanları bakımından anlamlı bir fark ($F_{(1,82)} = 10.284$, $p = .000 < .05$) belirlenmiştir. Eta kare değerine dikkat edildiğinde (.111), belirlenen bu anlamlı farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun yapılandırmacı öğrenme inancı öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Yapılandırmacı Öğrenme İnancı Bakımından Deney Grubunun Öntest ile Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	ES
Negatif sıra	9 ^a	9.17	82.50			
Pozitif Sıra	31 ^b	23.79	737.50	-4.405	.000*	.680
Eşit	2 ^c					

(a. Sontest<Öntest, b. Sontest>Öntest, c. Sontest=Öntest)

Tablo 4.5 incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark ($Z = -4.405$, $p = .000 < .05$) olduğu görülmektedir. Etki değeri incelendiğinde (.680), anlamlı farkın yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Fark puanlarının sıra ortalanması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, bir başka ifade ile sontest puanları lehine olduğu bulunmuştur. Buna göre; deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesine yapılandırmacı öğrenme inançları artmıştır. Geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun yapılandırmacı öğrenme inancı öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Yapılandırmacı Öğrenme İnancı Bakımından Kontrol Grubunun Öntest ile Sontest Puanları Arasındaki Farka Ait İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol	Öntest	43	92.95	12.28	42	-.067	.947
	Sontest	43	93.06	8.34			

Tablo 4.6 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı bakımından öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farkın ($t_{(42)} = -.067$, $p = .947 > .05$) olmadığı görülmektedir. Buna göre; kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarında uygulama öncesine göre önemli bir değişimin olmadığı söylenebilir. Otantik değerlendirmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun geleneksel öğrenme

inancı öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Geleneksel Öğrenme İnancı Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ile Sontest Puanları Arasındaki Farka Ait İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	Öntest	42	33.52	5.18	41	3.020	.004*	.182
	Sontest	42	29.45	7.29				
Kontrol	Öntest	43	33.67	5.54	42	-.441	.662	
	Sontest	43	34.05	3.70				

Tablo 4.7 incelendiğinde, deney grubunun geleneksel öğrenme inancı bakımından öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark ($t_{(41)} = 3.020$, $p = .004 < .05$) bulunmuştur. Eta kare değeri incelendiğinde (.182), anlamlı farkın yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalar dikkate alındığında deney grubundaki öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inançlarında bir düşüşün olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubunun geleneksel öğrenme inancı bakımından öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark ($t_{(42)} = -.441$, $p = .662 > .05$) bulunmamıştır. Buna göre; kontrol grubundaki öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inançlarında uygulama öncesine göre önemli bir değişimin olmadığı söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu arasında yapılandırmacı öğrenme inancı sontest puanları bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme İnancı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	42	101.55	9.64	83	4.338	.000*	.185
Kontrol	43	93.06	8.34				

Tablo 4.8 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı son test puanları arasında anlamlı bir farkın ($t_{(83)} = 4.338$, $p = .000 < .05$) olduğu belirlenmiştir. Eta kare değerine dikkat edildiğinde (.185), anlamlı farkın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubundaki öğretmen adaylarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı öğrenme inançlarının uygulama sonrasında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı öntestten aldıkları puanların son testte aldıkları puanlar üzerindeki olası etkilerini kontrol altına alabilmek için Kovaryans Analizinin (ANCOVA) yapılması amaçlanmıştır. Ancak verilerin ANCOVA Testinin varsayımlarını karşılamadığı için, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı son test puanlarının karşılaştırılması Bağımsız Örneklem t-Testi bulguları ile sınırlı tutulmuştur. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu arasında geleneksel öğrenme inancı son test puanları bakımında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Geleneksel Öğrenme İnancı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	42	29.45	7.29	83	-3.675	.000*	.140
Kontrol	43	34.05	3.70				

Tablo 4.9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının geleneksel öğrenme inancı son test puanları arasında anlamlı bir farkın ($t_{(83)} = -3.675$, $p = .000 < .05$) olduğu görülmektedir. Eta kare değeri incelendiğinde (.140), anlamlı farkın yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara dikkat edildiğinde, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının deney grubundaki öğretmen adaylarına göre geleneksel öğrenme inancı son test puanları daha yüksek olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inancı öntestten aldıkları puanların son testte aldıkları puanlar üzerindeki olası etkilerini kontrol altına alabilmek için Kovaryans Analizinin (ANCOVA) yapılması amaçlanmıştır. Ancak veriler ANCOVA Testinin varsayımlarını karşılamadığı için

deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inancı son test puanlarının karşılaştırılması Bağımsız Örneklem t-Testi bulguları ile sınırlı tutulmuştur.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç öntest ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ile Son test Puanları Arasındaki Farka Ait İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Test	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	Öntest	42	73.38	10.64	41	-2.127	.039*	.099
	Son test	42	79.02	13.44				
Kontrol	Öntest	43	70.23	7.33	42	.151	.881	
	Son test	43	69.95	10.03				

Tablo 4.10 incelendiğinde deney grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç bakımından öntest ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farkın ($t_{(41)} = -2.127$, $p = .039 < .05$) olduğu görülmektedir. Eta kare değerine dikkat edildiğinde (.099), anlamlı farkın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları uygulama öncesine göre artmıştır. Buna karşın kontrol grubunun öntest ile son test puanları arasında anlamlı bir fark ($t_{(42)} = .151$, $p = .881 > .05$) tespit edilememiştir. Diğer bir ifadeyle; kontrol grubundaki öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarında uygulama öncesine göre önemli bir değişimin olmadığı söylenebilir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu

arasında katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç sontest puanları bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	42	79.02	13.44	83	3.531	.001	.131
Kontrol	43	69.95	10.03				

Tablo 4.11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç sontest puanları arasında anlamlı bir farkın ($t_{(83)} = -2.127$, $p = .001 < .05$) olduğu görülmektedir. Eta kare değeri dikkate alındığında (.131), anlamlı farkın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları bakımından uygulama sonrasında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öntest puanlarının sontest puanları üzerindeki olası etkilerini kontrol altına alabilmek için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç sontest puanları arasındaki fark, Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir. Analize ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.12’de ve Kovaryans Analizi (ANCOVA) sonuçları ise Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Öntestinden Aldıkları Puanlara Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Ortalamalar

Grup	n	Öntest	Sontest	Düzeltilmiş Sontest Ortalama
Deney	42	73.38	79.02	78.99
Kontrol	43	70.23	69.95	69.98

Tablo 4.12 incelendiğinde katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç öntestinden aldıkları puanlara göre düzeltilmiş sontest puan ortalaması deney grubu için 78.99 ve kontrol grubu için 69.98 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Öntestinden Aldıkları Puanlara Göre Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön test	2.377	1	2.377	.017	.897	.
Grup	1674.46	1	1674.46	11.802	.001*	.126
Hata	11634.51	82	141.88			
Toplam	13384.89	84				

Tablo 4.13 incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu arasında öntest puanlarına göre düzeltilmiş katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç sontest puanları bakımından anlamlı bir fark ($F_{(1,82)} = 11.802$, $p = .001 < .05$) belirlenmiştir. Eta kare değeri dikkate alındığında (.126), belirlenen bu anlamlı farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yedinci alt problemde, otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun uygulama sürecine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin, günlük ve mesleki hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözümüne etkisine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin İşleniş Biçiminin, Günlük ve Mesleki Hayatta Karşılaşılabilecek Problemlerin Çözümüne Etkisine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kodlar	f
Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin işleniş biçiminin, konuşma ve iletişim ile ilgili problemleri çözmeme katkısının olacağını düşünüyorum.	9
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin, karşılaşılabileceğim problemlere çözüm bulmama olumlu katkısının olacağını düşünüyorum.	9
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi, karşılaşılabileceğim problemleri çözme konusunda özgüvenimi arttırdı.	5
Bilimsel araştırma yöntemleri dersi sayesinde, karşılaşılabileceğim problemleri daha iyi tanıyabilirim.	5
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi sayesinde, günlük ve mesleki hayatımda karşılaşılabileceğim problemleri sistemli bir şekilde çözebilirim.	5
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi sayesinde, karşılaşılabileceğim problemlere farklı çözümler bulabilirim.	5
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki işleniş biçimini, ileride mesleki hayatımda kullanabilirim.	3
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin, günlük ve mesleki hayatımda karşılaşılabileceğim problemlere sorgulayıcı bir gözle bakmamı sağlayacağını düşünüyorum.	1

Tablo 4.14'teki öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin, günlük ve mesleki hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözümüne etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde, en çok ifade edilen görüşler sırasıyla “Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin konuşma ve iletişim ile ilgili problemleri çözmeme katkısının olacağını düşünüyorum” ve “Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin karşılaşılabileceğim problemlere çözüm bulmama olumlu katkısının olacağını düşünüyorum” şeklindedir. Ayrıca görüşmeye katılan tüm öğretmen adaylarının, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin günlük ve mesleki hayatta karşılaşılabilecek problemlere etkisine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki uygulamaların; katılımcı değerlendirmeye (öz-değerlendirmeye, akran değerlendirmeye, grup

değerlendirmeye, sınıf içi tartışmalara) yönelik görüşlere etkisine yönelik öğretmen adaylarının düşüncelerine ilişkin bulgular Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersindeki Uygulamaların Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik Görüşlere Etkisine Yönelik Öğretmen Adaylarının Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Kodlar	f
Bu derste yapılan uygulamalar sayesinde, katılımcı değerlendirmede eskisine göre daha objektif davranabildiğimi düşünüyorum.	10
Katılımcı değerlendirmenin, kendimi ve arkadaşlarımı daha iyi tanıma imkanı verdiğini düşünmekteyim.	8
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki uygulamalar, katılımcı değerlendirme ile ilgili becerimi arttırdığımı düşünüyorum.	7
Katılımcı değerlendirmenin, eleştirel düşünmeye katkısının olduğunu düşünüyorum.	5
Bilimsel araştırma dersindeki uygulamalar, katılımcı değerlendirmeye olan güvenimi arttırdı.	4
Katılımcı değerlendirme sürecinin, kişisel gelişimime katkı sağladığını düşünüyorum.	3
Katılımcı değerlendirme sürecinin, derste aktif olmamı sağladığını düşünüyorum.	3
Katılımcı değerlendirme sürecinin, kendimi ifade edebilmeme katkı sağladığını düşünüyorum.	2
Katılımcı değerlendirmenin, gerekli olduğunu düşünüyorum.	2
Daha önce böyle bir değerlendirme sürecine katılmadım.	2
Katılımcı değerlendirmenin, objektif olmadığını düşünüyorum.	2
Katılımcı değerlendirmenin, arkadaşlık ilişkilerimin bozulmasına neden olabileceğini düşünüyorum.	1

Tablo 4.15'teki öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki uygulamaların katılımcı değerlendirmeye yönelik görüşlere etkisine ilişkin düşünceleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunun Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki uygulamaların katılımcı değerlendirmeye yönelik görüşlerini

olumlu yönde etkilediğine dair düşünce belirttikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının en çok belirttikleri görüşler sırasıyla “Bu derste yapılan uygulamalar sayesinde katılımcı değerlendirmede eskisine göre daha objektif davranabildiğimi düşünüyorum” ve “Katılımcı değerlendirmenin kendimi ve arkadaşlarımı daha iyi tanıma imkanı verdiğini düşünmekteyim” şeklindedir. Buna karşın “Katılımcı değerlendirmenin objektif olmadığını düşünüyorum” ifadesi ise öğretmen adaylarının en çok belirttikleri olumsuz görüştür.

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kodlar	f
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler öğrenci merkezliydi.	15
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi sayesinde, işbirlikli çalışma ve öğrenme becerim gelişti.	7
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler sayesinde kendimizi rahat ifade edebildik.	6
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler üst düzey becerilerimin gelişmesini sağladı.	6
Bu strateji yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.	5
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler kendimize olan güvenimizi arttırdı	4
Çalışmalarda zorlandık.	4
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağladı.	3
Çalışmalar yorucuydu.	2
Grup çalışmaları hakkında olumsuz düşünüyorum.	2

Tablo 4.16’daki öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki strateji, yöntem ve teknikler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmen adaylarının çoğununun olumlu görüş belirttikleri

görülmektedir. Ayrıca en çok belirtilen ifadeler “Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler öğrenci merkezliydi” ve “Bilimsel araştırma Yöntemleri dersi sayesinde işbirlikli çalışma ve öğrenme becerim gelişti” şeklindedir. Buna karşın “Çalışmalarda zorlandık” ifadesi öğretmen adayları tarafından en çok belirtilen olumsuz görüştür.

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını isteyip istememelerine ilişkin bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin İşleniş Biçiminin Diğer Derslerde Kullanılmasını İsteyip İstememelerine İlişkin Bulgular

Kodlar	f
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını isterim.	10
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin bazı derslerde kullanılmasını isterim.	9
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını istemem.	2

Tablo 4. 17’deki öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını isteyip istememelerine ilişkin bulgular incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmen adaylarının 10’u Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını istediklerini, 9’u bazı derslerde kullanılmasını istediklerini belirtmiştir. Buna karşın 2 öğretmen adayı ise, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını istemediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre görüşmeye katılan öğretmen adaylarının çoğunun, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını istedikleri söylenebilir. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının bu görüşlerinin nedenleri incelendiğinde; Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını isteyenlerin çoğu (n=8) “Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin öğrenciyi aktif hale getirdiği için diğer derslerde kullanılmasını isterim.”, bazı dersler kullanılmasını isteyenlerin çoğu (n=5) ise “Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin her ders için uygun

olmadığından bazı derslerde kullanılmasını isterim.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılması ile ilgili olumsuz görüş bildirenler, derste zorlandıkları için bu dersin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını istemediklerini ifade etmişlerdir (n=2).

4.2. TARTIŞMA

Bu başlık altında araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun problem çözme becerisi öntest ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir ifadeyle; deney grubunun problem çözme becerisine ilişkin algı düzeyinde uygulama öncesine göre anlamlı bir artış olmuştur. Eta kare değerine göre anlamlı farkın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun problem çözme becerisi öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun problem çözme becerisi sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Eta kare değerine dikkat edildiğinde, anlamlı farkın orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney ile kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş problem çözme becerisi sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Eta kare değerine göre belirlenen bu anlamlı farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Birinci ve ikinci alt problemlere ait bulgular incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin algılarını geliştirdiği ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin algıları üzerinde etkili olmadığı sonucu çıkarılabilir. Başka bir ifadeyle, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin algılarını geliştirmede geleneksel öğretime ve değerlendirmeye göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Bireyin, problem çözüme konusundaki bilgi ve becerisi ancak etkili problem çözüme hedef alacak bir eğitimle geliştirilebilir (Polat ve Tümkaya, 2010:348). Ayrıca problem çözüme becerisi, problem çözen kimselerce büyük önem taşıyan problemlerin çözümü için tekrarlanan fırsatlar sayesinde gelişir (Bingham, 1998:13). Otantik değerlendirme de problem çözüme üzerinde durması (King, 2000:153; Wiggins, 1998; akt. Svinicki, 2004: 23-24) ve öğrencinin karmaşık problemlerin çözümü ile ilgili bir dizi beceriyi göstermesini gerektirmesi (Wiggins, 1998; akt. Svinicki, 2004: 23-24; DiMartino ve Castaneda, 2007:38) nedeniyle problemlerin çözümü için tekrarlanabilen fırsatlar sunabilmektedir. Bu bağlamda deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama esnasında öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin gerçek görevler üzerinde gerçekleşmesi ve öğretmen adayları bu görevleri yerine getirirken karşılaştıkları problemlere çözümler geliştirmeye çalışmaları, problem çözüme becerilerine ilişkin algılarına olumlu katkı sağladığı düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle, deney grubundaki öğretmen adayları gerçek bir bilimsel probleme, bilimsel aşamaları izleyerek çözümler geliştirmeye çalışmışlardır. Öğretmen adayları bilimsel probleme çözümler geliştirmeye çalışırken aynı zamanda süreç içinde; veri toplama aracını dolduracak katılımcılara, uzmanlara ve kaynaklara ulaşma konusunda ve grup çalışmalarıyla ilgili birçok problemle karşılaşarak bu problemleri çözmeye çabalamışlardır. Tüm bu çabaların da deney grubundaki öğretmen adaylarının problem çözüme becerisi algılarına pozitif yönde etkileri beklenebilir. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamaların etkisinin yanında, öğrencilerin problem çözüme ile ilgili bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla yükseköğretim kurumlarının programlarına yerleştirilen Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin (Yaşar, 2014:110) uygulamalı olarak yürütülmesi de bu sonucun diğer bir nedeni olabilir. Aynı şekilde uygulamalı olarak yürütülen öğrenci merkezli öğretim yöntemleri öğrencilerin problem çözüme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar yaptığı (Hançer ve Yalçın, 2009:70; Benzer ve Şahin, 2013:384) ifade edilmektedir. Araştırmada elde edilen nitel bulguların da birinci ve ikinci alt problemlerin sonuçlarını desteklediği söylenebilir (Bkz. Tablo 4.14). Koçyiğit (2011) ve Kaya (2010) tarafından yapılan çalışmalarda bu sonucu destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir. Koçyiğit (2011) yaptığı çalışmada otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının, konu merkezli uygulamalara göre öğretmen adaylarının problem çözüme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2010) da yaptığı çalışmada yapılandırmacı öğrenmeye

dayalı uygulamaların, konu merkezli uygulamalara göre öğretmen adaylarının problem çözme yeterliliklerinin gelişmesine daha olumlu katkısı olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun yapılandırmacı öğrenme inancı öntest ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir ifadeyle; deney grubunun yapılandırmacı öğrenme inancında uygulama öncesine göre anlamlı bir artış gerçekleşmiştir. Etki değerine göre anlamlı farkın yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun yapılandırmacı öğrenme inancı öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ayrıca deney grubunun geleneksel öğrenme inancı öntest ile sontest puanları arasında öntest puanları lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle; deney grubunun geleneksel öğrenme inancında uygulama öncesine göre anlamlı bir düşüş yaşanmıştır. Eta kare değerine göre bu anlamlı fark yüksek düzeydedir. Ancak kontrol grubunun geleneksel öğrenme inancı öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun yapılandırmacı öğrenme inancı sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Eta kare değerine göre anlamlı fark yüksek düzeydedir. Bununla birlikte deney ile kontrol grubu geleneksel öğrenme inancı sontest puanları arasında kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Eta kare değerine göre bu anlamlı fark yüksek düzeydedir. Üçüncü ve dördüncü alt problemlere ait bulgular incelendiğinde, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarının gelişmesine katkı sağladığı ve geleneksel öğrenme inançlarının düşmesi yönünde etki yaptığı söylenebilir. Buna karşın Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamaların, öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik inançları üzerinde etkili olmadığı sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin inançları üzerinde bireysel deneyimleri ile öğrencilik yıllarındaki edinilen deneyimler etkili olmaktadır (Yalaza Atay, 2003:43). Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmeye yönelik inançlarının biçimlenmesinde eğitim-öğretim uygulamaları

etkilidir (Deryakulu, 2006:281). Bundan dolayı deney grubundaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarının gelişiminde, bu gruptaki yapılandırmacı yaklaşıma dayanan otantik değerlendirme (King, 2000:152; Mintah, 2003:162) ile ilgili uygulamaların etkili olduğu düşünülebilir. Kontrol grubunda geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulanmasına karşın bu grupta yer alan öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inançlarında anlamlı bir artışın olmaması, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamalara alışkın olmaları ve diğer derslerin de genelde buna dayalı olarak yapılması onların geleneksel öğrenme inançlarında anlamlı bir değişimin olmamasına neden olmuş olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğunun, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki strateji, yöntem ve teknikler hakkında olumlu görüş bildirmesi ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde de kullanılmasını istemesi şeklindeki nitel bulguların da üçüncü ve dördüncü alt problemlerin sonuçlarını desteklediği söylenebilir (Bkz. Tablo 4.16 ve Tablo 4.17). Tynjälä (1999) ve Duru (2006) yaptıkları çalışmalarda bu sonucu destekler nitelikte bulgular elde etmiştir. Tynjälä (1999) yaptığı çalışmada yapılandırmacı gruptaki öğrencilerin çoğunun; çalışılan konuyla ilgili kavrayışlarının değişimini, epistemolojik düalizmden bilgiyi daha göreceli görme bakış açısına doğru hareketi vurguladıklarını belirlemiştir. Duru (2006) ise yaptığı çalışmada yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının geleneksel inançlarının azalmasında etkili olduğu, geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının öğretime ve öğrenme ile ilgili inançları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç öntest ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle; deney grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inancında uygulama öncesine göre anlamlı bir artış yaşanmıştır. Eta kare değerine göre anlamlı farkın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Başka bir ifadeyle; kontrol grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inancında uygulama öncesine göre önemli bir değişim olmamıştır. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgulara göre,

otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu arasından katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç son test puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Eta kare değerine dikkat edildiğinde, anlamlı farkın orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney ile kontrol grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Eta kare değerine dikkat edildiğinde, belirlenen bu anlamlı farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Beşinci ve altıncı alt problemlere ait bulgular incelendiğinde, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Buna karşın geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamaların, öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin üniversite eğitiminde geçirdikleri deneyimler inançlarını etkiler (Yalaza Atay, 2003:43). Ayrıca öğretmen adaylarının doğrudan edindikleri yaşantıların onların eğitim süreçleri ile ilgili temel inançlarını etkilediği söylenebilir (Duru, 2014:16). Dolayısıyla elde edilen bu sonucun nedeni deney grubundaki öğretmen adaylarının öz, akran, grup değerlendirme ve sınıf içi tartışmalar yoluyla değerlendirme sürecine katılmaları ve bu deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarını olumlu yönde etkilemesi olabilir. Öğretmen adaylarının çoğunun Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki uygulamaların katılımcı değerlendirmeye yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediğine dair nitel bulguların da beşinci ve altıncı alt problemlere ait sonuçları destekler nitelikte olduğu sonucu çıkarılabilir (Bkz. Tablo 4.15).

Yedinci alt probleme ait nitel bulgular incelendiğinde, deney grubunda görüşmeye katılan öğretmen adaylarının tamamı Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin, günlük ve mesleki hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözümüne etkisine yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir. En çok ifade edilen görüşler sırasıyla “Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin konuşma ve iletişim ile ilgili problemleri çözmekte katkısının olacağını düşünüyorum” ve “Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin karşılaşılabileceğim problemlere çözüm bulmama olumlu katkısının olacağını düşünüyorum” şeklindedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin

gerçek görevler üzerinden yapılması ve bu görevler yerine getirilirken karşılaşılan gerçek problemlere çözümler geliştirmeye çalışmaları, onların problem çözme becerileri bakımından kendilerini algılama düzeylerine olumlu katkı sağladığı düşünülebilir. Bundan dolayı öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin, günlük ve mesleki hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözümüne etkisine yönelik olumlu görüş geliştirdikleri söylenebilir. Ayrıca deney grubundaki öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde grup halinde çalışmalarının sonucu olarak arkadaşları ile yoğun bir şekilde iletişim halinde olmaları, veri toplama aracını uygularken katılımcılara ulaşmaları, çalışma süresince uzmanlarla görüşmeleri ve bundan dolayı iletişim ile ilgili problemlerine çözümler üretmeye çabalamaları onların konuşma ve iletişim becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının en çok “Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin konuşma ve iletişim ile ilgili problemleri çözmeye katkısının olacağını düşünüyorum” görüşünü ifade ettikleri söylenebilir. Bu sonuç otantik değerlendirme için gerekli olan otantik öğrenme (Bektaş ve Horzum, 2012:43) kavramının temelinde, öğrencilerin karmaşık problemleri anlaması, problemlere eleştirel ve yaratıcı düşünme yolu ile yeni ve özgün çözümler geliştirmesi, sınıf arkadaşlarının fikir ve görüşlerinden yararlanma yeteneğine sahip olması inancı yatması (Gatlin ve Edwards, 2007:2) yönündeki kuramsal bilgi ile desteklenmektedir. Kaya (2010) ve Koçyiğit (2011) de yaptıkları çalışmalarda bu sonuçları destekler nitelikte bulgular elde etmişlerdir.

Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki uygulamaların, katılımcı değerlendirmeye yönelik görüşlere etkisine dair öğretmen adaylarının düşünceleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunun Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki uygulamaların katılımcı değerlendirmeye yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediğine dair görüş belirttikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının en çok belirttikleri görüşler sırasıyla; “Bu derste yapılan uygulamalar sayesinde katılımcı değerlendirmede eskisine göre daha objektif davranabildiğimi düşünüyorum” ve “Katılımcı değerlendirmenin kendimi ve arkadaşlarımı daha iyi tanıma imkanı verdiğini düşünmekteyim” şeklindedir. Deney grubundaki öğretmen adayları Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde yapılan uygulamalarda öz, akran, grup değerlendirme ve sınıf içi tartışmalar yoluyla değerlendirme sürecine aktif bir şekilde katılmışlardır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının değerlendirmeye katılmaları, daha önce karşılaşmadıkları değerlendirme ile ilgili deneyimleri

yaşamalarını sağladığı söylenebilir. Bu deneyimlerin de öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik görüşlerine olumlu etki yaptığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmen adaylarının çoğunun olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmen adayları tarafından en çok; Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenci merkezli olduğu, işbirlikli çalışma ve öğrenme becerilerini geliştirdiği, kendilerini rahat ifade edebilmelerini sağladığı, üst düzey becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca “Çalışmalarda zorlandık” ifadesi öğretmen adayları tarafından en çok belirtilen olumsuz görüştür. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının kullanılan strateji, yöntem ve teknikler hakkında genellikle olumlu görüş bildirmeleri; kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin geleneksel olanların aksine öğrenci merkezli olması, öğrencinin aktif olmasına izin vermesi, işbirlikli çalışmalara uygun olması, kendilerini ifade etmelerine imkan sağlaması gibi özelliklere sahip olmasından ve bunun sonucunda öğretmen adaylarının bu strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin olumlu düşünceler geliştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının belirttiği görüşler, literatürdeki otantik değerlendirme ile öğrencinin öğrenme sürecine katılımı arasında bağ bulunduğu (Hart vd., 2011:99), otantik değerlendirmenin amaçlarından biri de üst düzey bilişsel becerileri (analiz, sentez, değerlendirme) arttırmak olduğu (Karakuş 2006:58), işbirlikli çalışmayı içerdiği (Morris, 2001:42; Fook ve Sidhu, 2010:154; Wiggins, 1990) ve otantik değerlendirmenin gerçek yaşamdaki problemler, performanslar veya zorlukları kapsamı gerektiği (Wiggins, 1989; Akt. Montgomery, 2002:35) yönündeki araştırmacıların görüşleri ile paralellik göstermektedir. Bay (2008) ve Koçyiğit (2011) yaptıkları çalışmalarda araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte bulgular elde etmişlerdir. Bay (2008) yaptığı çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulanan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu belirlemiştir. Koçyiğit (2011) yaptığı çalışmada otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının kullanılan strateji yöntem ve teknikler hakkında derse aktif katılımı sağlayan, tartışma, eleştirel, düşünme, uygulama ve sunma becerilerinin işe koşulduğu aktif öğrenme yöntemlerin kullanıldığına dair görüşler belirttiklerini tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını isteyip istemediklerine ilişkin bulgular incelendiğinde; görüşmeye katılan öğretmen adaylarından 10'u Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını istediklerini, 9'u bazı derslerde kullanılmasını istediklerini ve 2'si kullanılmasını istemediklerini belirtmiştir. Buna göre görüşmeye katılan öğretmen adaylarının çoğunlukla Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde de uygulanmasını istedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Kendi kendine keşfetme hissi ile öğrenme öğrenciyi daha çok heyecanlandırır ve motive eder (Başol Göçmen, 2004:6). Deney grubundaki öğretmen adaylarının da öğrenme sürecinde aktif olmaları ve araştırma yaparak bilgiye kendilerinin ulaşmaları öğrenme sürecini onlar için daha çekici hale getirdiği düşünülebilir. Bu durum deney grubundaki öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçimini diğer derslerde kullanılmasını istemelerinin nedenlerinden biri olabilir. Nitekim bu konu ile ilgili olumlu görüş bildiren öğretmen adaylarının çoğu dersin işleniş biçiminin öğrenciyi aktif hale getirdiği için diğer derslerde kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte deney grubunda geleneksel sınavın yerine otantik değerlendirmenin yapılmasından dolayı bu gruptaki öğretmen adaylarından Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi için sınav kaygısı yaşamamaları beklenebilir. Bu durumun da öğretmen adayların Bilimsel Araştırma yöntemleri dersindeki işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını istemelerinin diğer bir nedeni olabilir. Benzer sonuçlar Dilmaç (2012) ve Raymond vd. (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da elde edilmiştir. Dilmaç (2012) yaptığı çalışmada otantik değerlendirme yöntemlerinin diğer derslerde ve ünitelerde kullanmak isteyen öğrencilerin oranının %90 ve kullanmak istemeyenlerin oranının ise %10 olduğunu tespit etmiştir. Raymond vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin gerçek dünya temelli değerlendirme etkinliklerini artırıcı olarak otantik değerlendirmenin ebelik lisans programında kullanılması için olumlu puanladıklarını belirlemiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

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

5.1. SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki genel sonuçlara ulaşılmıştır:

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamaların, geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamalara göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri algılarının geliştirilmesinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamalar, geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamalara göre, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarının geliştirilmesinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamaların, öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inançlarının azalması yönünde etki yaptığı ve geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamaların da öğretmen adaylarının öğrenme inançları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamaların, geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamalara göre öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının geliştirilmesinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde; deney grubunda görüşmeye katılan öğretmen adaylarının tamamı Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş

biçiminin, günlük ve mesleki hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözümüne etkisine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki uygulamaların katılımcı değerlendirmeye yönelik görüşlere etkisine ilişkin öğretmen adaylarının düşünceleri incelendiğinde; öğretmen adaylarının çoğunun, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki uygulamaların katılımcı değerlendirmeye yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediğine dair düşünce belirttikleri söylenebilir. Görüşmeye katılan öğretmen adayları tarafından Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler hakkındaki düşüncelerine ilişkin olarak en çok; öğrenci merkezli olduğu, işbirlikli çalışma ve öğrenme becerisini geliştirdiği, kendilerini rahat ifade edebilmelerini sağladığı, üst düzey becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları genelde, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna göre otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının günlük ve mesleki hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözümüne yönelik olumlu bakmalarını sağladığı söylenebilir. Ayrıca otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inanca ve yapılandırmacı öğrenme ortamında kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin olumlu görüş geliştirmelerini sağladığı sonucuna ulaşılabılır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler yapılmıştır. Yapılan öneriler, “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler” başlıkları altında toplanmıştır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucundan yola çıkarak, öğretmen eğitiminde problem çözme becerisinin kazandırılmasında bu yaklaşımın kullanılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin inançları sınıf içindeki uygulamalarını etkilediğinden dolayı, meslek hayatlarında öğrencileri değerlendirme sürecinin içine katabilmesi için katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hizmet öncesi

eğitimlerinde, değerlendirme sürecine katılmaları sağlanarak katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları geliştirilmelidir.

- Öğretmen adaylarının yapılandırmacı inanca sahip olarak yetiştirilmeleri isteniyorsa, öğretmen adayları bunu temele alan yöntem ve değerlendirme sistemleri ile yetiştirilmelidirler. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarının geliştirilmesi için otantik değerlendirme yaklaşımı kullanılabilir.
- Öğretmen adaylarına otantik değerlendirme yaklaşımı ile ilgili uygulamalarda, öğrenci gruplarının çalışabilecekleri ve bilgileri paylaşabilecekleri bilgi ve iletişim teknolojileri ile zenginleştirilmiş ortamları sağlanmalıdır.
- Otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı öğretmen eğitimindeki kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.

5.2.2. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma sadece Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi ve sınıf öğretmeni adayları ile sınırlı tutulmuştur. Farklı derslerde ve farklı branştaki öğretmen adayları ile otantik değerlendirme yaklaşımının aynı bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Problem çözme becerisine etkisi olabilecek yöntemler için yeni deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisi olabilecek yöntemler için yeni deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Deneysel çalışmalarda beklenmeyen etkilerle karşılaşılabilir. Bu etkilerden biri de Hawthorne etkisidir. Bu etki öğrencinin deney ortamının ve katılımcı olduğunun farkında olmasından kaynaklanabilir. Bu farkındalıktan dolayı deneklerin normal koşulların üzerinde performans gösterebilirler (Cook, 1967:1; Karasar, 2009:107). Hawthorne etkisini azaltmak için birden fazla deney ve kontrol grupları kullanılarak otantik değerlendirme yaklaşımının aynı bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların yapılması önerilmektedir.

- Öğretmen adayları üzerinde, bu araştırmada ele alınmayan ancak otantik değerlendirme yaklaşımının etkisinin olabileceği düşünölen iletişim, sosyal, bilimsel süreç, öz düzenleme gibi becerilerin bağımlı değişken olarak ele alınacağı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aitken, N. & Pungur, L. (2004). Literature Synopsis: Authentic Assessment. http://education.alberta.ca/media/6412562/literature_synopsis_authentic_assesment_2004.pdf (14.09.2013).
- Akay, H. (2006). Problem Kurma Yaklaşımı ile Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısı, Problem Çözme Becerisi ve Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut. Y. (2010). Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları. İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- Akinoğlu, O. (2009). Öğretim Kuram ve Modelleri, Ş. (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara, ss. 133-182 .
- Aksu Ataç, B. (2012). Foreign Language Teachers' Attitude Toward Authentic Assessment İn Language Teaching. The Journal of Language and Linguistic Studies, 8(2): 7-19.
- Ajzen, I. (2005). Attitudes, Personality and Behavior. Open University Press, New York.
- Aldrich, J. E. & Thomas, K. R. (2005). Evaluating Constructivist Beliefs Teacher Candidates. Journal of Early Childhood Teacher education, 25: 339-347.
- Alıcı, D. (2011). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri, Tekindal, S. (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (127-168). Pegem Akademi, Ankara, ss.127-168.
- Altunçekiç, A., Yaman S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1): 93-102.
- Anderson, R. S. (1998). Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment. New Directions for Teaching and Learning, (74): 5-16.
- Atılğan, H. (2009). Doğru-Yanlış Testleri, Atılğan, H. (Ed). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Anı Yayıncılık, Ankara, ss.203-222.
- Aydın, A. (2009). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. Pegem akademi, Ankara.

- Bacanlı, H. (2012). Davranışçı Yaklaşım, Kaya, Z. (Ed.). Öğrenme ve Öğretme Kuramları, Yaklaşımları, Modelleri. Pegem Akademi, Ankara, ss.29-47.
- Bagnato, S. J. (2007). Authentic Assessment for Early Childhood Intervention. The Guilford Press, New York. http://www.isota.ir/attachment.php?attachment_id=173 (10.11.2013).
- Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (44): 335-347.
- Bahar, M., Johnstone A. H. & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of Students' Cognitive Structure in Elementary Genetics Through Word Association Tests. Journal of Biological Education, 33 (3): 134-141.
- Bahar, M. (2001). Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım ve Alternatif Metotlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (1): 23-38.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S. ve Bıçak, B. (2010). Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı. Pegem Akademi, Ankara.
- Baker, S, K. (2005). Authenticity in physical Education. Unpublished PhD Thesis. The University of Arizona.
- Ballantyne, R., Hughes, K., & Mylonas, A. (2002). Developing Procedures for Implementing Peer Assessment in Large Classes Using an Action Research Project. Assessment and Evaluation in Higher Education, 27 (5): 427-441.
- Başol Göçmen, G. (2004). Otantik Değerlendirme Nedir ve Nasıl Yapılır? XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Başol, G. (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. 2. Baskı, Pegem akademi, Ankara.
- Bay, E. (2008). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bay, E. ve Kararkaya, Ş. (2009). Öğretmen Adaylarının Otantik Görevlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 34 (369): 7-16.
- Bay, E., Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Köse, E. Ozan, C., Taşgın, A. ve Gündoğdu, K. (2010). Öğretmen Eğitiminde Otantik Değerlendirmenin Öğrenen Başarısı ve Tutumuna Etkisi. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir.
- Bay, E., Karakya, Ş. ve Yeşilyurt, A. (2010). Öğrenme ve Değişim (Kendini Değerlendirme Çalışması). Sosyal Bilimler Dergisi, III (1): 2-16.
- Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, İ., Özyurt, M., Kuzu, S., Kahramanoğlu, R. ve Yiğit, C. (2012). Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. International Journal of Human Sciences , 9 (2), 1008-1030.

- Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, İ., Yiğit, C., Kahramanoğlu, R., Kuzu, S. ve Özyurt, M (2014). An Investigation of Teachers' Beliefs about Learning. *Croatian Journal of Education*, 3 (16): 55-90.
- Bayder S. C. ve Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin Matematiğin Doğası ve Öğretimi İle İlgili İnançlarının Matematik Eğitimindeki Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 62-66.
- Baykara, K. (2012). İçeriğin ve eğitim Durumların Düzenlenmesi Şeker, H (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss.163-182.
- Baykul, Y. (2009). İlköğretimde Matematik Öğretimi (6-8. Sınıflar). Pegem Akademi, Ankara.
- Bayram, N. (2009). Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Bedel, A. ve Arı, R. (2012). Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Engellerin Yapıcı Problem Çözme ve Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 11(2), 440-451.
- Beghetto, R. A. (2007). Does Creativity Have a Place in Classroom Discussions? Prospective Teachers' Response Preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1): 1-9.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2012). Otantik Öğrenme. 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Bell, A. C. & D'Zurilla, T. J. (2009). Problem-Solving Therapy for Depression: A Meta-Analysis. *Clinical Psychology Review*, 29: 348-353.
- Benzer, E. ve Şahin, F. (2013). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Lisans Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 12 (2), 383-400.
- Berg, I. van den, Admiraal, W. & Albert Pilot, A. (2006). Design Principles and Outcomes of Peerassessment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 31 (3): 341-536.
- Bıçak, B. (2010). Performans Değerlendirme, Gömleksiz, M. ve Erkan, S. (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Nobel Yayın, Ankara, ss.1997-222
- Bilge, A. ve Çam, O. (2008). Ruhsal Hastalığa Yönelik İnançlar Ölçeği'nin Geçerliliği ve Güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9: 91-96.
- Bingham, A. (1998). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin Geliştirilmesi,. Oğuzkan A. F. (Çev.), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Bostock, S. J. (1198). Constructivism İn Mass Higher Education: A Case Study. *British Journal of Educational Technology*, 29(3): 225-240.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Student Self-Assessment in Higher Education: A Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 18 (5): 529-549. <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00138746> (20.01.2014).

- Boud, D., Cohen R. & Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4): 413-426.
- Boz, Y., Aydemir, M.ve Aydemir, N. (2011). Türkiye'deki 4, 6 ve 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları. *İlköğretim Online*, 10 (3): 1191-1201.
- Bramald, R., Hardman, F., & Leat, D. (1995). Initial Teacher Trainees and Their Views of Teaching and Learning. *Teaching & Teacher Education*, 11: 23-31. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X94E0009T#> (30.12.2013).
- Brew, C. & Riley, P. (2011). Measuring Student Support for Participative Assessment and Related Strategies: Development and Testing of the Beliefs about Participative Assessment Instrument (BAPAI). *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4): 33-52.
- Brown, D. F. & Rose, T. J. (1995). Self-Reported Classroom Impact of Teachers' Theories about Learning And Obstacles To Implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1): 20–29. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.1995.10463227#.UrAIIPRdXAA> (17.12.2013)
- Büyükkaragöz, Ş. (1997).Program Geliştirme. 2. Baskı, Konya.
- Büyüköztürk. Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 15. Baskı, Pegem Akademi Yay., Ankara.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. USA, Houghton Miffl in Company.
- Can, B. ve Arabacıoğlu S. (2009). The Observation of The Teacher Candidates' Epistemological Beliefs According to Some Variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 2799–2803.
- Canan Güngören, Ö. (2013). Authentic Learning in Multimedia. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 1(3): 14-19. <http://www.tojdel.net/pdf/v01i03/v01i03-02.pdf> (25.04.2014).
- Cashing, W. E. (2011). Effective Classroom Discussions. *The IDEA Papers*, 49.
- Chan, K. W. (2004). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1): 1-13.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20: 817-831.
- Chan, K. W., Tan, J., & Khoo, A. (2007). Pre-service Teachers' Conceptions about Teaching and Learning: A Closer Look at Singapore Cultural Context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (2): 181-195.
- Chang, S. N. & Chiu, M. H. (2005). The Development of Authentic Assessments to Investigate Ninth Graders' Scientific Literacy: In The Case of Scientific

- Cognition Concerning The Concepts of Chemistry and Physics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3: 117–140.
- Connolly, P. (2007). *Quantitative Data Analysis in Education: A Critical Introduction Using SPSS*. Routledge, USA .
- Cook, D. L. (1967). *The Impact of the Hawthorn Effects in experimental Designs in Educational Research*. Office of Education (DHEW), Bureau of Research. Washington, D. C., No. 1757.
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non Statisticians: A Step-by-Step Approach*. [John Wiley & Sons](http://books.google.com.tr/books?id=T3qOqdpSz6YC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false), Inc., New Jersey. <http://books.google.com.tr/books?id=T3qOqdpSz6YC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>. (03.05.2014).
- Çakan, M. (2011). Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Test Türleri, Tekindal, S. (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi, Ankara, ss.91-126.
- Çepni, S. (2012). Performansların Değerlendirilmesi, Karip, E. (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi, Ankara, ss. 233-291.
- Çetin, B. (2010). Bilişsel alan Davranışların Ölçülmesi, Gömleksiz, M. ve Erkan, S.(Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Nobel Yayın, Ankara, 67-142.
- Çevik, D. B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3): 1003-1012.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Pegem A Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. 4. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. 19. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008) Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16): 177-198.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması. *Eurasian journal of Educational Research*, 18: 57-70.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik İnançlar, Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss. 261-289.
- Dilmaç, S. (2012). Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- DiMartino, J., & Castaneda, A. (2007). Assessing Applied Skills. *Educational Leadership*, 60 (7): 38-42.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self, Peer and Co-assessment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 24(3): 331-351.
- Doğan, N. (2009a). Yazılı Yoklamalar, Atılğan, H. (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Anı yayıncılık, Ankara, ss. 145-168.
- Doğan, N. (2009b). Çoktan Seçmeli Testler, Atılğan, H. (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 223-268.
- Downing, R. H. (2012). The Development of Plurilingual Competence Through Authentic Assessment and Self-Assessment: Case Study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 9: 63-84.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36: 15-28.
- Eby, J. W. (1998). *Reflective Planning, Teaching, and Evaluation: K-12*. Prentice-Hall, United States of America.
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2): 136-154.
- Erdem, E. (2006). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Problem Çözme Becerisine ve Öz-yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. 18. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Eren, A. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Genel ve Alan-Odaklı Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Eren, A. (2009). Examining the Teacher Efficacy and Achievement Goals as Predictors of Turkish Student Teachers' Conceptions about Teaching and Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (1): 69-87.
- Eren, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Program İnançlarının Görünüm Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 379-388.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışlarına İlişkin Yeterlilik Alguları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (4): 427-439.

- Ertürk, S. (1994). Eğitimde Program Geliştirme. 8. Baskı, Meteksan Yayınları, Ankara.
- Ev, H. (2010). Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı? Eğitimde Bakış 6 (16): 21-26.
- Falchikov, N. (2003). Involving Students in Assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3 (2): 102-108.
- Fer, S. (2011). Öğretim Tasarımı. 2. Baskı, Anı yayıncılık, Ankara.
- Fook, C. Y. & Sidhu, G. K. (2010). Authentic Assessment and Pedagogical Strategies in Higher Education. *Journal of Social Sciences*, 6 (2), 153-161.
- Fosnot, C. T. (2007). Öğretmenler oluşturmaları İnşa Ediyorlar: Oluşturmacı Öğretim/Öğretmen Hazırlama Projesi, Fosnot, C. T. (Ed.). Uşak, M. ve Nursoy, M. (Çev.) Oluşturmacılı Teori, Perspektifler ve Uygulama. Durmuş, S. (Çev. Ed.). Nobel Yayın, Ankara, ss.304-315.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi Fosnot, C. T. (Ed.). Tekin Arslan, E. ve S. Durmuş, S. (Çev.), Oluşturmacılı Teori, Perspektifler ve Uygulama. Durmuş, S. (Çev. Ed.). Nobel Yayın, Ankara, ss.9-42.
- Fourie, I & Niekerk, D. V. (1999), Using Portfolio Assessment in A Module in Research Information Skills. *Education for Information*, 17: 333-352.
- Gatlin, L. & Edwards, R. (2007). Promoting Authentic Learning through a Peaceful and Positive Perspective. *Journal of Authentic Learning*, 4 (1): 1-8.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33: 135-145.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22): 10-22.
- Göçer, A. (2014). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi, Ankara.
- Görgen, İ. (2012). Program Geliştirme Temel Kavramlar, Şeker, H. (Ed.). Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Akademi, Ankara, ss.1-18.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J. & Kirschner, P. A. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3): 67-86.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.

- Güler, N. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. 4. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Gültekin, M. (2002). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi Kapsamında İlköğretime Öğretmen Yetiştirme. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (1-2): 49-65.
- Gültekin, S. (2012a). Testlerde Kullanılacak Madde Türleri, Hazırlama İlkeleri ve Puanlaması, Çıkrıkçı Demirtaşlı, R. N. (Ed.). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Elhan Yayınları, Ankara, ss.169-245.
- Gültekin, S. (2012b). Performans Dayanlı Değerlendirme (Çıkrıkçı Demirtaşlı, R. N. (Ed.). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Elhan Yayınları, Ankara, ss.249-280.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler. Eğitime Bakış, 6 (16): 3-9.
- Hançer, A. H. ve Yalçın, N. (2009). Fen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenmenin Problem Çözme Becerisine Etkisi. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (1), 55-72.
- Hart, C., Hammer, S., Collins, P. & Chardon, T. (2011). The Real Deal: Using Authentic Assessment To Promote Student Engagement In The First And Second Years of A Regional Law Program. Legal Education Review, 21 (1): 97-121.
- Harwood, A. M. & Hahn, C. L. (1990). Controversial Issues in the Classroom. ERIC Digest. Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN.
- Hashweh, M. Z. (1996) Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. Journal of Research in Science Teaching, 33 (1): 47-63.
- Heppner, P.P. & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. Journal of Counseling Psychology, 29: 66-75.
- Heppner, P. P. (1987). Introduction: Broadening the Conceptualization of Problem Solving Within Career Planning. Journal of Career Development, 14 (1): 3-7.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H., Larson, L. M. & Petty, R. E. (1988). The Utility of Problem-solving Training that Emphasises Selfmanagement Principles, Counselling Psychology Quarterly, 1 (2-3): 129-143.
- Heppner, P. P., Witty, T. E. & Dixon, W. A. (2004). Problem-Solving Appraisal Helping Normal People Lead Better Lives. The Counseling Psychologist, 32 (3): 466-472.
- Herrington, J. & Herrington, A (1998) Authentic Assessment And Multimedia: How University Students Respond to A Model of Authentic Assessment, Higher Education Research & Development, 17 (3): 305-322.

- Herrington, J. (2006). Authentic e-Learning in higher Education: Design principles for Authentic Learning Environments and Tasks. World Conference on e-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=edupapers> (21.10.2013).
- Herrington, J., Oliver, R. & Reeves, T. C. (2006). Authentic Tasks Online: A Synergy Among Learner, Task And Technology. *Distance Education*, 27 (2), 233-248. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=edupapers> (24.04.2014).
- Horzum, M. B. ve Bektaş, M. (2012). Otantik Öğrenmenin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutum ve Memnuniyetine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1): 341-360.
- İlhan, M. Çetin, B. ve Bars, M. (2013). Katılımcı değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği'nin (KDYİÖ) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of European Education JEE*, 3 (2): 17-35.
- İlhan M., Çetin, B. ve Kinay, İ. (2014). Standart Testlere Yönelik İnanç Ölçeği'nin (Styiö) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. IV. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (Uluslararası Katılımlı). 9-13 Haziran, Hacettepe Üniversitesi Ankara, ss. 51.
- Janisch, C., Liu, X. & Akrofi, A. (2007). Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles. *The Educational Forum*, 71: 221-230.
- Johnson, R. (2004) Peer Assessments in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8): 33-40.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27: 65-90.
- Kaleci, F. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğrenme ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4): 23-32.
- Karabulut, E. O. ve Ulucan, H. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenliği Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3 (2): 39-44.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). Online Öğretimde Program Geliştirme. İhtiyaç Yayıncılık, Ankara.
- Karahan, U. (2007). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, F. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 19. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karhan, İ. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, O. N. (2003). Fen Eğitiminde Kavram Haritaları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(13):70-79.
- Kaya, H. İ. (2010). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kinay, İ. ve Bağçeci, B. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi (Electronic Journal of Education Sciences), 3 (6), 39-50.
- King, R. M. (2000). Portfolio Development: Using Authentic Learning Assignments in Psychology Courses. North American Journal of Psychology, 2 (1): 151-166.
- Knobloch, N. A. (2003). Is Experiential Learning Authentic? Journal of Agricultural Education, 44 (4): 22-34.
- Koçak, C., Ulusoy, F. M. ve Önen, A. S (2012, Haziran). Öğretmen Adaylarının Kimlik İşlevlerinin ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi. [X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2428-30_05_2012-18_24_47.pdf), Niğde. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2428-30_05_2012-18_24_47.pdf (02.05.2014).
- Koçyiğit, S. (2011). Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22: 177-184.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. H. ve Karakaya, İ. (2010). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. 3. Baskı, Pegem akademi, Ankara.
- Langan, A. M., Wheeler, C. P., Shaw, E. M., Haines, B. J., Cullen, W. R., Boyle, J. C., et al. (2005). Peer assessment of Oral Presentations: Effect of Student Gender, University Affiliation and Participation in the Development of Assessment Criteria. Assessment and Evaluation in Higher Education, 30(1): 21-35.
- Lankard, B. A. (1996). Acquiring Self-knowledge for Career Development. ERIC Digest No. 175. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399414.pdf> (19.11.2013).

- Lew, M. D. N., Alwis, W. A. M., & Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of Students' Self-Assessment and Their Beliefs About its Utility. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35 (2): 135-156.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. *Educause Learning Initiative*.
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3009.pdf> (22.10.2013)
- Luft, J. A. & Roehrig, G.H. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11 (2): 38-63.
- Macnair, R. R. & Elliott, T. R. (1992). Self-Perceived Problem-Solving Ability, Stress Appraisal, and Coping over Time. *Journal of Research in Personality* 26: 150-164.
- Magge R. G. & Jones, B. D. (2012). An Instrument to Assess Beliefs About Standardized Testing: Measuring the Influence of Epistemology on the Endorsement of Standardized Testing. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12: 71-82.
- Mansour, N. (2009). Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1): 25-48.
- MEB (2005). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://tkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (05.03.2014)
- MEB, (2011). Ortaöğretim 9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı. <http://tkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (05.03.2014).
- Melloy, P. (2010). Authentic Assessment. *National Consortium on Deaf-Blindness*, (6). <http://documents.nationaldb.org/products/AuthAssessment.pdf> (05.11.2013).
- Meyer, C. A. (1992). What's the Difference Between Authentic and Performance Assessment? *Educational Leadership*, 49: 39-40. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199205_meyer.pdf (26.10.2013).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. 2. Edition, Sage Publication, London.
- Miller M. & Nunn, G. D. (2001). Using Group Discussions to Improve Social Problem-Solving and Learning. *Education*, 121 (3): 470-475.
- Mims, C. (2003). Authentic Learning: A Practical Introduction & Guide for Implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal a service of NC State University, Raleigh, NC*, 6(1). http://emp.byui.edu/FIRESTONEL/bio405/readings/Inquiry/authentic_learning-meridian.pdf (20.10.2013).

- Mintah, J. K. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use And Perceived Impact of Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. *Measurement in Physical Education Exercise Science*, 7(3): 161-174.
- Mohanty, B. B. & Akalamkam, K. (2012). Reflections on Portfolios as Means of Authentic Assessment in a Teacher Education Programme. *The International Journal of Learning*, 18 (7): 1-12.
- Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going Beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching*, 50 (1): 34-40.
- [Moorcroft](#), T. A., [Desmarais](#), K. H., [Hogan](#), K. & [Berkowitz](#), A. R. (2000). Authentic Assessment in the Informal Setting: How It Can Work for You. *The Journal of Environmental Education*, 31(3): 20-24.
- Morris, R. V. (2001). "Drama And Authentic Assessment in Social Studies Classroom". *Social Studies*, 92 (1): 41-44.
- Mueller, J. (2005). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1). http://jolt.merlot.org/documents/vol1_no1_mueller_001.pdf, (14.08.2012).
- Mueller, J. (2012). Authentic Assessment Toolbox. <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm> (25.10.2013).
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19: 317-328.
- Noonan, B. & Duncan, C. R. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10 (17): 1-8.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2006). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01. https://www.vcu.edu/cte/workshops/teaching_learning/2008_resources/Theory_UnderlyingConceptMaps.pdf (05.03.2013).
- Ocak, G., Koçyiğit, M. ve Özermen, E. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım. *Eğitime Bakış* 6 (16): 46-50.
- Olfos, R., & Zulantay, H. (2007). Reliability and Validity of Authentic Assessment in a Web Based Course. *Educational Technology & Society*, 10 (4): 156-173.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the Curriculum*. 7. Edition, Pearson Education Inc., USA,
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum Foundations, Principles and Issues*. Pearson Education, Boston.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. 3.Baskı, Nobel Yayın, Ankara.

- Öncül, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Önen, A. S. (2012). Effects of Educational Beliefs on Attitudes Towards Using Computer Technologies. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 43: 353-361.
- Özçelik, D. A. (2010). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı. Pegem Akademi, Ankara.
- Özçelik, D. A. (2011). Ölçme ve değerlendirme. 4. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Özden, Y. (2011). Öğrenme ve Öğretme. Pegem Akademi, Ankara.
- Özden, Y. (2013). Eğitimde Yeni Değerler. 9. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2010). Neyi, Niçin Yapılandıracağız? Eğitime Bakış, 6 (16): 10-15.
- Öztuna Kaplan, A. ve Macaroğlu Akgül, E. (2009). Prospective Elementary Science Teachers' Epistemological Beliefs. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1 (1): 2529-2533.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher Beliefs And Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review Of Educational Research, 62(3): 307-332.
- Pallant, J. (2005). SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows. Australian Copyright, Australia.
- Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. Practical Assessment Research & Evaluation, 13(4): 1-11.
- Parmaksız, R. Ş. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16 (2): 159-172.
- Paul, A. (2011). Authentic Assessment-Literature Review. http://amandauoit.weebly.com/uploads/8/5/2/5/8525764/authentic_assessment_literature_review_-_amanda_paul_100264782.pdf (24.10.2013).
- Paul, M., Owence, C., Chrispen, C., & Alexander, C. R. (2013). Peer Assessment in Higher Education: The Roadmap for Developing Employability Skills in Potential Job Seekers. International J. Educational & Research, 1(2): 62-69.
- Polat, R. H. ve Tümkaya, S. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Düşünme İhtiyacına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. İlköğretim Online, 9(1): 346-360.
- Pretorius, T. B. (1993). Assessing the Problem-Solving Appraisal of Black South African Students. International Journal of Psychology, 28 (6): 861-870.
- Raines-Eudy, R. (2000). Using Structural Equation Modeling to Test for Differential Reliability and Validity: An Empirical Demonstration. Structural Equation

- Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 7(1): 124-141.
- Raymond, J. E., Homer, C. S. E., Smith, R. & Gray, J. E. (2013). Learning Through Authentic Assessment: An Evaluation Of A Newdevelopment In The Undergraduate Midwifery Curriculum. *Nurse Education in Practice*, 13: 471-476
- Renzulli, J. S. (1997). How to Develop an Authentic Enrichment Cluster. <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart01.html> (09.10.2013).
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11 (10): 1-13.
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. V. & Tondeur, J. (2009). Investigating Teachers' Educational Beliefs In Chinese Primary Schools: Socioeconomic And Geographical Perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (4): 363-377.
- Saracaloğlu, A., S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14: 121-134.
- Savaş, B. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme, Kaya, A. (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, ss.411-435.
- Savaşır, I ve Şahin, N. H. (1997). Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, Ankara.
- Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68: 551-562.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. 12. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Serin, O. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142): 80-88.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.
- Shewchuk, R. M., Johnson, M. O. & Elliott, T. R. (2000) Self-Appraised Social Problem Solving Abilities, Emotional Reactions and Actual Problem Solving Performance. *Behaviour Research and Therapy*, 38: 727-740.
- Sönmez, V. (2005). Eğitim Değişim ve Toplum, Solak, A. (Ed.). 21. Yüzyıl Sosyoloji ve Eğitim: Küreselleşme ve Toplum. *Hegem Yayınları*, İstanbul, ss. 107-130.
- Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. 15. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 6. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Stanford, P. & Siders, J. A. (2001). Authentic Assessment for Intervention. *Intervention in School and Clinic*, 36 (3): 163-167.
- Svinicki, M. D. (2004). Authentic Assessment: Testing in Reality. *New Directions for Teaching and Learning*, (100): 23-29.
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17 (4): 379-396.
- Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28 (2), 394-407.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık. *Eğitim Dergisi*, 23. <http://www.egitim.gen.tr/site/arsiv/57-23/83-egitimde-yeniden-yapilanma-ve-yapilandirmacilik.html> (06.01.2014).
- Şentürk, C. ve Baş. G. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim ve Sınıf Yönetimi. *Eğitime Bakış*, 6 (16): 66-72.
- Şimşek, S. (2007). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar, Saylan, N. (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss.1-18.
- Tai, G. X. L. & Yuen, M. C. (2007). Authentic Assessment Strategies in Problem Based Learning. In *ICT: Providing Choices for Learners and Learning. Proceedings Ascilite Singapore 2007*. <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/tai.pdf> (25.04.2014)
- Tan, Ş. (2006). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Pegem A Yayınları, Ankara.
- Tan, Ş. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi, Ankara, 7. Baskı.
- Taşpınar, M. (2014). Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri. 6. Baskı, Edge Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Tekindal, S. (2009). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. 2. Baskı, Nobel Yayın, Ankara.
- Tezci, E. Dikici, A. (2003). Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (1): 251-260.
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48: 20-27.
- Tureng İngilizce-Türkçe Sözlük. (2013). <http://tureng.com/search/authentic> (20.10.2013).
- Turgut, M. F. ve Beykul, Y. (2011). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Tsai, C. C. (2002). Nested Epistemologies: Science Teachers' Beliefs of Teaching, Learning and Science. *International Journal of Science Education*, 24(8): 771-783.

- Tynjälä, P. (1999). Towards Expert Knowledge? A Comparison Between A Constructivist and A Traditional Learning Environment in University. *International Journal of Educational Research*, 31(5): 357- 442.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2012). Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi. 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Valencia, S. W. & Peters, C. W. (1991). You Can't Have Authentic Assessment Without Authentic Content. *The Reading Teacher*, 44 (8): 590-591.
- Van Driel, J. H., Bulte A. M. W. & Verloop, N. (2007). The Relationships Between Teachers' General Beliefs About Teaching and Learning and Their Domain Specific Curricular Beliefs. *Learning and Instruction* 17, 156-171.
- Vanderbilt, K. L. (2008). Online Professional Development: An Analysis Of Instructor Beliefs And Instructional Strategies For The Facilitation of Learning With Adult Educators. Unpublished PhD Thesis. Georgia State University
- Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler". Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Waters-Adams, S. (2006). The Relationship between Understanding of the Nature of Science and Practice: The influence of teachers' beliefs about education, teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 28 (8): 919–944.
- Vickerman, P. (2009). Student Perspectives on Formative Peer Assessment: an Attempt to Deepen Learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2): 221-230.
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment. Research & Evaluation*, 2 (2). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>. (30.09.2013).
- Wilén, W. W. (2004). Refuting Misconceptions About Classroom Discussion, *The Social Studies*, 95(1): 33-39.
- Wolf, K., Dunlap J. & Stevens, E. (2012). Ten Things Every Professor Should Know about Assessment. *The Journal of Effective Teaching*, 12 (2): 65-79.
- Woolley, S. L., Benjamin, W. J. J. & Woolley, A. W. (2004). Construct Validity of A Self-Report Measure of Teacher Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (2): 319-331.
- Woster, J. S. (1993). Authentic Assessment: A Strategy for Preparing Teachers to Respond to Curricular Mandates in Global Education. *Theory Into Practice*, 32 (1): 47-51.
- Yalaza Atay, D. (2003). Öğretmen eğitiminin Değişen Yüzü. Nobel Yayın, Ankara.
- Yalçın, B., Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2010). Yüksekokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları ile Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine

Yönelik Bir Araştırma. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2 (2): 19-27.

Yalvaç Hastürk, H. G. (2013). Öğretmen Adaylarının Bazı Çevre Konularına İlişkin Zihinsel Yapılarındaki Değişimlerin Otantik Öğrenme Ortamlarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tez, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yaşar, M. (2011a). Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi Tekindal, S. (Ed.). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi, Ankara, ss.1-8.

Yaşar, M. (2011b). Ölçme ve Değerlendirmenin İle İlgili Temel Kavramlar Tekindal, S. (Ed.). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi, Ankara, ss.9-41.

Yaşar, M. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması: Geçerlik ve Güvenirlik. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4 (2), 109-129.

Yetkin, D. ve Başcan, Ö. (2008). Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5. 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 7. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yılmaz, H. (1998). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Mikro Yayınları, Konya.

Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Çizgi Kitabevi, Konya..

Yüksel İ. ve Sağlam M. (2012). Eğitimde Program Değerlendirme. Pegem Akademi, Ankara.

Zheng, H. (2009). Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. Journal of Cambridge Studies, 4 (1): 73-81.

EKLER

EK A. ARAŐTİMA İZNİ



T.C.
ZİYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
Personel İşleri Şefliği



Sayı : 53959260/100-175
Konu : Bilimsel Araştırma

27.01.2014

Sayın : Arş.Gör. İsmail KİNAY
Öğretim Elemanı

İlgi : 24 Ocak 2014 tarihli dilekçeniz.

Doktora tez çalışması kapsamında hazırlamış olduğunuz "Otantik Değerlendirme Yaklaşımına Dayalı Uygulamaları" çalışmanızı, 2013-2014 yılı bahar yarıyılında Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2-A ve 2-B şubelerinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde uygulama talebiniz, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.


Yrd.Doç.Dr.H.Hakan İNCE
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

EK B. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK B.1. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, **böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek** vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?”.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. Her zaman böyle davranırım | 4. Arada sırada böyle davranırım |
| 2. Çoğunlukla böyle davranırım | 5. Ender olarak böyle davranırım |
| 3. Sıklıkla böyle davranırım | 6. Hiçbir zaman böyle davranmam |

İsmail KINAY

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız.

1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
5. Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

anlamak için duygularımı incelerim.	
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
10. Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde,	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle emin değilimdir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

EK B.2. ÖĞRENMEYE YÖNELİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmen adayları: Bu çalışmanın amacı sizin öğrenmeye yönelik inancınızın belirlenmesidir. Aşağıda öğrenmeye yönelik inançlarınızı belirlemeye yönelik önermeler yer almaktadır. Lütfen size en uygun seçeneği (X) işaretleyiniz. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

İsmail KINAY

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Bilgi, birey tarafından aktif olarak yapılandırılır.	5	4	3	2	1
2. Bilişsel çatışma öğrenmenin bir uyarandır.	5	4	3	2	1
3. Birey, öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihninde yapılandığı şekliyle gerçekleştirir.	5	4	3	2	1
4. Öğrenme, bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir.	5	4	3	2	1
5. Öğrenme, öz düzenlemeye dayalı bir süreçtir.	5	4	3	2	1
6. Bilgi, bir insan ürünü olup sosyal ve kültürel bağlamda oluşturulur.	5	4	3	2	1
7. Bilgi, bireyin çevresi ile aktif etkileşimi sırasında ortaya çıkar.	5	4	3	2	1
8. Öğrenme, sosyal bir etkinliktir.	5	4	3	2	1
9. Sosyal çevre öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	5	4	3	2	1
10. Anlamlı öğrenme, bireyler sosyal faaliyetlere katıldıklarında gerçekleşir.	5	4	3	2	1
11. Bireyin öğrenmesinde “kendisinden daha bilgili bireylerle” etkileşimi önemlidir.	5	4	3	2	1
12. Öğrenmede işbirliğinin rolü büyüktür.	5	4	3	2	1
13. Bireyler, edindikleri yeni bilgileri başkalarıyla (öğretmen, arkadaş) paylaşarak benimserler.	5	4	3	2	1
14. Bilgiyi yapılandırma sürecinde kültür önemli bir unsurdur.	5	4	3	2	1
15. Bilgiyi yapılandırma sürecinde dil önemli bir unsurdur.	5	4	3	2	1
16. Bireyin bir uzman rehberliğinde başarabilecekleri tek başına başarabileceklerinden fazladır.	5	4	3	2	1
17. Bireyler kendi doğrularını kendileri oluşturur.	5	4	3	2	1
18. Bireyler gerçeklikleri kendilerine göre anlamlandırır	5	4	3	2	1
19. Kişisel gayret ve beceriyle herkes kendi anlayışını kendisi oluşturmalıdır.	5	4	3	2	1
20. Bireyin deneyiminin dışında kalan her şey bilinmezdir.	5	4	3	2	1
21. Bireyin deneyimleri dışında kalan her şey öğrenilmemiştir.	5	4	3	2	1

22. Bilgi, bireyin kendi deneyimleri tarafından oluşturulmuş, düzenlenmiş ve organize edilmiş bir dünyayı yansıtır.	5	4	3	2	1
23. Öğrenme sürecinde mutlak bilgi söz konusu değildir.	5	4	3	2	1
24. Öğrenme sürecinde bireylerin mutlak bilgiye ulaşması mümkün değildir.	5	4	3	2	1
25. Bilgi bireylerin dışındadır.	5	4	3	2	1
26. Bilgi, öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilirdir.	5	4	3	2	1
27. Öğrenme dıştan etkilerle, (pekiştirme ve tekrar) elde edilen bir sonuçtur.	5	4	3	2	1
28. Öğrenci dış uyarıcıların pasif alıcısıdır	5	4	3	2	1
29. Öğrenme, öğrencileri kontrol altına almadan gerçekleşemez.	5	4	3	2	1
30. Öğrenme sürecinde bireylerin mutlak bilgileri öğrenmeleri önemlidir.	5	4	3	2	1
31. Bilginin eksiksiz şekilde sunulması önemlidir.	5	4	3	2	1
32. Öğrenciler, eğer sonra tekrar hatırlayabiliyorlarsa o konuyu gerçekten öğrenmiş olurlar.	5	4	3	2	1
33. Öğretmenin temel rolü bilgiyi öğrencilere iletmeğdir.	5	4	3	2	1
34. Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerinin hatırlanması demektir.	5	4	3	2	1

EK B.3. KATILIMCI DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen Adayları, aşağıda değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. İfadelere katılma derecenizi sizin için uygun olan seçeneği işaretleyerek (X) belirtiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

İsmail KİNAY

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Dönem sonu notlarımı etkileyebileceğini bilerek akranlarımı değerlendirmeye hazırım	1	2	3	4	5
2. Akran değerlendirmenin dönem sonu notlarıma etki edecek olmasından dolayı memnunum	1	2	3	4	5
3. Akranlarımın beni doğru bir şekilde değerlendireceklerine inanırım.	1	2	3	4	5
4. Çalışmalarımın değerlendirilmesinin sorumluluğu yalnızca öğretim elemanında olmalıdır.	1	2	3	4	5
5. Akran değerlendirme geçerli bir değerlendirme değildir.	1	2	3	4	5
6. Akran değerlendirmede yer almak zorunda kalmadan yeterince öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
7. Akran değerlendirme öğretmenler için kendi değerlendirme sorumluluklarını azaltmanın bir yoludur.	1	2	3	4	5
8. Akranlarımın çalışmamın niteliği hakkındaki düşüncelerini merak ederim.	1	2	3	4	5
9. Akranlarımı değerlendirmede yer alabilecek düzeyde bilgiye sahip değilim.	1	2	3	4	5
10. Tartışmaya zaman ayıran dersleri severim.	1	2	3	4	5
11. Farklı bakış açılarının tartışıldığı dersleri severim.	1	2	3	4	5
12. Düşüncelerimi ifade etme konusunda teşvik edildiğim dersleri severim.	1	2	3	4	5
13. Öğrencilerin fazla konuşmadıkları dersleri tercih ederim.	1	2	3	4	5
14. Kendi değerlendirmeme katılmak zorunda kalmadan yeterince öğrenirim.	1	2	3	4	5
15. Öz değerlendirme geçerli bir değerlendirme değildir.	1	2	3	4	5
16. Kendi değerlendirmeme katılma fırsatının verilmesi öğrenmeye katkı sağlayacaktır.	1	2	3	4	5
17. Kendi değerlendirmemde yer alabilecek düzeyde bilgiye sahip değilim.	1	2	3	4	5
18. Grup çalışmalarını sevmiyorum çünkü işin	1	2	3	4	5

çoğunu ben yapmak zorunda kalıyorum					
19. Grup çalışmaları akranlardan bir şeyler öğrenme konusunda değerli bir yoldur.	1	2	3	4	5
20. Grup çalışmalarının adil bir şekilde değerlendirilmesi zordur.	1	2	3	4	5

EK B.3. GÖRÜŞME FORMU

<u>Görüşme Formu</u>
<p>Bu anketteki soruların amacı sizlerin “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersindeki süreçlere ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Bu soruları dersle ilgili süreçleri göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Teşekkürler.</p> <p style="text-align: right;"><i>İsmail KINAY</i></p>
<p>1. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin, günlük ve mesleki hayatınızda karşılaşılabileceğiniz problemleri çözmeye etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?</p>
<p>2. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersindeki uygulamalar; katılımcı değerlendirmeye (öz-değerlendirmeye, akran değerlendirmeye, grup değerlendirmeye, sınıf içi tartışmalara) yönelik görüşlerinizi nasıl etkiledi?</p>
<p>3. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz?</p>
<p>4. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını ister misiniz? Neden?</p>
<p>5. Varsa diğer görüşleriniz.....</p>

EK C. UYGULAMA İLE İLGİLİ FORMLAR VE BELGELER

EK C.1. DERS PROGRAMI**1. HAFTA**

İlk hafta etkinlikler derse giriş niteliği taşımaktadır. İlk hafta şu etkinlikleri içermektedir:(1) öğrencilerle tanışmak, (2) öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendi sorumluluklarını almaları için, dersin hedeflerini açıklama ve birlikte kararlar alma, (3) dersin işlenişi hakkında bilgi verme, (4) çalışma gruplarının oluşturulması, (5) uygulama öncesinde öntestlerin uygulanması.

Etkinlikler

- ⇒ Öğrenciler ile tanışılması.
- ⇒ Bir sonraki aşamada, öğrencilere ders sürecinde yapılacak etkinliklere ilişkin önbilgilerin verilmesi ve öğrencilerin düşüncelerinin alınması.
- ⇒ Öğrencilerden etkinliklere ilişkin geri dönütlerin alınması.
- ⇒ Öğrencilerle birlikte etkinliklere ilişkin kararların alınması.
- ⇒ Öğrencilere bilimsel araştırmalara (makale, tez, bildiri vb) nasıl ulaşabilecekleri ve veri tabanlarının kullanılması ile ilgili bilgilerin verilmesi.
- ⇒ Öntestlerin uygulanması.

2. HAFTA

Temel: Bu derste öğrencilerin, bilim ve bilimsel araştırmaya ilişkin temel kavramlar, araştırma türleri ve bilimsel araştırma sürecinin genel aşamalarının tanıması amaçlanmaktadır. Bilimsel araştırma sürecinin aşamalarının öğrenilmesi, uygulamada araştırmanın nasıl yapıldığını kavrama ve problem çözme becerisi kazanabilme açısından önem arz etmektedir. Çünkü bu sayede öğrenciler, neden araştırma yaptıkları ve araştırma yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda fikir sahibi olabilir. Bu derste bilimsel araştırma basamaklarının neler olduğu ve bu basamaklar arasındaki ilişki tartışılacaktır. Öğrencilerin 3. haftanın konusu (araştırmanın amacı, önemi, soruları, sayıltıları ve sınırlılıkları) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanacaktır

Kazanım	İçerik	Etkinlik	Öğrencide Geliştirmesi Beklenen Beceri	Otantik Öğrenmeyle/ Değerlendirmeyle
<p>1. Bilimsel araştırma ile ilgili temel kavramları açıklar .</p> <p>2. Bilimsel bir makalenin veya tezin aşamalarını kavrar.</p> <p>3. Bilimsel araştırmanın aşamaları arasındaki ilişkiyi kavrar.</p>	<p>Bilimsel araştırma ile ilgili temel kavramlar, Bilimsel bir araştırmada yer alan bölümler.</p>	<p>1.Bilimsel araştırmada temel kavramlarla ilgili hazırlanmış olan slaytlar projeksiyonla gösterilir.</p> <p>2.Öğrenciler incelemeleri istenen araştırmayı (tez, makale, bildiri vb.) sınıf ortamında sunarlar. Bu araştırmaların hangi başlıkları içerdiği gerektiği sınıfça tartışılır.</p> <p>3. İncelenen araştırmalardan sonra, bilimsel bir araştırmada yer alan bölümler açıklanır.</p>	<p>- Grupla çalışma becerisi.</p> <p>- İletişim becerisi.</p> <p>-Araştırma becerisi.</p>	<p>1.Grup üyeleriyle işbirlikli çalışma imkânı sağlar.</p> <p>2.Otantik görevler öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaya fırsatı sağlar.</p> <p>3. Otantik değerlendirmede değerlendirmeler öğrenci ürünü üzerinden yapılır.</p> <p>4. Otantik değerlendirme öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verir.</p>

3.hafta ile ilgili hazırlıklar: Öğrencilerin 3. haftanın konusu (araştırmanın amacı, önemi, soruları, sayıltıları ve sınırlılıkları) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanır. Öğrencilere araştırmanın amacı, önemi, soruları, sayıltıları ve sınırlılıkları ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verilir.

3. HAFTA				
Temel: Araştırmanın amacı, önemi, soruları, sayıtları ve sınırlılıkları araştırma sürecinin başında belirlenen önemli öğelerdir. Bu derste öğrenci grupları Araştırmanın amacını, önemini, sorularını, sayıtlarını ve sınırlılıklarını belirleyeceklerdir. Öğrencilerin 4. haftanın konusu (kuramsal kısım, metin içinde kaynak gösterimi, kaynakça oluşturma) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanacaktır.				
Kazanım	İçerik	Etkinlik	Öğrencide Geliştirmesi Beklenen Beceri	Otantik Öğrenmeyle/ Değerlendirmeyle
1.Öğrenci belirlediği bir konuyla ilgili olarak araştırmanın amacını yazar. 2.Öğrenci belirlediği bir konuyla ilgili olarak araştırmanın önemini açıklar. 3.Öğrenci belirlediği amaçtan hareketle araştırmanın sorularını yazar. 4.Öğrenci belirlediği araştırmanın amacı ve sorularından yola çıkarak araştırmanın sayıtlarını ve sınırlılıklarını yazar.	Araştırmanın Amacı ve Önemi, Soruları, Sayıtları, Sınırlılıkları.	1.Öğrenci grupları belirledikleri araştırma konusuyla ilgili olarak hazırladıkları araştırmanın amacını, önemini, sorularını, sayıtlarını ve sınırlılıklarını sınıf ortamında sunarlar. 2.Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölümlerin bir önceki hafta verilen ölçütler (Rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirilir. Gruplar değerlendirmeler sonucunda araştırmanın amacı, önemi, soruları, sayıtları ve sınırlılıklarına son şeklini verirler. 3.Dersin sonunda öğrenciler hazırladıkları çalışmaları grup olarak oluşturdukları öğrenci ürün dosyalarına koyarlar.	-Sosyal beceriler. -Grupla çalışma becerisi. -İletişim becerisi. -Araştırma becerisi. -Yaratıcı düşünme becerisi . -Eleştirel düşünme becerisi. -Sorumluluk alma becerisi.	1.Grup üyeleriyle işbirlikli çalışma imkânı sağlar. 2.Otantik görevler öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaya fırsatı sağlar. 3. Otantik değerlendirmede değerlendirmeler öğrenci ürünü üzerinden yapılır. 4. Otantik değerlendirme öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verir. 5. Otantik görevler süreç sonunda farklı sonuçların oluşmasına izin verir.
4.hafta ile ilgili hazırlıklar: Öğrencilerin 4. haftanın konusu (kuramsal kısım, metin içinde kaynak gösterimi, kaynakça oluşturma) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanır. Öğrencilere araştırmanın kuramsal kısmı, metin içinde kaynak gösterimi, kaynakça oluşturma ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verilir.				

4. HAFTA				
Temel: Bu derste araştırmanın kuramsal kısım, metin içinde kaynak gösterimi, Kaynakça oluşturma ile ilgili tartışmalar yapılacaktır. Bu hafta öğrenci grupları araştırmanın kuramsal kısmını tamamlayacaktır. Öğrencilerin 5. haftanın konusu (araştırma modeli) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanacaktır.				
Kazanım	İçerik	Etkinlik	Öğrencide Geliştirmesi Beklenen Beceri	Otantik Öğrenmeyle/ Değerlendirmeyle
1.Araştırma konusu ile ilgili kuramsal kısım oluşturur. 2.Farklı kaynakların (makale, kitap, bildiri, editörlü kitap, çeviri kitap vs) gösterim şekillerini açıklar. 3.Yazar sayısına göre kaynak gösterimini açıklar. 4.Alıntı yaptığı kaynakları metin içinde gösterir. 5. Metin içinde kullandığı kaynakları kaynakçada gösterir.	Kuramsal kısım, Metin içinde kaynak gösterimi, Kaynakça oluşturma.	1.Öğrenci grupları belirledikleri araştırma konusuyla ilgili olarak hazırladıkları kuramsal bölümlerini sınıfta sunarlar. 2. Gruplar sunum sırasında alıntı yaptıkları kaynakları göstererek kaynak gösterme biçimlerini açıklar. 3.Gruplar oluşturmuş oldukları kaynakçayı göstererek, kaynakça oluşturmayı açıklar. 4.Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölümlerin bir önceki hafta verilen ölçütler (Rubrik) doğrultusunda öğrencilerle beraber değerlendirilir. 5.Dersin sonunda öğrenciler hazırladıkları çalışmayı grup olarak oluşturdukları öğrenci ürün dosyalarına koyarlar.	-Sosyal beceriler. -Grupla çalışma becerisi. -İletişim becerisi. -Araştırma becerisi. -Üst düzey bilişsel beceriler. -Yaratıcı düşünme becerisi. -Eleştirel düşünme becerisi. -Sorumluluk alma becerisi. -Kendini değerlendirme becerisi.	1.Grup üyeleriyle işbirlikli çalışma imkânı sağlar. 2.Otantik görevler öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaya fırsatı sağlar. 3. Otantik değerlendirmede değerlendirmeler öğrenci ürünü üzerinden yapılır. 4. Otantik değerlendirme öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verir. 5. Otantik görevler süreç sonunda farklı sonuçların oluşmasına izin verir. 6. Öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlar.
5.hafta ile ilgili hazırlıklar: Öğrencilerin 5. haftanın konusu (araştırma modeli) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanır. Öğrencilere Araştırma modeli ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verilir.				

5. HAFTA				
Temel: Bilimsel araştırmalarda model, araştırmanın nasıl yapılacağını gösterdiğinden bilimsel araştırma süreci açısından önem arz etmektedir. Bu derste ğrenci grupları araştırmanın amacına uygun modeli belirleyeceklerdir. Öğrencilerin 6. haftanın konusu (evren ve örnekleme, örnekleme türleri) hakkındaki n bilgilerini tamamlamaları sağlanacaktır				
Kazanım	İçerik	Etkinlik	ğrencide Geliştirmesi Beklenen Beceri	Otantik ğrenmeyle/Değ erlendirmeye
1.Model ve araştırma modeli kavramlarını açıklar. . 2.Araştırma modellerini açıklar. 3.Araştırmanın amacına ve değişkenlerine uygun modeli belirler. 4.Belirlenen araştırma modelinin seçilme nedenlerini açıklar.	Araştırma modeli	1.ğrenci grupları belirledikleri araştırma modelinin özelliklerini ve bu modeli kullanma nedenlerini sınıfta açıklar. 2.Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölümlerin bir önceki hafta verilen ltler (Rubrik) doğrultusunda öğrencilerle beraber değerlendirilmesi sağlanır. 3. Dersin sonunda öğrenciler hazırladıkları çalışmayı grup olarak oluşturdukları ğrenci ürün dosyalarına koyarlar.	-Sosyal beceriler -Grupla alışma becerisi. -İletişim becerisi. -Araştırma becerisi. -Yaratıcı düşünme becerisi. -Eleştirel düşünme becerisi. -Sorumluluk alma becerisi. -Kendini değerlendirme becerisi.	1.Grup üyeleriyle işbirlikli çalışma imkânı sağlar. 2.Otantik görevler öğrencilerin düşüncelerini yansıtma fırsatı sağlar. 3. Otantik değerlendirmede değerlendirmeler ğrenci ürünü üzerinden yapılır. 4. Otantik değerlendirme öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verir. 5. Otantik görevler srec sonunda farklı sonuçların oluşmasına izin verir.
6.hafta ile ilgili hazırlıklar: Öğrencilerin 6. haftanın konusu (evren ve örnekleme, örnekleme türleri) hakkındaki n bilgilerini tamamlamaları sağlanır. Öğrencilere araştırmanın evreni ve örnekleme ile ilgili ltleri içeren rubrikler verilir.				

6. HAFTA				
Temel: Araştırmanın evren çalışma sonucunun genellendiği; örnekleme ise üzerinde çalışmanın yapıldığı ve verilerin toplandığı gruplar olmasından dolayı bir araştırma süreci için büyük önem taşımaktadır. Bu derste öğrenci grupları araştırma amacın ve modeline uygun evren ve örnekleme belirleyeceklerdir. Öğrencilerin 7. haftanın konusu (veri toplama araçları) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanacaktır				
Kazanım	İçerik	Etkinlik	Öğrencide Geliştirmesi Beklenen Beceri	Otantik Öğrenmeyle/Değerlendirmeye
1.Evren ve örneklem kavramlarını açıklar. 2.Farklı örnekleme türlerini açıklar. 3.Araştırmanın amacına uygun çalışma evreni belirler. 4.Araştırmanın amacına ve modeline uygun olarak evrenden örneklem belirler.	Evren ve Örneklem, Örneklem Türleri	1. Öğrenci grupları belirledikleri araştırma evrenini ve örnekleminin özelliklerini açıklar. 2. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölümlerin bir önceki hafta verilen ölçütler (Rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirilir ve örneklem türlerinin karşılaştırılması sağlanır. 3.Gruplar değerlendirmeler sonucunda öğretim elemanın rehberliğinde araştırmalarının evren ve örneklem bölümlerine son şeklini verirler. 4. Dersin sonunda öğrenciler hazırladıkları çalışmayı grup olarak oluşturdukları öğrenci ürün dosyalarına koyarlar.	Sosyal beceriler -Grupla çalışma becerisi. -İletişim becerisi. -Araştırma becerisi. -Yaratıcı düşünme becerisi. -Eleştirel düşünme becerisi. -Sorumluluk alma becerisi. -Kendini değerlendirme becerisi.	1.Grup üyeleriyle işbirlikli çalışma imkânı sağlar. 2.Otantik görevler öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaya fırsatı sağlar. 3. Otantik değerlendirmede değerlendirmeler öğrenci ürünü üzerinden yapılır. 4. Otantik değerlendirme öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verir. 5. Otantik görevler süreç sonunda farklı sonuçların oluşmasına izin verir.
7.hafta ile ilgili hazırlıklar: Öğrencilerin 7. haftanın konusu (veri toplama araçları ve nitelikleri) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanır. Öğrencilere araştırmanın veri toplama araçları ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verilir.				

7. HAFTA

Temel: Veri toplama aracı araştırmalar sonucunda veriler elde edilmesini sağlamaktır. Elde edilen verilerin gerçek duruma yakınlığı veri toplam araçlarının taşıması gereken özelliklere sahip olma düzeyi ile ilgilidir. Bu derste veri toplama araçların sahip olması gerek özellikler tartışılacak ve ğrenci grupları araştırmanın amacına uygun bir lme aracını belirleyecektir. Öğrencilerin 8. haftanın konusu (veri analizi/ zmlleme) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanacaktır.

Kazanım	İçerik	Etkinlik	ğrencide Geliştirmesi Beklenen Beceri	Otantik ğrenmeyle/ Değerlendirmeye
1. Veri toplama aracını taşıması gereken özellikleri açıklar. 2. Araştırmanın amacına ve değişkenlerine uygun veri toplama aracını belirler.	Veri Toplama Aracıları ve nitelikleri	1. Öğrenci grupları belirledikleri veri toplama araçlarının özelliklerini açıklar. 2. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölümlerin bir önceki hafta verilen ltler doğrultusunda değerlendirilmesi ve veri toplama araçlarının karşılaştırılması sağlanır. 3. Değerlendirmeler sonucunda belirlenen veri toplama araçlarına yönerge eklenmesi ve uygulamaya hazır hale getirilmesi sağlanır. 4. Dersin sonunda öğrenciler hazırladıkları çalışmayı grup olarak oluşturdukları ğrenci ürün dosyalarına koyarlar.	Sosyal beceriler. -Grupla alışma becerisi -İletişim becerisi. -Araştırma becerisi. -st düzey bilişsel beceriler. -Eleştirel Dşinme becerisi. -Sorumluluk alma becerisi. -Kendini değerlendirme becerisi.	1. Grup üyeleriyle işbirlikli çalışma imkânı sağlar. 2. Otantik görevler öğrencilerin dşuncelerini yansıtma fırsatı sağlar. 3. Otantik değerlendirmede değerlendirmeler ğrenci ürünü üzerinden yapılır. 4. Otantik değerlendirme öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verir. 5. Otantik görevler süreç sonunda farklı sonuçların oluşmasına izin verir.
8.hafta ile ilgili hazırlıklar: Öğrencilerin 8. haftanın konusu (veri analizi/ zmlleme) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanır. Öğrencilere veri analizi/ zmlleme ile ilgili ltleri içeren rubrikler verilir. Öğrenci gruplarının 8. Haftadaki dersten önce hazırladıkları veri toplama araçlarını belirmiş oldukları örnekleme uygular.				

8. HAFTA				
Temel: Araştırmada elde edilen verilerin anlaşılır sonuçlara dönüştürülmesi için verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi gerekmektedir. Bunun için araştırmanın amacına göre istatistiksel testler kullanılır. Bu derste öğrenci grupları elde ettikleri verileri için araştırma amaçlarına göre kullanacakları istatistiksel testleri belirleyecektir. Öğrencilerin 9. haftanın konusu (bulgular ve yorumlar) hakkındaki ön bilgilerini tamamlamaları sağlanacaktır.				
Kazanım	İçerik	Etkinlik	Öğrencide Geliştirmesi Beklenen Beceri	Otantik Öğrenmeyle/ Değerlendirmeyle
1. Verileri bilgisayar ortamına aktarır. 2. İstatistik testlerin özelliklerini açıklar. 3. Araştırmanın sorularına göre uygulayacağı istatistiksel testleri belirler. 4. Belirlediği istatistiksel testlerin kullanma nedenlerini açıklar.	Veri Analizi/ Çözümleme	1. Öğrenci gruplarından biri örneklemden topladıkları verileri sınıf ortamında bilgisayara aktarır 2. Öğrenciler grupların istatistiksel testlerin özellikleri ile hazırladığı sunuyu sınıf ortamında sunar. 3. Öğrenci grupları tartışma ortamına katılarak kullanacakları istatistiksel testleri belirler. 4. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölümlerin bir önceki hafta verilen ölçütler (Rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirilir ve öğrenci grupları belirledikleri istatistiksel testlerini karşılaştırır. 5. Dersin sonunda öğrenciler hazırladıkları çalışmayı, grup olarak oluşturdukları öğrenci ürün dosyalarına koyarlar.	Sosyal beceriler -Grupla çalışma becerisi. -İletişim becerisi. -Araştırma becerisi. -Üst düzey bilişsel beceriler. -Eleştirel Düşünme Becerisi. -Sorumluluk alma becerisi.	1. Grup üyeleriyle işbirlikli çalışma imkânı sağlar. 2. Otantik görevler öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaya fırsatı sağlar. 3. Otantik değerlendirmede değerlendirmeler öğrenci ürünü üzerinden yapılır. 4. Otantik değerlendirme öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verir. 5. Otantik görevler süreç sonunda farklı sonuçların oluşmasına izin verir.
9. hafta ile ilgili hazırlıklar: Öğrencilerin 9. haftanın konusu (bulgular ve yorumlar) hakkındaki ön bilgilerini tamamlamaları sağlanır. Öğrencilere bulgular ve yorumlar ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verilir.				

9. HAFTA				
Temel: Bulgular bölümü, bir araştırma sürecinde toplanan veriler sonucunda elde edilen sonuçların sunulduğu kısımdır. Bilimsel araştırma sürecinde elde edilen bulguların açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması büyük önem arz etmektedir. Bu derste öğrenci grupları veri analizi sonucunda elde ettiği bulgulara ilişkin tabloları sunar. Öğrencilerin 10. haftanın konusu (sonuç, tartışma ve öneriler) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanacaktır.				
Kazanım	İçerik	Etkinlik	Öğrencide Geliştirmesi Beklenen Beceri	Otantik Öğrenmeyle/ Değerlendirmeyle
1. Veri analizi sonucunda elde edilen bulguları tablolaştırır. 2. Elde edilen bulguları yorumlar.	Bulgular ve Yorumlar	1. Öğrenci grupları elde ettikleri bulguları sınıf ortamında sunar. 2. Öğrenciler elde ettikleri bulguları yorumladıktan sonra tartışma ortamı oluşturularak diğer gruplardan da bulgulara ilişkin yorumlar alınır. Çalışmalar bir önceki hafta verilen ölçütler (Rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirilir. 3. Dersin sonunda öğrenciler hazırladıkları çalışmayı grup olarak oluşturdukları öğrenci ürün dosyalarına koyarlar	Sosyal beceriler. -Grupla çalışma becerisi. -İletişim becerisi. -Araştırma becerisi. -Üst düzey bilişsel beceriler. -Eleştirel düşünme becerisi. -Sorumluluk alma becerisi. -Kendini değerlendirme becerisi.	1. Grup üyeleriyle işbirlikli çalışma imkânı sağlar. 2. Otantik görevler öğrencilerin düşüncelerini yansıtırma fırsatı sağlar. 3. Otantik değerlendirmede değerlendirmeler öğrenci ürünü üzerinden yapılır. 4. Otantik değerlendirme öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verir. 5. Otantik görevler süreç sonunda farklı sonuçların oluşmasına izin verir.
10. hafta ile ilgili hazırlıklar: Öğrencilerin 10. haftanın konusu (sonuç, tartışma ve öneriler) hakkındaki önbilgilerini tamamlamaları sağlanır. Öğrencilere tartışma ve öneriler ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verilir.				

10. HAFTA

Temel: Sonuç, tartışma ve öneriler bölümü; araştırma sonucunda elde edilen bulguların sonuçların yorumlandığı, konuyla ilgili literatürdeki çalışmalar ile karşılaştırıldığı ve sonuçlara ilgili önerilerin yapıldığı bölümdür. Bu derste öğrenciler elde ettiği bulguları tartışarak sonuçlara ilişkin öneriler yazacaktır. Öğrencilerin 11. haftanın konusu (raporlaştırma) hakkındaki ön bilgilerini tamamlamaları sağlanacaktır.

Kazanım	İçerik	Etkinlik	Öğrencide Geliştirmesi Beklenen Beceri	Otantik Öğrenmeyle/ Değerlendirmeyle
1.Araştırma bulgularına ilişkin sonuçları yazar. 2.Elde edilen sonuçları benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırır. 3.Elde edilen sonuçlardan hareketle ileri araştırmalara yönelik öneriler yapar. 4. Elde edilen sonuçlardan hareketle uygulamaya yönelik öneriler yapar.	Sonuç, Tartışma ve Öneriler	1.Araştırma grupları elde ettikleri araştırma sonuçlarını sınıfta sunar. 2.Elde edilen sonuçlarını literatürde daha önce yapılmış araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırır. Tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin sonuçları tartışması sağlanır. 3.Öğrenci grupları elde ettikleri sonuçlara ilişkin önerilerini sunar. Tartışma ortamı oluşturularak diğer öğrencilerden de öneri alınır. 4.Öğrenci gruplarının çalışmaları, bir önceki hafta verilen ölçütler (Rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirilir. 5. Dersin sonunda öğrenciler hazırladıkları çalışmayı grup olarak oluşturdukları öğrenci ürün dosyalarına koyarlar	-Sosyal beceriler. -Grupla çalışma becerisi. -İletişim becerisi. -Araştırma becerisi. -Üst düzey bilişsel beceriler. -Eleştirel düşünme becerisi. -Sorumluluk alma becerisi. -Kendini değerlendirme becerisi.	1.Grup üyeleriyle işbirlikli çalışma imkânı sağlar. 2.Otantik görevler öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaya fırsatı sağlar. 3. Otantik değerlendirmede değerlendirmeler öğrenci ürünü üzerinden yapılır. 4. Otantik değerlendirme öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verir. 5. Otantik görevler süreç sonunda farklı sonuçların oluşmasına izin verir.
11.hafta ile ilgili hazırlıklar: Öğrencilerin 11 haftanın konusu (raporlaştırma) hakkındaki ön bilgilerini tamamlamaları sağlanır. Öğrencilere raporlaştırma ile ilgili ölçütleri içeren rubrikler verilir.				

11. HAFTA				
Temel: Raporlaştırma bilimsel araştırma sürecinin son basamağını oluşturmaktadır. Bilimsel araştırmalar bilimsel esaslara göre rapor haline getirilir. Bu derste bilimsel araştırmaların raporlaştırma esasları açıklanır ve öğrenci grupları bilimsel araştırmalarını bu esaslara göre rapor haline getirecektir. 12 Haftada yapılacak sempozyum ile ilgili bilgilendirme yapılacaktır.				
Kazanım	İçerik	Etkinlik	Öğrencide Geliştirmesi Beklenen Beceri	Otantik Öğrenmeyle/ Değerlendirmeyle
1.Bilimsel araştırmanın raporlaştırma esaslarını açıklar. 2.Araştırmanın kuramsal kısımlarını bilimsel esaslara göre raporlaştırır. 3.Araştırmanın şekillerini bilimsel esaslara göre raporlaştırır. 4.Araştırmaya ilişkin tabloları bilimsel esaslara göre raporlaştırır. 5.Araştırmanın bütün bölümlerini bir araya getirerek bir bütün oluşturur.	Raporlaştırma	1.Öğrenci grupları oluşturdukları raporları sınıf ortamında sunarlar. 2. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan raporların bir önceki hafta verilen ölçütler (Rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirilir. 3.Grup içinde öğrencilerin kendi raporlarını değerlendirmeleri sağlanır. 4. Raporunda eksiklikleri olan grupların bu hafta içinde tamamlaması sağlanır. 5. Dersin sonunda öğrencilerin hazırladıkları raporu grup olarak oluşturdukları öğrenci ürün dosyalarına koyarlar.	Sosyal beceriler. -Grupla çalışma becerisi. -İletişim becerisi. -Araştırma becerisi. -Üst düzey bilişsel beceriler. -Eleştirel Düşünme becerisi. -Sorumluluk alma becerisi. -Kendini değerlendirme becerisi.	1.Grup üyeleriyle işbirlikli çalışma imkânı sağlar. 2.Otantik görevler öğrencilerin düşüncelerini yansıtma fırsatı sağlar. 3. Otantik değerlendirmede değerlendirmeler öğrenci ürünü üzerinden yapılır. 4. Otantik değerlendirme öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verir. 5. Otantik görevler süreç sonunda farklı sonuçların oluşmasına izin verir.
11.hafta ile ilgili hazırlıklar: 12. Haftada yapılacak sempozyum ile ilgili bilgilendirmeler yapılır. Bu hafta içinde sempozyum ile ilgili hazırlıklar tamamlanır.				

12. HAFTA

Temel: Otantik Değerlendirme, öğrenci ürünü üzerinden yapılır, grup üyelerine işbirlikli çalışma imkânı verir ve öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verir. Bu derste süreç sonunda öğrenci gruplarının hazırlamış oldukları bilimsel araştırma raporlarını düzenlenen sempozyumda sunmaları sağlanır.

Etkinlik

- Bu hafta öğrenci grupları yaptıkları araştırmaları düzenlenen iki oturumluk sempozyumda sunarlar. Her sunumun sonunda, dinleyiciler sorularını sunum yapan öğrenciye sorar.
- Sempozyumda her sunum, otantik değerlendirme yaklaşımı kapsamında hazırlanan (öğretmen, Öz, akran, grup) formlarına göre değerlendirilir.

13. HAFTA

- Öğrenci grupları dönem boyunca grup halinde ürün dosyalarını öğretim elemanına teslim ederler.
- Sontestlerin uygulanması.
- Gönüllü öğrencilerle görüşme yapılır.

Kontrol Grubu Ders Programı

Dersin Adı	Bilimsel Araştırma Teknikleri		
Hafta	Hedef	İçerik	Etkinlik
1.Hafta			-Tanışma -Dersin işlenişi hakkında bilgilendirme -Öntestlerin uygulanması
2.Hafta	1. Bilimsel araştırma ile ilgili temel kavramları açıklar . 2. Bilimsel bir makale veya tezin aşamalarını kavrar. 3. Bilimsel araştırmanın aşamaları arasındaki ilişkiyi kavrar.	-Bilimsel araştırma ile ilgili temel kavramlar, -Bilimsel araştırmada yer alan bölümler	-Öğretim elemanı hazırladığı sunumu yapar. -Öğretim elemanı öğrencilere bilimsel araştırmalarla ilgili temel kavramlar ve bilimsel araştırmada yer alan bölümlerle ilgili sorular sorulur. -Öğretim elemanı tarafından alınan cevaplar doğrultusunda öğrenme eksiklerini gidermek için ek açıklamalar yapılır. - Konu özetlenir.
3.Hafta	1.Öğrenci belirlediği bir konuyla ilgili olarak araştırmanın amacını yazar. 2.Öğrenci belirlediği bir konuyla ilgili olarak araştırmanın önemini açıklar. 3.Öğrenci belirlediği amaçtan hareketle problem cümlesi yazar. 4.Öğrenci belirlediği problem cümlesi doğrultusunda araştırmada yanıt aradığı alt problemleri yazar. 5.Öğrenci belirlediği araştırmanın amacı, problem cümlesi ve alt problemlerinden yola çıkarak araştırmanın sayıtları ve sınırlılıklarını yazar.	-Araştırmanın Amacı ve Önemi, Soruları, Sayıtları, -Sınırlılıkları.	-Öğretim elemanı hazırladığı sunumu yapar. -Öğrencilere araştırmanın amacı, önemi, problem ve alt problemleri, sayıtları ve sınırlılıkları ve ilgili sorular sorar. Öğretim elemanı verilen cevaplar doğrultusunda ek açıklamalar yapar. -Öğretim elemanı öğrencilerden örnek bir araştırma konusu belirlemelerini, bununla ilişkili araştırmanın amacı, önemini, sorularını, sayıtlarını ve sınırlılıklarını belirlemelerini sağlar. - Öğrencilerin belirlediği bilimsel araştırmanın bu bölümleri için dönütler verilir. İhtiyacı olan öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tamamlanır. -Konu özetlenir

4.Hafta	<p>1.Araştırma konusu ile ilgili kuramsal kısmı oluşturur.</p> <p>2.Farklı kaynakların (makale, kitap, bildiri, editörlü kitap, çeviri kitap.. vs) gösterim şekillerini açıklar.</p> <p>3.Yazar sayısına göre kaynak gösterimini açıklar.</p> <p>4.Metin içindeki kaynakları gösterir.</p> <p>5. Metin içinde kullandığı kaynakları kaynakçada gösterir.</p>	Kuramsal kısım, metin içinde kaynak gösterimi, Kaynakça oluşturma	<p>-Öğretim elemanı bilimsel araştırmaların kuramsal kısmı ile ilgili sunumu yapar.</p> <p>-Öğretim elemanı öğrencilerden metin içinde kaynak gösterme ve kaynakçada kaynak gösterimi ile ilgili öğrencilerden örnekler ister.</p> <p>- Öğretim elemanı tarafından alınan cevaplar doğrultusunda ek örnekler verilerek öğrenme eksiklerini gidermek için açıklamalar yapılır.</p> <p>-Konu özetlenir</p>
5.Hafta	<p>1.Model ve araştırma modeli kavramlarını açıklar.</p> <p>2.Araştırma modellerini açıklar.</p> <p>3.Araştırmanın amacına ve değişkenlerine uygun modeli belirler.</p> <p>4. Belirlenen araştırma modelinin seçilme nedenlerini açıklar.</p>	Araştırma Modeli	<p>-Öğretim elemanı araştırma modeli ile ilgili sunumu yapar.</p> <p>-Yapılan sunumlar çerçevesinde sınıfta tartışma ortamı oluşturulur.</p> <p>-Daha sonra derse soru cevap şeklinde devam edilir.</p> <p>- Öğretim elemanı tarafından alınan cevaplar doğrultusunda öğrenme eksiklerini gidermek için ek açıklamalar yapılır.</p> <p>-Konu özetlenir.</p>
6.Hafta	<p>1.Evren ve örneklem kavramlarını açıklar.</p> <p>2.Farklı örnekleme türlerini açıklar.</p> <p>3.Araştırmanın amacına uygun çalışma evreni belirler.</p> <p>4.Araştırmanın amacına ve modeline uygun olarak evrenden örneklem belirler.</p>	Evren ve Örneklem, Örnekleme Türleri	<p>-Öğretim elemanı evren ve örneklem, örnekleme türleri ile ilgili sunumu yapar.</p> <p>-Öğretim elemanı tarafından öğrencilere sunum ile ilgili sorular yöneltilir. Alınan cevaplar doğrultusunda açıklamalar yapılır.</p> <p>-Konu özetlenir.</p> <p>-Veri toplama araçları ve nitelikleri ile ilgili öğrencilere ön bilgiler verilir.</p>
7.Hafta	<p>1.Veri toplama aracının taşınması gereken özellikleri açıklar.</p> <p>2.Araştırmanın amacına ve değişkenlerine uygun veri toplama aracını belirler.</p>	Veri Toplama Araçları ve Nitelikleri	<p>-Öğretim elemanı veri toplama aracı ile ilgili hazırladığı sunumu yapar.</p> <p>-Öğretim elemanı tarafından öğrencilere sunum ile ilgili sorular sorulur.</p> <p>-Alınan cevaplar doğrultusunda ek açıklamalar yapılır.</p> <p>-Konu özetlenir.</p>

8.Hafta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verileri bilgisayar ortamına aktarır. 2. İstatistik testlerin özelliklerini açıklar. 3. Araştırmanın problemlerine göre uygulayacağı istatistiksel testleri belirler. 4. Belirlediği istatistiksel testlerin kullanma nedenlerini açıklar. 	Veri Analizi/ Çözümleme	<ul style="list-style-type: none"> -Öğretim elemanı veri analizi/çözümlemesi ile ilgili sunumu yapar. -Öğretim elemanı hangi durumda hangi istatistiksel testin kullanılacağı ile ilgili çok sayıda örnekler verir. -Öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltilir. -Alınan cevaplar doğrultusunda ek açıklamalar yapılır. -Örnek veriler üzerinden uygulamalar yaptırılır. -Konu özetlenir.
9.Hafta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Veri analizi sonucunda elde edilen bulguları tablolaştırır. 2. Elde edilen bulguları yorumlar. 	Bulgular ve Yorumlar	<ul style="list-style-type: none"> -Öğretim elemanı bulgular ve yorumlar ile ilgili sunumunu yapar. -Öğrencilere bulguların tablolaştırılması ve yorumlanması ile ilgili nelere dikkat edilmesi gerektiği açıklanır. -Öğrencilere gösterilen tabloların yorumlanması istenir. -Gelen cevaplar doğrultusunda açıklamalar yapılır. -Konu özetlenir.
10.Hafta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Araştırma bulgularına ilişkin sonuçları yazar. 2. Elde edilen sonuçları benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırır. 3. Elde edilen sonuçlardan hareketle ileri araştırmalara yönelik öneriler yapar. 4. Elde edilen sonuçlardan hareketle uygulamaya yönelik öneriler yapar. 	Sonuç, Tartışma ve Öneriler	<ul style="list-style-type: none"> -Öğretim elemanı sonuç tartışma ve öneriler ile ilgili sunumunu yapar. - Öğrencilere tartışma ve öneriler yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği açıklanır. -Soru-cevap kullanılarak öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tespit edilir. -Gelen cevaplar doğrultusunda açıklamalar yapılır. -Konu özetlenir.

11.Hafta	<p>1.Bilimsel araştırmanın raporlaştırma esaslarını açıklar.</p> <p>2.Araştırmanın kuramsal kısımlarını bilimsel esaslara göre raporlaştırır.</p> <p>3.Araştırmanın şekillerini bilimsel esaslara göre raporlaştırır.</p> <p>4.Araştırmaya ilişkin tabloları bilimsel esaslara göre raporlaştırır.</p> <p>5.Araştırmanın bütün bölümlerini bir araya getirerek bir bütün oluşturur.</p>	Raporlaştırma	<p>-Öğretim elemanı bilisel araştırmaların raporlaştırılması ile ilgili sunumunu yapar.</p> <p>-Öğrencilere bilimsel araştırmaların raporlaştırılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği açıklanır.</p> <p>-Soru-cevap yapılarak öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tespit edilir.</p> <p>-Gelen cevaplar doğrultusunda açıklamalar yapılır.</p> <p>-Konu özetlenir.</p>
12.Hafta			<p>-Dönemin genel bir tekrarı yapılır.</p> <p>-Değerlendirme yapılır.</p>
13.Hafta			-Sontestlerin uygulanması
<p>Kaynaklar</p> <p>1.Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı Yayıncılık.</p> <p>2.Durmuş Ekiz, Bilisel Araştırma Yöntemleri, Anı Yayıncılık</p> <p>3.Niyazi Karasar, Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım.</p> <p>4.Nuran Bayram, Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi, Ezgi Kitabevi.</p> <p>5.Remzi Kincal, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Akademi Yayıncılık.</p> <p>6.Şener Büyüköztürk, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi.</p> <p>7.Şener Büyüköztürk, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz ve Funda Demirel, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi.</p> <p>8.Veysel Sönmez ve Füsün G. Alacapınar, Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı Yayıncılık.</p> <p>9.Yavuz Akbulut, Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları, İdeal Kültür Yayıncılık.</p>			

EK C.2. DERS GÜNLÜĞÜ

1. Hafta (11.02.2014/ Salı): Bugün deney grubunda öğrencilerle tanışıldı. Öntestler uygulandı. Dersin işlenişi hakkında öğrencilere bilgi verildi. Gruplar oluşturuldu. Öğrenciler, dersin farklı bir şekilde işlenecek olmasından ve değerlendirme sürecine katılacak olmalarından dolayı hem heyecanlı hem de kaygılıydılar. Ayrıca gelecek haftanın konusu ve veri tabanlarının kullanılması ile ilgili bilgiler verildi.

Kontrol grubunda ilk olarak öğrencilerle tanışıldı. Daha sonra öntestler uygulandı. Öğrencilere dersin işlenişi hakkında bilgiler verildi. Kontrol grubunda derste öğrencilerin alışkın oldukları konu merkezli programa dayalı öğretim ve geleneksel değerlendirme uygulanacağı için öğrencilerde bir kaygı gözlenmedi.

2. Hafta (18.02.2014/Salı): Deney grubunda bu derste öğrenciler bilimsel araştırma ile ilgili temel kavramları ve bilimsel araştırmanın aşamaları hakkında hazırladıkları sunumları yaptılar. Konu ile ilgili tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin bu konuları tartışması sağlandı. İncelenen araştırmalardan sonra, bilimsel bir araştırmada yer alan bölümler açıklandı. Bu hafta bazı gruplar çalışmalarını yetiştirmede zorlandıklarını ifade ettiler. Bundan dolayı kaygılı oldukları gözlemlendi.

Kontrol grubunda bilimsel araştırma ile ilgili temel kavramlar ve bilimsel araştırmanın aşamaları hakkında hazırlanan sunum yapıldı. Konuyla ilgili öğrencilerin kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamada zorlandıkları dikkatlerden kaçmadı. Dersin sonunda bu haftanın konusu özetlendi ve gelecek haftanın konusu ile ilgili ön bilgiler verildi.

3. Hafta (25.02.2014/Salı): Öğrenci grupları belirledikleri araştırma konusuyla ilgili olarak hazırladıkları araştırmanın amacını, önemini, sorularını, sayıtlılarını ve sınırlılıklarını sınıf ortamında sundular. Tartışma ortamı oluşturularak sunulan bölümlerin bir önceki hafta verilen ölçütler (Rubrik) doğrultusunda öğrencilerle birlikte değerlendirildi. Bu hafta öğrencilerin diğer haftalara nazaran daha az kaygılı oldukları gözlemlendi. Öğrencilerin üzerlerindeki belirsizlikleri bir nebze attıkları söylenebilir. Sınıf ortamında yapılan değerlendirme sonucunda 2 (4. ve 7.) grubun çalışmalarında bazı eksikliklerin olduğu tespit edildi. Bu grupların eksiklerini gidermeleri için ders sonrasında bu gruplarla görüşülerek rehberlik edildi.

Kontrol grubunda araştırmanın amacı, önemi, soruları, sayıtlıları ve sınırlılıkları ile ilgili sunum yapılırken öğrencilerin derse istekli bir şekilde katılarak konuyla ilgili sorular sordukları gözlemlendi. Daha sonra öğrencilere bu haftanın konusu ile ilgili yöneltilen sorulara gelen yanıtlarla ilgili anında dönütler verildi. Bunun da öğrencilerde bir memnuniyet duygusu yarattığı gözlemlendi.

4. Hafta (04.03.2014/ Salı): Havanın yağışlı olmasından dolayı deney grubunda 5 öğrenci derse geç kaldı. Deney grubunda öğrenciler bu derste kuramsal kısım, metin içinde kaynak gösterimi, kaynakça oluşturma ile ilgili hazırladıkları sunumları yaptılar. Öğrencilerin tamamına yakınında belirsizliğin ortadan kalktığı gözlemlendi. Öğrencilerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu görülebiliyordu. Özellikle 2. gruptan Melek'in çok istekli bir şekilde sınıf içi tartışmalara katıldığı gözlemlerden kaçmadı. Çalışmalarında eksiklik olan bazı gruplar için diğer gruplar tarafından öneriler yapıldı.

Kontrol grubunda da, havanın yağışlı olmasından dolayı derse geç gelenler oldu. Öğrencilere hazırlanan kuramsal kısım, metin içinde kaynak gösterimi, kaynakça oluşturma ile ilgili sunum yapıldı. Öğrencilerin sıkılmalarını önlemek için birçok kaynaktan sunum yapıldı. Ayşegül'ün derste sorulan sorulara istekli bir şekilde cevaplaması dikkatlerden kaçmadı. Kontrol grubundaki öğrencilerin bu derste uygulanan yöntem ve tekniklere alışkın olmalarından dolayı zorlanmadıkları gözlemlendi.

5. Hafta (11.03.2014/ Salı): Bu hafta deney grubundaki öğrenci grupları sınıf ortamında araştırma modellerini sundular. Öğrenciler bu hafta yorulmadıklarını ve zaman sıkıntısı çekmediklerini belirttiler. 3. grubun sunumundan sonra öğrenciler yoğun bir tartışma ortamı oluşturarak çalışmanın eksiklikleri ile ilgili çeşitli fikirler ürettiler. Bu tartışma, deney grubundaki öğrencilerin uygulanan yöntemi iyice benimsemelerinin bir yansıması olduğu söylenebilir. Ayrıca 1. 2. ve 6. Gruplarda motivasyonun çok yüksek olduğu, bundan dolayı yapılan tartışmalara yüksek düzeyde katılım gösterdikleri söylenebilir. 8. grubun ise tartışmalara katılımının düşük olduğu gözlemlerden kaçmadı.

Kontrol grubunda, hazırlanan araştırmanın modeli ile ilgili sunum yapıldı. Öğrencilerin derste istekli oluşları ve derse hazırlık yaparak gelmeleri dikkat çekti.

Öğrenciler sorulan sorulara istekli bir şekilde cevap verdiler. Dersin sonunda konu özetlenerek, gelecek haftanın konusu ile ilgili ön bilgiler verildi.

6. Hafta (18.03.2014 Salı): Deney grubunda bu hafta, gruplar araştırmalarına ilişkin evren ve örneklemelerini sınıf ortamında tanıttılar. Örneklem yöntemlerini açıkladılar. 8. grubun çalışmasında eksiklikler tespit edildi. Bu eksikler için diğer gruplar öneride bulundu. Diğer gruplarda ise gözle görülür önemli bir eksiklik tespit edilmedi. Ayrıca 3. ve 4. grupların performanslarında gözle görülür bir artışın olduğu söylenebilir. Grupların tamamına yakını çalışmalardan büyük bir zevk aldıklarını belirttiler. Ayrıca gelecek haftanın konusu ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerini tamamlamaları sağlandı.

Kontrol grubundaki öğrencilere evren, örneklem ve örneklem yöntemleri ile ilgili sunum yapıldı. Sunum sırasında bazı öğrencilerin sıkıldıkları gözlemlendi. Öğrencilerin derse katılımlarını artırmak için sorular soruldu ve gelen cevaplara hemen dönütler verildi. Daha sonra ders özetlendi ve gelecek haftanın konusu ile ilgili ön bilgilerini tamamlamaları sağlandı.

7. Hafta (25.03.2014/ Salı): Deney grubunda bu hafta öğrenci grupları veri toplama araçlarını tanıttılar. İlk olarak bu hafta tüm grupların zorlandıkları gözlemlendi. 8. grubun çalışmalarında iki haftadan beri yaşanan eksiklikler ile ilgili dersten sonra bu grup ile toplantı yapıldı. 3. ve 4. gruplardaki performans artışının devam ettiği görüldü. Bu gruplar iki haftadır sınıftan alkış almaktadır. Ayrıca bu gruplardaki öğrenciler motivasyonlarının yükseldiğini belirttiler. Bu hafta göze çarpan bir diğer durum ise, öğrencilerin yaşadıkları problemlerle ilgili danışma konusunda istekli olmalarıydı.

Kontrol grubundaki öğrencilere veri toplama araçları ile ilgili hazırlanan sunum yapıldı. Öğrencilerin veri toplama aracının özellikleri ilgili zorlandıkları gözlemlendi. Konuyla ilgili önemli yerler tekrarlanarak açıklandı. Ayrıca ders özetlendi ve daha sonra gelecek haftanın konusu ile ön bilgiler verildi.

8. Hafta (01.04.2014/ Salı): Deney grubunda bu hafta, öğrenci grupları veri analizi bölümünü sundular. Öğrencilerin bu bölümü sunarken bir hayli zorlandığı görüldü. Ancak istatistiki işlemlerin öğrencileri heyecanlandırdığı söylenebilir. 1. gruptan Zelal Karakurt'un istekli oluşu gözden kaçmadı. Ancak 7. gruptaki

öğrencilerin bir hayli zorlandıkları ve kaygılı oldukları gözlemlendi. Dersin sonuna doğru gelecek haftanın konusu ile ilgili öğrencilerin ön öğrenmeleri sağlandı.

Kontrol grubundaki öğrencilerin bu haftaki konuyu anlamada bir hayli zorlandıkları görüldü. Ancak istatistiki işlemlerin kontrol grubundaki öğrencileri heyecanlandığı söylenebilir. Öğrencilerin istatistiki işlemlerle ilgili olarak birçok soru sorarak dersi anlamaya çabaladıkları dikkatten kaçmadı. Ayrıca öğrendiklerini uygulamaları için hazır veriler üzerinden uygulamalar yaptırıldı. Dersin sonunda ise, gelecek haftanın konusu ile ilgili öğrencilere ön bilgiler verildi.

9. Hafta (08.04.2014/ Salı): Deney grubunda bu hafta öğrenci grupları bulgular ve yorumlar bölümünü sundular. 1. grup hariç tüm grupların zorlandıkları söylenebilir. Ancak tüm grupların yüksek motivasyona sahip olduğu gözlemlendi. 1. gruptan Emine Cengiz aktif isteklikti. 4. ve 7. grubun çalışmalarında eksikler tespit edildi. Eksikliklerin giderilmesi konusunda öğrencilere rehberlik edildi. Dersin sonuna doğru gelecek hafta yapılması gerekenler ile ilgili ön bilgiler verildi. Ayrıca ara sınav haftası olmasından dolayı tüm öğrencilerin yorgun olduğu dikkatlerden kaçmadı.

Kontrol grubundaki öğrencilere öğretim elemanın bulgular ve yorumlar ile ilgili hazırladığı sunum yapıldı. Öğrenmenin kalıcılığı için öğrencilere birçok tablo yorumlatıldı. Ara sınav haftası olmasına rağmen derse katılımın yüksek olduğu söylenebilir. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin de yorgun oldukları gözlemlendi.

10. Hafta (15.04.2014/ Salı): Deney grubunda bu hafta, öğrenci grupları hazırladıkları sonuç, tartışma ve öneriler kısmını sundular. Bazı grupların sonuçlarını yeterince tartışmadıkları belirlendi. Sınıf ortamında yapılan tartışmalarla, eksiklikleri olan grupların eksikliklerini görmeleri ve gidermeleri sağlandı. 5. gruptan Yusuf'un yapılan tartışmalara katılma isteği gözlerden kaçmadı. Sempozyuma yaklaştıkça öğrenciler heyecanlarının arttığını ifade ettiler.

Kontrol grubunda sonuç, tartışma ve öneriler ile ilgili sunum yapıldı. Daha sonra, derse soru-cevap şeklinde devam edildi. Bu hafta da öğrencilerin oldukça yorgun oldukları gözlemlendi. Ancak derse katılımın bu hafta da yüksek olduğu söylenebilir.

11. Hafta (22.04.2014): Bu hafta deney grubunda, öğrenci grupları raporlaştırdıkları bilimsel araştırmalarını derste sundular. 4. 7. ve 8. gruplarda bazı biçimsel eksiklikler tespit edildi. 2. gruptan Melek ve 8. gruptan Sultan'ın oldukça istekli oldukları gözlemlendi. Daha sonra gelecek hafta yapılacak sempozyum için öğrenciler bilgilendirildi. Sempozyuma hazırlıklarla ilgili görev dağılımları yapıldı. Öğrenciler sempozyumdan dolayı çok heyecanlı olduklarını ifade ettiler.

Kontrol grubunda öğrencilere, bilimsel araştırmanın raporlaştırılması ile ilgili sunum yapıldı. Öğrencilere yöneltilen soruların tamamına yakınının öğrenciler tarafından yanıtlandığı gözden kaçmadı. Ayrıca öğrencilerin derste bir hayli rahat oldukları gözlemlendi. Öğrenciler sona doğru yaklaştıklarından dolayı rahatladıklarını ifade ettiler.

12. Hafta (29.04.2014/Salı): Deney grubu için bu gün sempozyum günüydü. Başta sunumu yapacak öğrenciler olmak üzere öğrencilerin tamamına yakını heyecanlı bir o kadar meraklı oldukları gözlemlendi. Belki hayatlarında ilk kez bu kadar büyük bir kalabalığın önünde konuşacaklardı. Salona Eğitim Fakültesinde görevli öğretim elemanlarının gelmesiyle heyecanlarının arttığı söylenebilir. Konuşmacıların konuşmalarını yapmalarından sonra sunumlara geçildi. İlk sunumu 1. gruptan Emine yaptı. Sunumuna çok iyi hazırlandığı her halinden belli oluyordu. Emine yöneltilen sorulara cevap verdikçe bütün öğrencilerde bir rahatlama olduğu görülebiliyordu. Daha sonra tüm gruplar sırasıyla sunumlarını yaptılar. Sunumu yapan öğrenciler arasında belkide en heyecanlısının 4. Gruptan Ayşe olduğu gözlemlendi. Sempozyumda yaşanan en büyük sıkıntının projeksiyonun görüntüsünün birkaç defa gitmesi oldu. Sempozyum sonunda öğrencilerin oldukça rahatlamış ve bir o kadar da ilk sempozyum deneyimlerini başarıyla tamamlamalarından dolayı mutlu oldukları görülebiliyordu.

Kontrol grubundaki öğrencilere dönemin bir tekrarı yapıldı. Öğrencilerin anlamadıkları yerler vurgulanarak açıklandı.

13. Hafta (06.05.2014): Deney grubundaki öğrencilere sınıfta uygulamaları yapıldı. Ayrıca öğrenci grupları öğrenci ürün dosyalarını (portfolyo) teslim ettiler. Deney grubundaki öğrenciler çalışmalarını tamamlamalarından dolayı rahatladıklarını belirttiler.

Kontrol grubundaki öğrencilere da sınavlar uygulanarak 13 haftalık çalışma tamamlandı.

EK C.3. GRUP DEĞERLENDİRME FORMU

GRUP DEĞERLENDİRME FORMU			
Değerlendirmeyi Öğrencinin Adı Soyadı:			
Grubun Adı:			
Grup Üyeleri:			
ÖLÇÜTLER	DERECELER		
	Evet(3)	Kısmen(2)	Hayır(1)
1.İhtiyaçları belirledik.			
2.Görev dağılımı yaptık.			
3.Birbirimizin düşüncelerini dinledik.			
4.Görüşlerimizi özgürce ifade ettik.			
5.Çalışmalarda birbirimizi cesaretlendirdik.			
6.Birbirimize güvenerek çalıştık.			
7.Karşılaştığımız zorlukları, birbirimize yardım ederek aştık.			
8.Bireysel sorumluluklarımızı yerine getirdik.			
9.Çalışmaları etkin bir şekilde sunduk.			
10.Çalışmalarla hedeflerimize ulaştık			
Karşılaştığınız problemler:			
.....			
.....			
.....			
.....			
Grup olarak en iyi olduğunuz alan:			
.....			
.....			
.....			
.....			
Önerileriniz:			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

EK C.4. ÖZ-DEĞERLENDİRME FORMU

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU			
Öğrencinin Adı soyadı:			
ÖLÇÜTLER	DERECELER		
	Evet (3)	Kısmen(2)	Hayır(1)
1.Grup içinde görev almaya istekli oldum.			
2.Verilen görevleri zamanında yerine getirdim.			
3.Grup arkadaşlarımla görüşlerine saygı duydum.			
4.Çalışmalar sırasında yapıcı fikirler sundum.			
5.Zamanı etkili bir şekilde kullandım.			
6.Çalışmalar sırasında çeşitli kaynaklardan yararlandım.			
7.Çalışmalar sırasından uzmanlarla görüştim.			
8.Yaptığım çalışmalardan zevk aldım.			
9.Çalışmalar sırasında grup arkadaşlarıma yardım ettim.			
10.Grup arkadaşlarımla teşvik ettim.			

EK C.5. SEMPOZYUM DEĞERLENDİRME FORMU (ÖĞRETMEN-AKRAN)

SEMPOZYUM DEĞERLENDİRME FORMU (ÖĞRETMEN-AKRAN)					
Değerlendirmeyi Yapan Kişinin Adı Soyadı:					
Değerlendirilen Kişinin Adı Soyadı:					
ÖLÇÜTLER	DERECELER				
	Çok iyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Kötü (2)	Çok Kötü (1)
1.Sunumu hazırlama.					
2.Araştırmanın amacını anlaşılır (açık) bir şekilde ifade etme.					
3.Araştırmanın sorularını anlaşılır (açık) bir şekilde ifade etme.					
4.Araştırmanın ilgili alana katkısı açıklanma.					
5.Araştırma bulgularının hangi sorunun çözümünde ve nasıl kullanılabileceğini açıklama.					
6.Araştırmanın sayıtlılarını anlaşılır (açık) bir şekilde ifade etme.					
7.Araştırmanın sınırlılıklarını anlaşılır (açık) bir şekilde ifade etme					
8.Konu ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgi verme.					
9. Araştırmanın modeli hakkında bilgi verme.					
10.Araştırmanın evreni ve örneklemini açıklama.					
11.Veri toplama aracının tanıma.					
12.Kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verme.					
13.Araştırmanın Bulgularını açık bir şekilde ifade etme					
14. Araştırmanın Bulgularını yorumlama.					
15.Araştırmanın sonuçlarını açık bir şekilde ifade etme.					
16.Araştırma sonuçlarının nedenlerini açıklama.					
17.Araştırmanın sonuçlarına ilişkin öneriler yapma.					
18.Sunumun zamanında tamamlama.					
19.Dinleyiciler tarafından sorulan soruları yanıtlama.					

EK C.6. HAFTALIK PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU (RUBRİK)

3. Hafta

Araştırmanın Amacı ile İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Araştırmanın amacı anlaşılır (açık) bir şekilde ifade edilmiş mi?					
Araştırmanın amacı araştırma sonunda çözülmek istenen sorun hakkında bilgi veriyor mu?					
Araştırmanın amacı araştırma başlığıyla tutarlı mı?					

Araştırmanın Soruları İle İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Araştırmanın soruları anlaşılır (açık) bir şekilde ifade edilmiş mi?					
Araştırmanın soruları araştırmanın amacına uygun mu?					
Araştırmanın soruları araştırmada kullanılacak değişkenleri belirtiyor mu?					
Araştırmanın soruları çok fazla zaman, para ve enerji gerektirmeden aştırılabilir nitelikte mi?					
Araştırmanın soruları araştırılmaya değer mi? (Araştırıldığında ilgili alana, bilgi, deneyim veya uygulama alanına katkı sağlayacak nitelikte mi?)					
Araştırmanın soruları sınanabilir ve ölçülebilir nitelikte mi? (Hayatın anlamı nedir? gibi cevabı kişiye göre değişen sorulardan kaçınılmış mı?)					
Araştırmanın soruları etik mi? (Araştırma alanındaki doğa, kişi ve sosyal çevreye fiziksel veya psikolojik çevreye zarar vermeden cevaplanabilir nitelikte mi?)					

Araştırmanın Önemi ile İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Araştırma bulguları, hangi sorunun çözümünde ve nasıl kullanılabileceği açıklanmış mı?					
Araştırma ilgili alana nasıl bir katkı getirebileceği açıklanmış mı?					

Araştırmanın Sayıtları ile İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Araştırmanın sayıtları anlaşılır (açık) bir şekilde ifade edilmiş mi?					
Belirlenen sayıtlılar doğruluğundan büyük ölçüde emin olunabilir nitelikte mi?					
Belirlenen sayıtlıların gerçekten de kontrol edilmesi olanaksız ve kontrol edilebilmesi için çok fazla bilimsel emek gerektirir nitelikte mi?					

Araştırmanın Sınırlılıkları ile İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Araştırmanın sınırlılıkları zaman, kontrol, maliyet vb nedenlerden dolayı araştırmacının yapamayacağı nitelikte mi?					

Araştırmanın sınırlılıkları anlaşılır (açık) bir şekilde ifade edilmiş mi?					
--	--	--	--	--	--

4.Hafta

Araştırmanın Kuramsal Bölümü ile İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Kuramsal bölümde alıntı yapılan kaynaklar doğru gösterilmiş mi?					
Kuramsal bölümde alıntı yapılan kaynaklar kaynakçada doğru gösterilmiş mi?					
Kuramsal bölümde direkt ve dolaylı alıntılar doğru yapılmış mı?					
Kuramsal bölüm dilbilgisi ve yazım kurallarına uygun yazılmış mı?					
Kuramsal bölüm örgütlenme bakımından yeterli mi?					

5. Hafta

Araştırmanın Modeli ile İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Seçilen model araştırmanın amacına uygun mu?					
Seçilen model ile ilgili bilgi verilmiş mi?					
Modelin seçilme nedenleri açıklanmış mı?					

6. Hafta

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi ile İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Evren araştırmanın amacına uygun mu?					
Örneklem yöntemi araştırmanın amacına uygun mu?					
Örneklem evreni temsil edebilir nitelikte mi?					
Örneklem alınan bireylerin özellikleri yeterince açıklanmış mı?					

7. Hafta

Araştırmanın Veri Toplama aracı ile İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Veri toplama aracı araştırmanın amacına uygun mu?					
Veri toplama aracı geçerli mi?					
Veri Toplama aracı güvenilir mi?					
Veri toplama aracı kullanışlı mı?					
Veri toplama aracının özellikleri yeterince açıklanmış mı?					

8. Hafta

Araştırma Verilerin Analizi/ Çözümlemesi İle İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Toplanan veriler bilgisayar ortamına tam olarak aktarılmış mı?					
Belirlenen istatistiksel testler araştırmanın amacına uygun mu?					
Belirlenen istatistiksel testlerin kullanım amaçları açıklanmış mı?					
Belirlenen istatistiksel testleri uygulayabiliyor mu?					

9. Hafta

Araştırmanın Bulguları ve Yorumları İle İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Bulgular araştırmanın amacına ve sorularına uygun bir şekilde tablolaştırılmış mı?					
Bulgular açık bir şekilde ifade edilmiş mi?					
Yorumlar araştırmanın bulgularına uygun mu?					
Yorumlar problemin çözümüne katkı getirecek nitelikte mi?					

10. Hafta

Araştırmanın Sonuç Tartışma ve Öneriler İle İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Araştırma sonuçlarının nedenleri açıklanmış mı?					
Araştırma sonuçları başka araştırmalarla desteklenmiş mi?					
Öneriler araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu mu?					
Araştırmanın sonuçlarına ilişkin yeterli sayıda öneri belirtilmiş mi?					

11. Hafta

Araştırmanın Raporlaştırması İle İlgili Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü
Raporun bölümleri tam mı?					
Raporun bölümleri bilimsel esaslara göre sıraya konulmuş mu?					
Raporun tabloları ve şekilleri bilimsel esaslara uygun mu.					
Rapor kendi içinde bir bütünlük teşkil etmekte mi?					

EK C.7. ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI DEĞERLENDİRME FORMU

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI DEĞERLENDİRME FORMU					
Grubun Adı:					
Grup Üyeleri:					
ÖLÇÜTLER	DERECELER				
	Çok iyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Kötü (2)	Çok Kötü (2)
1.Çalışmaların tam olması.					
2.Çalışmaların listelenmesi.					
3.Çalışmaların içeriğinin tam olması.					
4.Dosyanın düzenliliği.					
5.Çalışmaların sırası.					
6.Gelişimi gösterme.					
7.Çalışmaların amaçları karşılaması.					
8.Çalışmaların yaratıcılığı göstermesi.					
9.Çalışmaların harcanan çabaları göstermesi.					
10.Dosyanın değerlendirmelere olanak tanınması.					

YORUMLAR/ÖNERİLER:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK C.8. OTANTİK GÖREV YÖNERGESİ

Amaç: Değerli grup üyeleri, bu derste gerçekleştirmeniz gereken performans görevleri kapsamında sizden;

- Belirlediğiniz bir araştırma konusu ile ilgili araştırmanın amacını, önemini, sorularını, sayıtlılarını, sınırlılıklarını, modelini, evren ve örneklemini, veri toplama aracını, veri analiz tekniklerini, bulgularını sonuçlarını belirlemeniz;
- Yaptığınız araştırmayı raporlaştırmanız;
- Bitirdiğiniz araştırmayı sempozyumda sunmanız;
- İşbirliği içinde çalışmanız;
- Grup içinde verilen görevleri yerine getirmeniz;
- Grup içinde sorumluluk almanız;
- Grup üyeleri olarak birbirlerinizin görüşlerine saygı duymanız beklenmektedir.

Yapılması gerekenler:

- Grup arkadaşlarınız ile birlikte bilimsel kaynakları inceleyerek bir araştırma konusunu belirlemeniz;
- Belirlediğiniz konuya ilişkin araştırmanın amacını, önemini, sorularını, sınırlılıklarını ve sayıtlılarını belirlemeniz;
- Araştırmanın amacına uygun evren ve örneklem, veri toplama aracı ve veri analiz tekniklerini belirlemeniz;
- Veri toplama aracını belirlediğiniz örnekleme uygulamanız;
- Topladığınız verileri bilgisayar ortamına aktarmanız;
- Topladığınız verilere belirlediğiniz istatistiksel testleri uygulamanız;
- İstatistiksel testler sonucunda elde ettiğiniz bulguları tablolaştırmanız;
- Elde ettiğiniz bulgulara ilişkin sonuç ve öneriler yazmanız;
- Araştırmanızın tamamını raporlaştırmanız;
- Raporunuz dönem sonundaki sempozyumda sunmanız gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirme

- Çalışmalarınızın değerlendirilmesinde size ekte sunulan ölçütler dikkate alınacaktır.
- Değerlendirme sürecinde grup başarısı dikkate alınacak ve puan tüm grup üyeleri için geçerli olacaktır.

Dikkat edilecek hususlar

- Çalışmalara tüm grup üyelerinin gönüllü katılımı;
- Tüm çalışmaların dosya halinde öğretim elemanına sunulması;
- Tüm çalışmaların Mayıs ayının ilk haftasına kadar bitirilmesi gerekmektedir.

EK C.9. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ

Çok yoğun geçen bir araştırmadan sonra bugün sunumumuzu yaptık. Dersten önce çok korkuyordum, heyecanlıydım. O kadar çok araştırmaya yaptım, çalıştım ki buna rağmen hocanın sunumumuzu beğenmemesinden korkuyordum. Ama korktuğum gibi olmadı. Hocamız sunumumuzu çok beğendi. Hocamızın yaptığımız işe önem vermemizi ama bu denli korkmamıza, heyecanlanmamıza gerek olmadığını hissettirdiği için çok mutluyum.

25 Mart 2014

Verilerimizi yavaş yavaş toplama-
 başlıyoruz artık Veri toplama
 sürecimizi sunduk bu hafta
 güzel bir sunum oldu herkes
 yolunda gidiyor. Bazı yerler
 sıkıldık diyoruz ama bırakın-
 ız pas etmiyoruz. Sonuçta
 herkes bizim için bir bilimsel
 araştırma ilke ve yöntemlerini
 uygulayarak görüyor ve bu
 bize çok şey öğretiyor. Herde de
 işimize yarayacak bunu biliyorum.

Hafta Günlük Jazısı

SPSS programını iyice öğrendik ki aradın çıkan sonuçları tabblastırmayı yapabildik. Bunu yapabildiğimize sarı- rıyorum. Gerçekten çok korkut ve hic yapılmayacak gibiydi. Üstelik tabbları yorumlayabilmek daha sarı- cıydı. Ama yaptık. Ve mutluyum.

Melek TAÇAR

EK C.10. GRUP TEMSİLCİ RAPORARI

Bu hafta derste sonuç ve tartışma bölümünü sunduk. Sınıfta yapılan tartışma ortamında sonuç, tartışma ve öneri kısmınımları ilgili ekibleri tamamladık. Önce ihtiyacı belirledik. Görüş dağılımı yaptık herkesin bireysel olarak araştırma yaptık. Daha sonra bu çalışmalar üzerinde tartışma yapıp değerlendirdik. Değerlendirme sonucunda bizim için gerekli olan bilgileri düzenleyip sonuç, tartışma ve önerilere ekledik. Her hafta gibi yine bazı zorluklar çıktı. Herimizin bulabileceği ve internetten bir yer bulmamız lazım. Bunun için jüriye gidip görevlilerle konuştuk. Bu içeri almaları için çok dil dışı için gelen sonucu bir içeri aldılar. Yarıda uzun çabalar sonucu bu haftaki bölümü hazırladık. Hazırlama sırasında birbirimizi motive edip zorlukları aşmaktan geçtik.

Grup Temsilcisi:

Bahar YILDIZ
Batu

Grup Üyeleri:

Bahar YILDIZ
Sibo CANAN
Meral BATIBAY
Kerem PAPU
Ceren TUNÇ

2. Grup 4. Hafta Bilimsel Araştırma Ders Raporu

Öncelikle bu haftaki çalışmamızda hocanın beğenisini almak tüm hafta boyunca karşılaştığımız zorlukları bize unutturdu. Bu başarıyı elim düzeyde başarıyla yakalayabilmek grup olarak hedeflerimizden biri olacaktır. Tabii doğal olarak bu haftada çalışmamızı hazırlarken karşılaştığımız sorunlar oldu. Bu haftaki sunumda kaynakça bölümünü hazırladığımızda kaynakların doğru gösterimi konusunda biraz zorluk yaşadık. Ama sonuç olarak yaptığımız çalışmada hocanın beğenisini alabildik. Bu da grup olarak bizi mutlu etti.

Grup Temsilcisi

Melek TACAR

Melek

Grup Üyeleri

Tuğba KARADAĞ

Nesrin TALAYHA

Gökdemir SOYKAN

Sinan ARMAN

Melek TACAR

EK C.11. GRUP ÇALIŞMA ÖZETLERİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL ARAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI

Sibel CANAN Bahar YILDIZ Ceren TUNÇ Meral BATIBAY Kezban PAPU

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Bu araştırma Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde bilimsel araştırma dersini görmüş olan üçüncü ve dördüncü sınıf ;okul öncesi öğretmenliği sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ,Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan toplam 141 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının bransa, cinsiyete göre nasıl farklılaştığı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmış olup veri toplama aracı olarak Papanastasiou (2005) tarafından geliştirilen Çetin, İlhan ve Kinay (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı fakat bransa göre anlamlı farkın bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlar orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

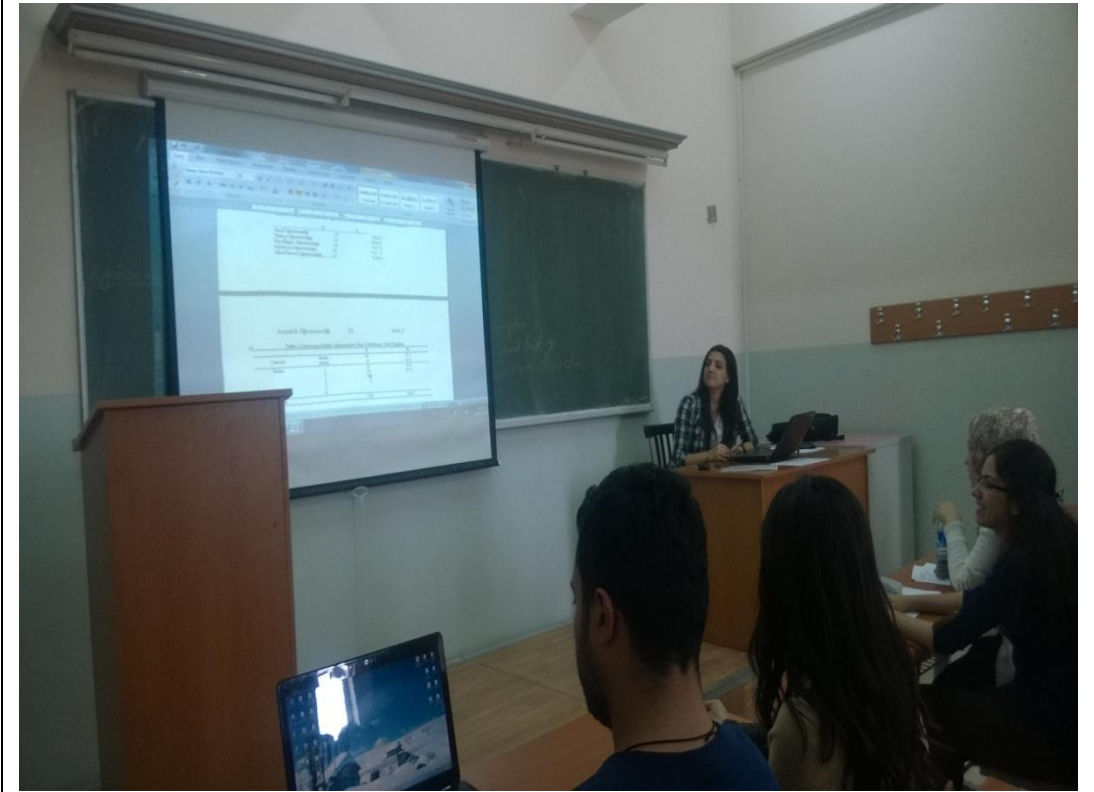
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİSİ ALGILARINININ İNCELENMESİ

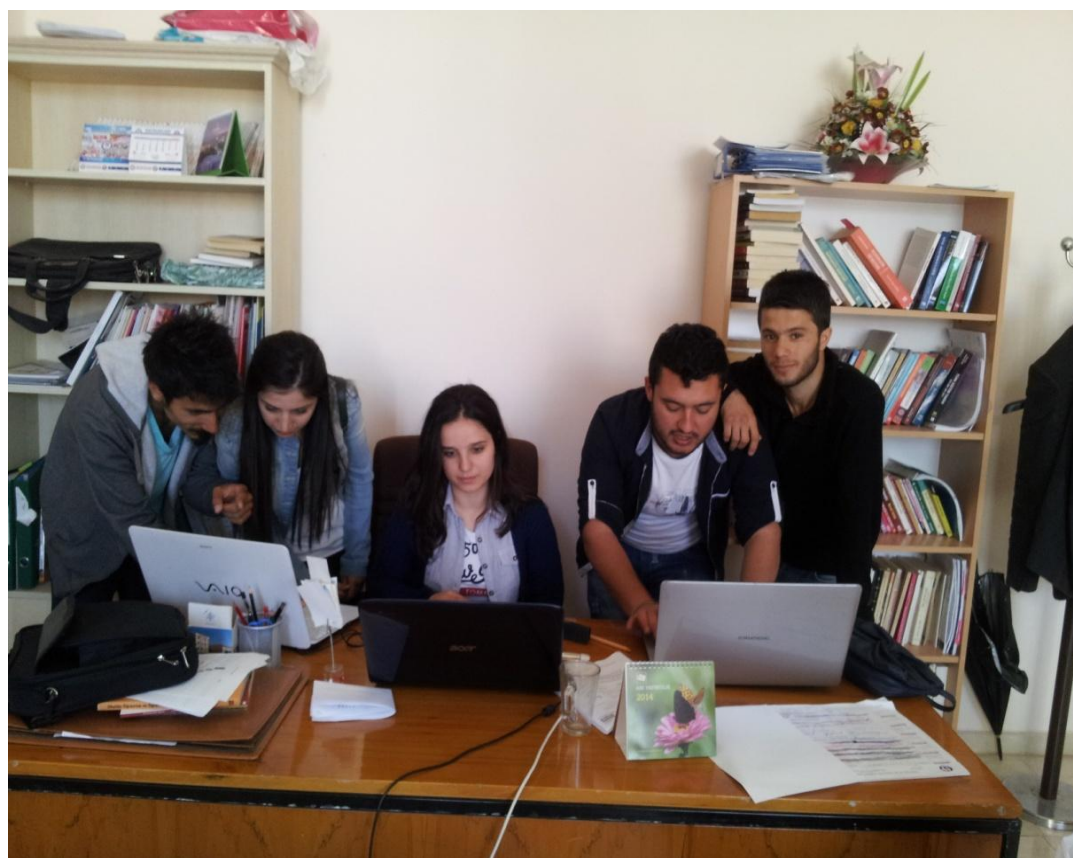
Şeyhmus SUN, Aziz İRGİN, Abdulhakim ÇAKIR, Serhat ESİN, Habib YILDIZ, Şaban YALÇIN¹

ÖZET

Bu çalışmada, Diyarbakır Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeni öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının duygusal anlamda kız/erkek arkadaş olma durumu, sosyoekonomik düzeyleri, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma 140 kız, 90 erkek toplam 230 aday öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma, var olan durumu ortaya koymak amacıyla nicel araştırma türlerinden betimsel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışmanın evrenini, 2013-2014 bahar yarıyılı içerisinde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde okuyan Sınıf Öğretmeni öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2013-2014 bahar yarıyılı öğretim dönemi içerisinde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde okuyan Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalındaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veriler, kullanılan veri toplama araçlarının tümünü içeren anket formlarının katılımcılara dağıtılması ve toplanmasıyla elde edilmiştir. Kullanılan anket formları, Kişisel Bilgi Formu ve Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri'dir. Elde edilen verilerin analizi, SPSS 16.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Sınıf Öğretmeni adaylarının, iletişim becerisi algılarını ortaya koymak amacıyla ortalama, bu algılarının duygusal anlamda kız/erkek arkadaş olma durumu, sosyoekonomik düzeyleri, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre adayların iletişim becerisi algıları arasında cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat duygusal anlamda kız/erkek arkadaş olma durumu ve sosyoekonomik düzeylerine göre iletişim becerileri algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: İletişim becerileri, sınıf öğretmen adayları, öğretmen adayı

EK C.12. UYGULAMA İLE İLGİLİ FOTOĞRAFLAR










EK C.13. SEMPOZYUM KATILIM BELGESİ



Dicle Üniversitesi

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA SEMPOZYUMU

KATILIM BELGESİ

Sayın,

27 Nisan 2014 tarihinde Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda düzenlenen Bilimsel Araştırma Sempozyumuna sözlü bildiri ile katılımınız ve katılımlarınız için teşekkür ederiz.

Ars. Gör. İsmail KINAY

EK D. ÖZ GEÇMİŞ (VITAE)

ÖZ GEÇMİŞ

Araştırmacı 1984 yılında Diyarbakır'da doğdu. 2006 yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan mezun oldu. 2011 yılında Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'ndan yüksek lisans derecesiyle mezun oldu. 2006-2010 yılları arasında öğretmen olarak çalışan araştırmacı 2010'den beri Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştıma görevlisi olarak çalışmakta. Araştırmacı evli ve 1 çocuk sahibidir.

VITAE

Researcher was born in Diyarbakır in 1984. He graduated from Elementary Mathematics Teaching Programme in Dicle University Ziya Gokalp Education Faculty Elementary Department in 2006. In 2011, he graduated with master degree from Curriculum and Instruction Programme in Dicle University Institute of Social Sciences. Researcher who worked in 2006-2010 as a teacher has been working as researcher assistance in Dicle University Ziya Gokalp Education Faculty, Department of Educational Science at 2010. He is married and has a child.