

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI**

**ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
ARAÇLARI ÜZERİNE BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ender ÖZEREN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER

Elazığ-2013

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI**

**ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
ARAÇLARI ÜZERİNE BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ender ÖZEREN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER

Elazığ-2013

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI

Ender ÖZEREN'in hazırlamış olduğu Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans / doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd.Doç.Dr. Murat TUNCER'in danışmanlığında hazırlamış olduğum "Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Ender ÖZEREN

ÖNSÖZ

Ölçme ve değerlendirme, insanın doğaya gelişle başlayan ve belki de hayatını idame etmesinde vazgeçilmez bir unsur olarak nitelenebilir. Hayatımızın büyük bir bölümünü kazanımlarımızın düzeyini tespit etmek ve bunların yeterliliğini bir karara bağlamak için harcarız. Bu çalışmada yaşamın vazgeçilmez unsurları olan ölçme ve değerlendirme eğitim yaşantımız açısından ele alınmaya çalışılmıştır.

Eğitimde, ölçme ve değerlendirmeye kazanımların tespiti yapılmaktadır. Bu tespit sadece öğrencinin başarısını ve yeterliliğini belirlemek için yapılmamaktadır. Programın, eğitim durumlarının, öğretmenin de yeterli olup olmadığını belirlemede kullanılmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin yıllar içinde ne tür ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri, tercihlerine nelerin neden olduğu ve tercih edilen ölçme ve değerlendirme yönteminin yeterli olup olmadığı ortaya konmaya çalışıldı.

Ölçme ve değerlendirme yapılırken öğretmenlerin ve öğrencilerin ne gibi güçlüklerle karşı karşıya kaldığı, ölçme ve değerlendirmede gereksinim duyulan değişikliklerin ne gibi kolaylıklara ve zorluklara neden olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda çalışmalarında bana katkılarını kesinlikle esirgemeyen öncelikle danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER'e, deneyimlerini içtenlikle benimle paylaşan Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca çalışmalarında desteğini benden esirgemeyen Yeşim SÖNMEZ'e, daima bana destek olan eşim Gülşen ÖZEREN'e çok teşekkür ediyorum.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması
Ender ÖZEREN

Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Elazığ - 2013, Sayfa: XIII+111

ÖZET

Bu çalışmada 2004 yılı sonrasında eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmaların daha genel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 2004-2005 öğretim yılından sonra uygulanan ilköğretim programları kapsamındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetleri değişmiş, bu değişikliklerin durumunu belirlemeye çalışan çok sayıda makale, tez ve bildiri gibi bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Bu tezde söz konusu araştırma bulgularından yola çıkılarak yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının etkililiği, gereksinimi karşılayıp karşılamadığı, ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri, öğrenciyi derste daha aktif kılıp kılmadığı gibi bulgular bir sentez çatısı altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bu tezin yöntemi meta analiz çalışmasıdır. Meta analiz, araştırma bulgularının yeniden özetlenerek tek bir araştırma çatısı altında toplanmasıdır. Toplam 128 araştırma bu tez kapsamında meta analiz sürecine tabi tutulmuştur. Araştırmada kullanılan çalışmalar 140 erkek, 110 kadın araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bunlardan 74'ü öğrenci, 2'si uzman-okutman, 1'i öğretmen, 3'ü öğretim görevlisi, 14'ü doktor, 37'si araştırma görevlisi, 77'si Yrd. Doç. Dr, 18'i Doç. Dr. ve 24'ü Prof. Dr.dur. Bu araştırmaların örneklemini 13207 öğrenci ve 9188 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları ortak görüşler, olumlu ve olumsuz başlıklar altında sınıflanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan birkaçı şunlardır;

- Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda daha olumlu sonuçlar verirken ilerleyen yıllarda etkililiği düşmüştür.
- Alternatif ölçme araçlarının daha işlevsel olduğuna yönelik araştırma sonuçları, öğretmen ve öğrencilerde görüş ayrılığı şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

- Özellikle yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda zaman yetersizliği açısından daha büyük bir sıkıntı yaşandığı, ilerleyen yıllarda bu sıkıntının giderek azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf mevcudu boyutuna yönelik olarak elde edilen bulgular, öğretmen ve öğrenci yaklaşımları açısından değerlendirildiğinde öğretmenler öğrencilere göre sınıfları daha kalabalık bulmuşlardır.
- Metawin programıyla elde edilen sonuçlar grubun heterojen olmadığını göstermektedir. Etki büyüklüğü ortalamaları da düşük düzeyde olduğunu görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir;

- Yeni program modelinin uygulayıcısı olan yönetici ve öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda etkili ve sürekli bir hizmet içi eğitime tabi tutulması uygulamada yaşanan sıkıntıların giderilmesi için gereklidir. Hizmet içi eğitimleri sunacak kişilerin, yeni sisteme hakimiyeti, alınan eğitimlerin kalitesini ve verimliliğini arttıracaktır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin soracakları sorulara alabilecekleri tatmin edici yanıtlar, öğretim sürecinin amaca hizmet etme düzeyini arttıracaktır.
- Sürecin uygulanmasında rehber rolü üstlenen Kılavuz kitapların daha açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Kılavuz kitaplarda yer alan etkinliklerin çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçları oluşturmada yaratıcı düşüncelerini destekleyecektir.
- Öğrencilere yaptırılacak etkinliklerin seçiminde ekonomiklik boyutu dikkate alınmalıdır. Kentsel ve kırsal kesimde yaşayan öğrenciler birlikte düşünülmelidir. Öğrencilerin, etkinlikleri yaparken karşılaştıkları sıkıntılar dikkate alınmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları, Portfolyo, Rubrik, Meta analiz, Yapılandırmacılık, Geleneksel Ölçme Araçları

ABSTRACT

Master Thesis

Alternative, a Meta-analysis Study on Measurement and Evaluation Tools

Ender ÖZEREN

The University of Firat

The Institute of Education Sciences

The department Curricula and Instruction

ABSTRACT

In this study, after 2004, in the field of educational measurement and evaluation studies to evaluate a more general point of view. The assessment and evaluation activities within the context of the primary education syllabus which was implemented after the academical year 2004-2005 were altered, various articles, thesis statements, and memorandums were materialized with the intention to determine the situation of these alterations. The intention of this thesis study was to gather evidences in the context of this synthesis for determining whether the influence of new assessment and evaluation materials meet the requirements, the influence of assessment and evaluation materials on the success of students, whether it motivates the student to be more active during the lesson, by utilizing the related research evidences in education. The method of this thesis study is with this reason a metaanalysis study. Metaanalysis is the repeating recapitulation of research findings, and are gathered under a single roof. An effort was made to be helpful for the next researchers, in obtaining in short time the findings which are procured in this way. 128 researches in total were object to the metaanalysis process within the context of this thesis study. The studies utilized in this research were materialized by 140 male and 110 female researchers. 74 of them were students, 2 expert lecturers, 1 teacher, 3 academics, 14 graduates, 37 research associates, 77 assistant professor graduates, 18 associate professor graduates, and 24 professor graduates. The paradigm of this research consists of 13207 students and 9188 teachers. The research results are classified under titles like: “mutual opinions”, “positive” and “negative”. Some of the findings procured within the context of the research;

- This situation can be interpreted as the more positive apprehension of the first use of alternative assessment and evaluation materials, and that there occurred serious changes in the apprehension of it in the following years.

- It reveals that opposite to the traditional assessment materials, differences of opinion was existing between the research results oriented to its functional dimension and the “ functionality dimension of alternative assessment materials in comparison with traditional assessment materials” of teachers and students.
- It's discovered that there was especially a bigger oppression in terms of the lack of time in the early years of the application of the new assessment and evaluation materials, and that this oppression continuously reduced in the following years.
- The main opinion was that the classes were found more crowded by teachers and students, when the results related with the classroom size were evaluated in terms of the approximations of teachers and students.

The suggestions given below can be improved in accordance with the results procured within the context of the research;

- An effective and continuing in service training is required for solving problems related with the arrangement, application, and evaluation of alternative assessment and evaluation materials by managers and teachers who are the appliers of the new syllabus model. The knowledge of the persons who will introduce the in service trainings about the new system, will increase the quality and fertility of the training courses. The level of the educational process for gaining success in the efforts for reaching the main target will be increased, when satisfying replies are received for the questions which will be asked by teachers and managers.
- The guidebooks which will guide in the materialization of the process, have to be arranged more clear and comprehensible. Varying the activities which will be present in the guidebooks, will support creative thinking of teachers while composing alternative assessment and evaluation materials.
- The economic conditions have to be taken into consideration in the selection of the activities for students. Students who live in the city and in rural regions have to think mutually. The problems faced by students while doing their activities have to be considered, and the required organizations have to be done.

Key Words: Alternative Assessment and Evaluation Tools, Portfolio, Rubric, Meta-analysis, Constructivism, Traditional Measurement Tools

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY FORMU	II
BEYANNAME	III
ÖNSÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLoların LİSTESİ	XI
ŞEKİLLERİN LİSTESİ	XII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	XIII
BİRİNCİ BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Sınırlılıklar	3
1.3. Yöntem	3
1.4. Araştırmanın Modeli	4
1.5. Verilerin Toplanması ve Analizi	5
1.6. Çalışma Grubu	6
İKİNCİ BÖLÜM	
2. İLGİLİ ALAN YAZININ İNCELENMESİ	8
2.1. Ölçme ve Değerlendirmenin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi	8
2.2. Ölçme ve Değerlendirme Kavramları	10
2.3. Yeni Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Ortaya Çıkaran Nedenler	11
2.4. Geleneksel ve Alternatif Ölçme Araçları Arasındaki Farklar	11
2.5. Alternatif Ölçme Araçları	13
2.5.1. Performans Değerlendirme	13
2.5.2. Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)	15
2.5.3. Kavram Haritası	22
2.5.4. Yapılandırılmış Grid	25
2.5.5. Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç (TDA)	27
2.5.6. Kelime İlişkilendirme Testi	29
2.5.7. Proje	32
2.5.8. Drama	34
2.5.9. Görüşme	35
2.5.10. Gösteri	37
2.5.11. Poster	39
2.5.12. Akran Değerlendirmesi	39
2.5.13. Kendi Kendini Değerlendirme (Öz Değerlendirme)	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3. YÖNTEM	42
3.1. Meta Analizde Kullanılan İstatistiksel Modeller	46
3.2. Meta Analizde Verilerin Değerlendirilmesi	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
4. BULGULAR	49
BEŞİNCİ BÖLÜM	
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	75
5.1. Araştırmalarda Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Olumlu Bulgular	75
5.2. Araştırmalarda Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Olumsuz Bulgular	78
5.3. Metawin Programı ile Elde Edilen Sonuçlar	84
5.4. Öneriler	86
KAYNAKÇA	88
EKLER	107
Ek 1 Meta analiz sürecine dahil edilen araştırmalar ve özellikleri	107
ÖZGEÇMİŞ	111

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:	Değerlendirme kapsamına alınan araştırmalara yönelik çeşitli bilgiler	6
Tablo 2:	Meta analize dahil edilen alışmalar	7
Tablo 3:	Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Arasındaki Farklar	12
Tablo 4:	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları	13
Tablo 5:	Portfolyo Dosyasında Bulunabilecek Materyaller	18
Tablo 6:	Yapılandırılmış Grid Örneği	25
Tablo 7:	Meta analizde istatistiksel modeller arasındaki farklar	47
Tablo 8:	Araştırmalardaki olumlu bulguların yıllara, çalışmanın niteliğine ve modeline göre dağılımı	61
Tablo 9:	Araştırmalardaki olumsuz bulguların yıllara, çalışmanın niteliğine ve modeline göre dağılımı	64
Tablo 10:	Cinsiyetin alternatif ölçme araçlarını kullanabilme etkisine göre meta analize dâhil edilen çalışmaların homojen dağılım değeri, ortalama etki büyüklüğu ve güven aralıkları tablosu	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Kavram Haritası Örneği	24
Şekil 2	Tanılayıcı dallanmış ağaç	28
Şekil 3	Alternatif araçların öğrencilerin derse aktif katılımını artırma boyutu	48
Şekil 4	Alternatif araçların öğrencileri çağın gerektirdiği düzeye ulaştırma boyutu	49
Şekil 5	Alternatif değerlendirme araçların olumlu dönütler sağlama boyutu	49
Şekil 6	Alternatif araçların geleneksel ölçme araçlarına nazaran daha işlevsel olma boyutu	50
Şekil 7	Alternatif araçların bireysel farklılıkları ön plana çıkarma boyutu	50
Şekil 8	Alternatif araçların öğrencileri ezberci anlayıştan uzaklaştırma boyutu	51
Şekil 9	Alternatif ölçme araçlarının eğlenceli olma ve öğrenciyi sıkıkmama boyutu	51
Şekil 10	Alternatif araçları uygulamadaki zaman yetersizliği boyutu	52
Şekil 11	Alternatif araçları kullanırken sınıfların kalabalık olması boyutu	53
Şekil 12	Öğretmen ve öğrencilerin alternatif araçları nasıl kullanacağını bilmemesi boyutu	53
Şekil 13	Alternatif araçların SBS ve ÖSS gibi sınavlara yönelik katkısının az olması boyutu	54
Şekil 14	Alternatif araçlarda hizmet içi eğitimlerin yetersizliği boyutu	55
Şekil 15	Ailelerin alternatif ölçme araçları hakkında bilinçsiz olması boyutu	55
Şekil 16	Maddi imkansızlıkların alternatif değerlendirme araçlarını kullanırken doğurduğu sıkıntılar boyutu	56
Şekil 17	Farklı ölçeklerin geliştirilmemiş olması boyutu	57
Şekil 18	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının başka işleri aksatması boyutu	57
Şekil 19	Alternatif araçlar için kılavuz kitaplarının uyumsuzluğu ve zorlayıcılığı boyutu	58
Şekil 20	Alternatif araçlara nazaran geleneksel ölçme araçlarının daha çok tercih edilmesi boyutu	58
Şekil 21	Kırsal alanlarda alternatif araçların nasıl kullanılması gerektiği koşullarının düşünülmemiş olması boyutu	59
Şekil 22	Alternatif araçların ilgi yetersizliğine ve sıkılganlık yaratması boyutu	59
Şekil 23	Alternatif araçların hazırlanması ve uygulanmasının zor olması boyutu	60
Şekil 24	2006 ile 2008 yılları arası elde edilen olumlu bulguların frekans ve yüzdeleri.	69
Şekil 25	2009 ile 2011 yılları arası elde edilen olumlu bulguların frekans ve yüzdeleri.	70
Şekil 26	2006 ile 2008 yıllar arası elde edilen olumsuz bulguların frekans ve yüzdeleri.	71
Şekil 27	2009 ile 2011 yıllar arası elde edilen olumsuz bulguların frekans ve yüzdeleri.	72
Şekil 28	Cinsiyetin Alternatif Ölçme Araçlarını Kullanabilme Etkisine Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri ve Güven Aralıkları İle Sabit Etkiler Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklüğü Tablolu Grafiği	74

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

f Frekans

% Yüzde

Kısaltmalar

LGS Lise Geçiş Sınavı

LYS Lise Yerleştirme Sınavı

ÖSS Öğrenci Seçme Sınavı

SBS Seviye Belirleme Sınavı

TDA Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Dünyada yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler insanların hemen her alandaki beklentilerini ve taleplerini de değiştirmektedir. Çağdaş uygarlık düzeyine çıkmayı kendisine uzak hedef edinmiş ülkemizde uygulanmakta olan eğitim sisteminin bu gelişme ve değişimleri yakından takip etmesi bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir. Dünya bilim politikasına katkı sağlayabilecek, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, özgüveni yüksek bir neslin yetiştirilebilmesi için bugüne kadar pek çok eğitim programı modeli denenmiş, sonuçları değerlendirilmiş ve hedeflenene en yakın olduğu düşünülen yeni bir eğitim programı modeline geçilmiştir. Temelinde “yapılandırmacılık” anlayışının yer aldığı bu sistemin pilot uygulaması 2004-2005 öğretim yılında yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonuçları, 2004 yılı öncesinde uygulanan eski programın uygulama sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, öğrenciyi ezbercilikten uzaklaştırmayı, problem çözme becerisi kazandırmayı, üst düzey düşünebilme becerilerini yerleştirmeyi hedefleyen yeni eğitim modelinin pek çok yönden önceki modele üstünlüğü tespit edilmiştir (Baş, 2011).

2004 yılına kadar ve 2004 sonrası uygulanan eğitim programları karşılaştırıldıklarında benimsenmiş olan eğitim akımı ve eğitim felsefesi açısından ciddi bir fark olduğu görülmektedir. 2004 yılına kadar uygulanmakta olan program modeli; idealizm ve realizm akımlarına dayanmakta, eğitim öğretim ortamında esasicilik eğitim felsefesinin temel kabullerini kullanmaktaydı. Bu anlayışa göre öğretim sürecinin merkezinde öğretmen yer almaktadır. Öğretmen; öğretim sürecinin düzenleyicisi, uygulayıcısı ve değerlendircisidir.

Bu model, öğrenciyi düşünmekten ve uygulama yapmaktan çok ezberlemeye ve bilgiyi hazır almaya itmiştir. Öğrenci günlük hayatta kullanmayacağı pek çok gereksiz bilgiyi olduğu gibi ezberlemiş, üzerinde düşünme gereği duymamıştır (Akçadağ, 2010). 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan, 2005-2006 öğretim yılında uygulamasına geçilen yapılandırmacı eğitim modeli ise temelde ilerlemecilik felsefesine ve pragmatizm akımına dayanmaktadır. İlerlemecilik felsefesinin özünde öğrencinin

eğitim üretim sürecine yaparak yaşayarak katılması, günlük hayatta işe yarayacak bilgileri edinmesi, her şeyden önce öğrenmeyi öğrenmesi esastır (EARGED, 2010).

2004'e kadar ve 2004 sonrası uygulanan eğitim programları, bir ğretim programının temel öğeleri kabul edilen "hedef, içerik, ğretim durumları ve değerlendirme" ğeleri açısından karşılaştırılacak olursa: Öncelikle "hedef" ğesi açısından ciddi bir fark olduğu gözlenmektedir. 2004 yılı öncesinde uygulanan programla yetiştirilen öğrencilerin bilgi birimlerini ezberleyen, kendisine verilenin dışına çıkmayan, bilgiyi sorgulamadan kabul eden bir profile sahip oldukları bilinmektedir. 2004 yılı sonrası programlarda "ğrenci" kavramına bakış açısında önemli bir değerliklik olmuştur. Yeni anlayışta ğrenci, araştıran, sorgulayan, bilgiyi değil bilgiye ulaşma yollarını kazanmayı hedefleyen, bilgiye "işleyen hipotezler takımı" olarak yaklaşmayı tercih eden kişi profilindedir (elik, 2011) .

Bu iki programın "içerik" ğesi açısından karşılaştıran iek (2005) ise 2004 öncesinde uygulanmış olan programların 2004 sonrasında uygulanmış olan programlarla ders kitapları açısından farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. 2004 öncesi programda kullanılan ders kitaplarının evrensel olduğu kabul edilen bilgi birimlerinden oluştuğu, günlük hayatta kullanılıp kullanılmamasına dikkat edilmeden tamamen konu yükleme temelli düzenlenmiş olduğu dikkat çekmektedir. 2004 sonrası programlarda ise ders kitaplarında konuların etkinlik, deney, gözlem, proje, problem zme vb. temelli düzenlendiği görülmektedir. Konuların ğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek bir düzenlemeyle sunulması olumlu bir değerliklik olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciyi ğretim sürecinin merkezine alacak bu yeni materyal düzenlemesinde kitapların içindeki resimlerin etrafında yer alan çerçeveler bile yaratıcı düşünmeyi sınırlandırmamak açısından kaldırılmıştır.

2004 yılı öncesi ve 2004 yılı sonrası ğretim programları, "ğretim durumları" ğesi açısından karşılaştırılacak olursa 2004 öncesi modelde ğretim sürecinin merkezinde ğretmen yer alırken 2004 sonrası modelin merkezinde ğrenci yer almaktadır. Öğrenci bu yeni modelde öğrenme ortamını kendi meta bilişsel yapısına göre düzenleyebilmekte, ğretim sürecini gerçekleştirirken rekabetten çok iş birliğine yer vermektedir. Öğretmen merkezli programlarda öğretmenler daha çok düz anlatım ve sunuş stratejisini kullanmayı tercih ederken 2004 sonrası modelde drama, rol oynama, proje, problem zme, araştırma inceleme, örnek olay vb. Öğrenciyi düşündürecek ve

araştırmaya sevk edecek strateji, yöntem ve tekniklere ağırlık verildiği görülmektedir (Akçadağ, 2010).

2004 öncesi ve 2004 sonrası uygulanmakta olan eğitim ve öğretimin karşılaştırılması ise bu araştırmanın ana temasını oluşturmaktadır. Bu alanda yapılmış pek çok çalışmanın sonuçları incelenerek ortak bir görüş belirlenmeye çalışılmıştır. 2004 yılında eğitim sisteminde yaşanan köklü değişimin özellikle değerlendirme ögesi açısından avantajları ve dezavantajları birlikte ele alınmaya çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 2004 yılı sonrasında uygulanmaya başlanan programların alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik bulguları incelenmiştir. Literatür taraması sonucu elde edilen olumlu ve olumsuz bulgular ışığında 2004 sonrasında uygulanmaya başlanılan “yapılandırmacılık” temelli eğitimin “değerlendirme” ögesinin çok boyutlu olarak ele alınması hedeflenmiştir.

1.2. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2004-2011 yılları arasında alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yönelik olarak yapılan tez, bildiri ve makalelerle sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda 24 Prof. Dr., 18 Doç. Dr., 77 Yrd. Doç. Dr., 37 araştırma görevlisi, 14 Dr., 3 öğretim görevlisi, 1 öğretmen, 2 uzman-okutman, 74 lisansüstü öğrencisi olmak üzere toplamda 250 araştırmacının araştırma sonuçları incelenmiştir.

1.3. Yöntem

Araştırmada yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları üzerine yapılmış araştırmalar, meta analiz yöntemine göre ele alınmıştır. Meta analizde, birbirinden bağımsız olarak yapılmış çalışma sonuçlarının bir araya getirilerek elde edilen verilerin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır.

Meta analiz tabirini 1976’larda ortaya atan Glass’a göre meta analiz, yapılan analizlerin analizidir. Bireysel çalışmaların bir araya getirilmesidir. Meta analizi

bilimsel araştırmalarda bir literatür tarama yöntemi olarak tanımlarken diğer literatür tarama yöntemlerinden farkını ise araştırma bulgularının bir araya getirilip bütünleştirilmesinde ve analizinde istatistiksel yöntemleri temel alması olarak açıklamaktadır (şahin ve Tekdal, 2005).

Meta analiz, aynı konuda farklı yer, zaman ve merkezlerde yapılmış olan araştırma sonuçlarını niteliksel ve niceliksel olarak birleştirmeye yardımcı olan istatistiksel bir yöntemdir (Karasoy ve Ata, 2008). şahin ve Tekdal (2005)'in Wolf (1986)'tan aktardığına göre meta analiz, bireysel çalışmalardan elde edilen deneysel bulguların birleştirilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılan istatistiksel prosedürler uygulaması tanımını yapmıştır.

Lipsey ve Wilson (2000)'dan aktaran Sağlam ve Yüksel (2007)'e göre meta analiz, birbirinden bağımsız olarak yapılmış birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yapma ve bunları yeniden yorumlamamızı sağlayan yönleme denir. Sağlam ve Yüksel (2007)'in aktardığına göre meta analiz için Chambers (2004) “en göze çarpan yöntem” ve “istatistiksel süreç” ifadelerini kullanırken, Egger ve Smith (1997) ise, “istatistiksel birleştirme” ifadelerini kullanmışlardır.

Görüldüğü üzere tanımlarda birleştirme, sentez yapma ve istatistiksel analiz terimleri ön plana çıkmaktadır. Ancak özellikle Kavale ve Glass (1981) meta analizi basit bir teknik olarak değil bir yaklaşım olarak ifade etmeyi tercih etmişlerdir (Karasu, 2009). Ayrıca Karasu (2009)'nun Kavale (1984)'den aktardığına göre meta analiz, deneysel çalışmaların sonuçlarının birleştirmesi olduğunu ısrarla vurgulamıştır.

1.4. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada meta analiz yöntemi kullanılarak 2004-2011 yılları arasında yapılan araştırmalar ışığında ortak bir görüş elde edilmeye çalışılmıştır. Meta analiz, geleneksel literatür tarama yöntemlerine alternatif olarak kullanılmaya başlanmış bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel literatür tarama yöntemlerinde betimsel anlayış benimsenmektedir. Ancak betimsel incelemeler, niceliksel sonuç ortaya koymadığından güvenilirliği düşük sonuçlar verir (Karasu, 2009).

1.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

2004 sonrası programların “değerlendirme” boyutuna yönelik olarak yapılmış olan araştırmalar bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle, ilgili alanda yapılmış olan çalışmaların sonuçlarının tutarlı ve uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesi olarak tanımlanan (Sağlam ve Yüksel, 2007) meta analiz kullanılmıştır. Ulaşılan araştırmaların kategorilere ayrılmasında ise içerik analizi kullanılmıştır. Meta analiz ve içerik analizi kullanılırken aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

Bu araştırmada yukarıda belirtilen kriterlere uygun olarak 2004-2011 yılları arasında yapılmış 68 tez, 16 bildiri, 44 makaleye ulaşılmıştır. Bunlardan 96 tanesi nicel, 19 tanesi nitel, 13 tanesi nitel ve nicel araştırma modeli olarak hazırlanmıştır.

Toplanan bu verilerin analizinin yapılabilmesi için MetaWin 2.0 paket programı kullanılmıştır. Bu programla elde edilen sonuçlar Tablo 10 ve Şekil 28’de gösterilmiştir. Bu araştırmalardan gerekli kriterleri taşıyan 6 çalışma meta analizin sürecine tabi tutulmuştur. Geriye kalan çalışmalar, içerik analizi yapılarak tablolaştırılmıştır.

1.6. Çalışma Grubu

Bu tez 128 çalışmadan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu çalışmalar bazı özellikler doğrultusunda sınıflandırılmıştır.

Tablo 1: Değerlendirme kapsamına alınan araştırmalara yönelik çeşitli bilgiler

DEĞİŞKENLER		f	%
Cinsiyet	Erkek	140	56,00
	Kadın	110	44,00
Ünvan	Prof.Dr.	24	9,60
	Doç.Dr.	18	7,20
	Yrd.Doç.Dr.	77	30,80
	Araş.Görevlisi	37	14,80
	Dr.	14	5,60
	Öğretim Görevlisi	3	1,20
	Öğretmen	1	0,40
	Uzman-Okutman	2	0,80
	Lisansüstü Öğrencisi	74	29,60
Araştırmacıların Görev Yaptıkları A.B.D.	Eğitim Bilimleri	55	42,96
	İlköğretim	51	39,84
	Ortaöğretim Fen ve Matematik	11	8,59
	Fen Bilimleri	5	3,90
	Güzel Sanatlar	1	0,80
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar	4	3,12
Araştırma Yılı	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	0,80
	2011	10	7,81
	2010	20	15,62
	2009	18	14,00
	2008	32	25,00
	2007	23	17,96
	2006	17	13,28
	2005	3	2,34
Çalışmanın Niteliği	2004	5	3,90
	Tez	68	53,90
	Bildiri	16	12,50
Araştırma Modeli	Makale	44	34,37
	Nicel	96	75
	Nitel	19	14,84
	Nicel ve Nitel	13	10,16
Toplam		128	100,0

Tablo 1’de de görüldüğü gibi 128 araştırmayı, araştırmacıların cinsiyetleri açısından dağılımına bakıldığında araştırmacıların 140’ının erkek (%56), 110’unun kadın (%44) olduğu görülmüştür. Araştırmacıların unvanları dikkate alındığında ise 24 araştırmacının Prof. Dr., 18 araştırmacının Doç. Dr., 77 araştırmacının Yrd. Doç. Dr., 37 araştırmacının araştırma görevlisi, 14 araştırmacının Dr., 3 araştırmacının öğretim görevlisi, 1 araştırmacının öğretmen, 2 araştırmacının uzman ve 74 araştırmacının lisansüstü öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre yeni ölçme ve değerlendirme konusunda araştırma yapmış araştırmacılardan en kalabalık grubu sırasıyla Yrd. Doç. Dr.ların ve lisansüstü öğrencilerinin oluşturduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar Anabilim dalına göre ele alındığında yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları

konusunda en çok araştırmayı sırasıyla Eğitim Bilimleri ve Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalı akademisyenleri, ilköğretim, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitim programlarından yapıldığı tespit edilmiştir. 128 araştırmadan 10'unun 2011, 20'sinin 2010, 18'inin 2009, 32'sinin 2008, 23'ünün 2007, 17'sinin 2006, 3'ünün 2005 ve 5 tanesinin de 2004 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmalardan 96'u nicel, 19'u nitel ve 13 adeti de karma olarak nitelenen hem nicel hem de nitel yöntemlere göre yapıldığı görülmektedir. 128 araştırmanın 68'i tez, 44'ü makale ve 16 tanesi de bildiri niteliğindedir.

128 çalışma içerik analizi sürecinde dikkate alınmıştır. Ancak meta analiz sürecinde öngörülen kriterleri taşıyan 6 araştırmadan yola çıkılarak analiz yapılmıştır. Bu 6 çalışmayla yapılan meta analiz ile veriler elde edilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu 6 çalışmanın neler olduğu verilmiştir.

Tablo 2: Meta analize dahil edilen çalışmalar

İsim/soyisim	Çalışma
Adıyaman, Y. (2005)	İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Düzeyleri
Eğri, G. (2006)	Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği
Güneş, A. (2007)	Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri
Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009)	Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Özdemir, A. M. (2007)	İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflarda 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli)
Yaman, S. (2011)	Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları

Yukarıdaki tablo belirli analizler sonucunda elde edilmiş 6 çalışmayı göstermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ALAN YAZININ İNCELENMESİ

2.1. Ölçme ve Değerlendirmenin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi

Ölçme ve değerlendirme, öğrencinin belirlenen hedef davranışlara ulaşma düzeyini belirlemek için her öğretmenin sıklıkla yapması gereken bir iş olarak görülmektedir. Bu nedenle bir öğretmenin ders saatinin yaklaşık üçte birini ölçme ve değerlendirme aktivitelerine ayırması gereklidir. Ayrılan zamanın çok olmasına rağmen öğretmenlerin çoğunun yapılan etkinliklerden hoşlanmadığı ve çok azının da etkili bir ölçme değerlendirme etkinliği uygulayabildiği (Öğretmen.info, 2011) görülmektedir.

Ölçme; nesnelere, olayların veya insanların niteliklerine, belirli bir kuralın yönetimine göre sayıların verilmesidir. Değerlendirme ise, ölçümlerin bir kural doğrultusunda yargıya ulaşılmasıdır. Öğrencinin bilgisini değerlendirdiğimizde, öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşip ulaşmadığını belirleyebiliriz. Değerlendirme; öğrencinin eksik yönlerini teşhis edip bir sonraki öğrenmeler için motive eder, öğretmenin yeterliliği ve performansı hakkında bilgi verir. Değerlendirmeyle alakalı özel eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlere göre herhangi bir durumda nasıl bir değerlendirme modelini seçeceklerini daha iyi bildikleri görülmüştür (Öğretmen.info, 2011). Değerlendirme kapsam açısından daha geniş bir kavramdır. Ölçme, kazanımların “sayısal” olarak ifade edilmesiyken değerlendirme, kazanımların belirli ölçütlere göre yorumlanarak yargılara varılması sürecidir (Özgüven,2003).

Baykul (2000:103) ise, eğitim ile ilgili her türlü sorunun cevabının ölçme ve değerlendirme kavramıyla cevaplanabileceğini ifade etmiştir. Ona göre değerlendirme yapmanın nedenleri:

- a) Öğretim programının değerlendirilmesi
- b) Öğretimin etkinliğinin değerlendirilmesi
- c) Öğrenme eksikliklerinin saptanması

- d) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin saptanması
- e) Öğrenci başarısının değerlendirilmesi için değerlendirme olarak açıklanabilir.

Eğitimde değerlendirme türleri çok çeşitlilik göstermektedir. Değerlendirme yaklaşımlarına yönelik olarak alan yazında çeşitli sınıflamalar yapıla gelmiştir. Bunlardan yapılış amacına göre değerlendirmeyi öğretimin giriş, süreç ve çıkış aşamasında yapılan değerlendirme olarak sınıflayabiliriz.

1- Tanıma ve Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme: Programa girişte yapılan bu değerlendirme; programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerin tespiti için yapılır (Demirel, 1997). Hazır bulunuşluk testleri, yabancı dil sınav kurları, LGS, ÖSS bu amaca dönük değerlendirme yapabilmeyi sağlayan testlerdir.

2- Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme: Programın süreç basamağında yapılan değerlendirmedir. Süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve eksik öğrenmeler için gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmelerdir (Demirel,1997). Biçimlendirme amacıyla yapılan bu testlere formatif testler ya da izleme testleri adı verilir. Ünite sonlarındaki ünite testleri, konu tarama testleri bu değerlendirmeye dönük hazırlanmış testlerdir. İzleme Testleri, öğrenme eksiklikleri ile bu öğrenme eksikliklerine yol açan güçlüklerin belirlenmesinde kullanılır. Bu testlerin kullanılmasındaki amaç, öğrenmeyi hızlandırarak öğretimin etkililiğini, öğrenmedeki verimliliği artırmaktır. Hemen hemen her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmedir (Özçelik,1982). Bu bakımdan öğrenme öğretme sürecinin bir parçası olan izleme testlerinin sonuçlarına dayalı olarak not verme veya başka amaçlarla öğrenci başarısını değerlendirme yoluna gidilmemesi gerekir.

3- Düzey Belirlemeye Dönük Değerlendirme: Programın sonunda öğrencilerin kazandığı bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini belirlemek için yapılan değerlendirmedir (Demirel,1997). Dönem ya da yılsonunda yapılan final veya genel sınavlar bu değerlendirme türüne örnek olarak gösterilebilir. Bu değerlendirmede amaç kazanılan erişim düzeyidir. Başarı testleri ve yeterlilik testleri bu amaçla yapılmaktadır.

Düzyer belirleme testleri, duruma göre bir ders ya da kursun sonunda, ortasında ya da çeyreklerinde kullanılabilir. Düzyer belirleme testleri, yapıldıkları zamanın yanı sıra öğrenilmiş olan ünitelerin tümünü kapsama bakımından da izleme testlerinden daha geniş kapsamlı olma durumundadırlar (Özçelik,1982).

2.2. Ölçme ve Değerlendirme Kavramları

Ölçme ve değerlendirme bir öge olarak eğitim faaliyetlerinin nihai durumunu açıklamaktadır. Yürütülen öğretim faaliyetlerinin gerçekleşme düzeyi bu öge ile anlamlı olup, öğretmenler çeşitli yöntem ve yaklaşımlar kullanarak öğrenen başarısını yordamaya çalışırlar. Bu açıdan bakıldığında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yürütülen eğitim faaliyetleri açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Ölçme, bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunu belirlemek amacıyla yapılır (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009:2). Ölçme bir bakıma tanımlama ve saptamadır. Ölçmenin temel amacı daha ayrıntılı betimlemelere olanak sağlamaktır (Tuncer, 2005:2). Baykul (2000:88) ölçmenin genel anlamıyla güvenilir ve geçerli veri toplama işlemi olarak tanımlarken ölçmenin eğitimdeki yerini eğitim kararlarının verilmesinde güvenilir ve geçerli bilgi sağlama olarak tanımlamıştır. Baykul (1999) ve Küçükahmet (2002)'ten aktaran Karaca (2008:3)'ya göre ölçmenin en az üç aşaması vardır. Bunlar; ölçülecek niteliğin belirlenmesi, amaca uygun sayı ve sembollerin belirlenmesi ve gözlem sonucunun amaca uygun sayı ve sembollerle ifade edilmesidir. Özgüven (2003: 37-38) ölçmenin dolaylı ve dolaysız olmak üzere iki türü olduğuna değinerek bu şekilde sınıflamanın nedeni olarak ölçme konusu olacak objenin niteliğini somut ve soyut olmak üzere iki kategoride toplanması olarak göstermiştir.

Değerlendirme bir ölçüt kullanılarak yargıya varma ve karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Semerci, 2008). Bu tanıma göre değerlendirmeyi eğitim faaliyetleri sürecinde ya da sonucunda yapılan ölçmelerin ölçüt veya ölçütlerle karşılaştırılarak öğrenci başarısı hakkında karar verme şeklinde örneklendirebiliriz. Kısaca ölçme özelliğın miktarını gösterirken, değerlendirme bu miktarın yeterli olup olmadığı ya da amaca uygun olup olmadığını belirleme işlemidir (Karaca, 2008: 28). Tekindal (2009: 6), ölçme sonuçlarına dayanarak verilecek kararları doğrudan eğitimsel kararlar, eğitim yönetimi ile ilgili kararlar, giriş ve çıkış kararları (okula yerleştirme, okul bitirme, işe

yerleştirme ve program, yönetim ve siyasi kararlar) olmak üzere dört boyutta sınıflamıştır.

2.3. Yeni Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Ortaya Çıkaran Nedenler

2004 yılıyla uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarıyla birlikte program geliştirme sürecinin dinamiklik ilkesi gereği programların ögesi durumundaki değerlendirme basamağı da radikal bir değişime uğramıştır (Tuncer, 2010). Bıçak (2008:198)'a göre bu değişimin tarihsel temelleri 80'li yıllarda atılmıştır. 1980 sonrası gerçekleşen köklü değişiklikler, insan niteliklerindeki ihtiyaçların değişmesine neden olmuştur. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının alt düzey zihinsel becerileri ölçen ve sınırlı sayıdaki ölçmeye dayanan yapısı yerine amaca göre performans değerlendirme önerilmeye başlanmıştır. Çepni (2008:196), geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile günümüz ölçme değerlendirme yaklaşımlarını amaç bakımından karşılaştırmıştır. Ona göre geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının amacı, öğrenme sonucunda hangi davranışların ne düzeyde kazanıldığını saptamak iken, günümüz ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının amacı öğrencilere öğrenme ortamında destek vererek sahip oldukları yeteneklerin yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya konulmasını sağlamaktır.

2.4. Geleneksel ve Alternatif Ölçme Araçları Arasındaki Farklar

Geleneksel değerlendirmede kullanılan araçlar öğrencinin öğrenme ve başarısındaki gelişmeleri yansıtmada yeni ölçme ve değerlendirme araçlarına göre önemli sınırlılıklara sahiptir (Tezci ve Demirli, 2004). Bu sınırlılıkları ortadan kaldırmak için alternatif ölçme ve değerlendirmeye geçilmiştir. Alternatif ölçmede öğrencinin ne kadar öğrendiğiyle değil öğrenme ortamına nasıl dahil edilebileceğiyle ilgilenilmeye başlanmıştır (Çepni, 2007). Bu da geniş bir zaman dilimine ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Oysaki geleneksel anlayışta öğrenciye sınırlı bir zaman dilimi verilmektedir (Mumme, 1990). Bu durum öğrencilerin aktif olarak etkinliklerin içine girememesine neden olmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme ile alternatif ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıkları kısaca aşağıdaki tabloyla özetleyebiliriz.

Tablo 3: Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Arasındaki Farklar

Geleneksel Anlayış	Alternatif Anlayış
Öğretmen odaklıdır.	Öğrenci odaklıdır.
Zaman yeterlidir.	Zaman yetersizdir.
Kalabalık sorun oluşturmaz.	Kalabalıklık sorun oluşturur.
Hazırlaması kolaydır.	Hazırlaması zor ve zaman alıcıdır.
Ürüne yönelik değerlendirme vardır.	Sürece yönelik değerlendirme vardır.
Objektiflik fazladır.	Subjektiflik fazladır.
Öğrenciye süreçte bildirim verilmez.	Süreç içinde bilgilendirme vardır.
Öğretmen eğitime hakimdir.	Öğretmen yetersizliği oluşabilir.
Araç kullanımı gerektirmez.	Daha çok araç gerece bağlıdır.
Değerlendirme basittir.	Değerlendirme zaman alıcı ve zordur.
Sınıf ön plandadır.	Bireyler ön plandadır.
Öğrenci aktif olmadığından sıkıcıdır.	Yaşayarak öğrenme vardır.
Öğrenci bilgiye kolay ulaşır.	Bilgiye ulaşması kendi başarısına bağlıdır.

Tablo 3'e göre alternatif ölçme ve değerlendirme araçları daha zor hazırlanmaktadır ve uygulanmaktadır. Kalabalık sınıflarda özellikle değerlendirmesi zordur. Çünkü alternatif anlayışla birlikte her öğrenciyle birebir ilgilenmek gerekmektedir. Bu nedenden dolayı öğretmenler zaman kaybına neden olduğu için alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmemiş, kullanımı kolay olan klasik değerlendirme araçlarına yönelmiştir. Bu olumsuzluklara nazaran bizi alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışına sürükleyen, eğitimin merkezinde öğrencinin yer almasıdır. Gerçekleştirilecek etkinliklerin öğrenci tarafından belirlenmesi, çalışmaların odağında öğrencinin yer alması, yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlamıştır. Bu durum da alternatif araçların kullanılmasını zorunlu kılmıştır.

2.5. Alternatif Ölçme Araçları

Eğitimde çağdaş anlayışın benimsenmesiyle öğrenci merkezli etkinlikler düzenlenmeye başlanmıştır. İşte bu durum ölçme ve değerlendirme araçlarının da değişmesine öğrenciyi merkeze alan bir yapıya bürünmesine neden olmuştur. Yenilikler, etkinliklerin çoğalmasına imkan sağladığı gibi bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Öğrencinin merkeze alınmasını gerektiren bu yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı eğitim sistemimizde sınıfların gereğinden fazla kalabalık olması tüm öğrencilerin aktif katılımını engellemektedir.

Çağdaş anlayışın getirdiği bu alternatif ölçme değerlendirme araçlarından kısaca bahsettikten sonra bu araçların yeterliliğini, amaca hizmet edip etmediğini ve gerçekten de gerekliliğinin ne kadar fazla olduğunu bu alanda yapılmış çalışmalardan yola çıkarak belirlemeye çalışacağız. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını açıklamaya geçmeden, bunların neler olduğunu aşağıdaki tablodan başlıklar halinde görebiliriz.

Tablo 4: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Performans Değerlendirme	Drama
Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)	Görüşme
Kavram Haritaları	Gösteri
Yapılandırılmış Grid	Poster
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Akran Değerlendirmesi
Kelime İlişkilendirme Testi	Kendi Kendini Değerlendirme
Proje	

Tablo 4'te alternatif ölçme ve değerlendirme araçları başlıklar halinde belirtilmiştir. Bu ölçme araçlarını kısaca açıklayacak olursak:

2.5.1. Performans Değerlendirme

Performans, öğrencinin öğrendiklerini kullanarak bir durum için özgün bir yanıt ortaya koyduğu ya da yanıtı yapılandırdığı zaman ortaya çıkmaktadır (Popham, 2005). Bireysel çalışmalarla olduğu kadar grup çalışmalarıyla da gerçekleştirilebilir. Performans değerlendirme sayesinde öğrenci sınav endişelerinin azaldığını fark eder,

daha iyi ve kalıcı öğrenme gerçekleşir. Öğrencinin bilimsel muhakeme becerileri artar, bireysel ve grup çalışmalarında öğrencinin özgüveni artar (Baykul, 2000:103).

Genel anlamda performans değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün veya çözüm oluşturulmasını gerektiren alternatif değerlendirme biçimidir. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanan performans değerlendirme, öğrencinin günlük hayattaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleri ile sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma olanaklarına sahip olabilirler (Acar, 2008).

Orhan (2007)'in yaptığı araştırmada, performans değerlendirmeyi de kapsayan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin ders başarısını artırmada geleneksel değerlendirme yöntemlerinden daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Kullanılan performans değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmaktadır. Performans değerlendirmenin öğrenciler üzerinde özgüven, öz değerlendirme ve cesaret gibi özellikleri geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin performans değerlendirmeyi uygulayan öğretmenlere olumlu tutum sergiledikleri görülmüş, öğrenciler bu yöntemleri daha eğlenceli bulmuşlardır. Ailelerin de bu yöntemlere bakışı olumludur. Ancak verilen performans ödevlerinin maliyeti, çok zaman alması ve çoğunlukla öğrencilerin düzeyinin üzerinde verilmesi ailelerin şikayetçi oldukları konular olarak belirlenmiştir.

Alaz ve Yarar (2011)'in yaptıkları araştırmada ise, öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerinden özellikle sözlü yoklamaları sıklıkla tercih ettikleri, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından ise en çok performans görevleri, gözlem ve dramayı seçtikleri görülmüştür. Performans değerlendirme öğretmen ve öğrenciler tarafından iyi bilinen bir teknik olduğundan sıklıkla kullanılmaktadır. Çünkü performans eski programda bulunan dönem ödevleri ile özdeşleştirilmektedir.

Burada performans görevleri öğrenciye karşılaşılabileceği problem durumlarını sunar ve öğrenciye burada üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilmesine olanak sağlar. Performans değerlendirmenin yapıldığı durumlarda daha çok dereceleme ölçeği kullanılır ve gerçek hayatla ilişkili (otantik) etkinliklerin yapılmasına fırsat tanır (Tezci ve Demirli, 2004).

Arslan, Kaymakçı ve Arslan (2009) ise performans çalışmalarına alışık olmayan öğretmenlerin uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Karşılaşılan sorunların başında öğrencilerin, ailelerin ve hatta öğretmenlerin bu tür çalışmaların amacını tam olarak anlayamamaları gelmektedir. Özellikle de grup çalışmalarında uygun gruplar oluşturulamaması örnek olarak verilebilir. Epçaçan ve Erzen (2008) ile Yalar (2010), performans değerlendirmenin fazla zaman ve araç gereç gerektirmesini de önemli sınırlılıklar arasında göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları da tespit edilmiştir. Aileler ise verilen görevleri öğrencinin öğrenme sürecinin planlanmasında zaman kaybı olarak görmekte ve çoğu zaman görevleri kendileri yapmaktadır.

2.5.2. Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)

Portfolyo sözcüğünün etimolojik kaynağı, “taşınabilir kağıt” anlamına gelen İtalyanca “Portare Fokliou” kelimesinden gelmektedir. Portfolyonun dilimizdeki karşılığı “gelişim dosyası”, ürün dosyası”, “ ürün seçki dosyası” ya da “portföy” gibi kelimelerle ifade edilmektedir. Portfolyonun ne olduğu, kullanıcıların amacına ve kullanım biçimine göre değiştiğinden tek bir tanımı yapılamamaktadır (Öncü, 2009).

Pearl ve Leon Paulson portfolyoları, öğrencilerin kendi birikimli tecrübeleri vasıtasıyla, kendilerine ilişkin anlamları yapılandırdıkları laboratuvarlar olarak betimliyorlar. Onlara göre, her portfolyo bir öyküdür aslında, bu, öğrencilerin ne bildiklerinin ve neden bunu bilmeye inandıklarının öyküsüdür. Öğrenciler, ne bildiklerini ve ne yapabileceklerini kendi çalışmalarıyla ispatlarlar (Nuhoğlu, 2010).

Eğitimde son yirmi, yirmi beş yıldır kullanılmaya başlanan portfolyo uygulamalarının ilk insanlara kadar uzandığı bildirilmektedir; ilk insanların etkili olan olayları mağara duvarlarına kazıyarak resmetmeleri portfolyoya benzeşimi açısından dikkat çekicidir. Kayri (2008)’nin Kutlu, Doğan, ve Karakaya (2008)’dan aktarıldığına göre portfolyo faaliyetlerini, bir değerlendirme yaklaşımından çok, bir durum belirleme süreci olarak ele almaktadırlar.

Kemp ve Toperoff (1998)’tan aktaran Kan (2007) portfolyoyu "bir veya birden fazla alanda öğrencinin çabalarını, gelişimini ve başarısını gösteren öğrenci çalışmalarının amaçlı bir şekilde toplanması" olarak tanımlamıştır. Edgerton portfolyoyu “öğrencinin zaman içindeki ve birçok bağlamda başarısını gösteren

seçilmiş, yansıtıcı ve işbirliği içinde yaptığı en iyi çalışmaların yapılandırılmış bir toplama” olarak tanımlamıştır (Kan, 2007).

Portfolyo öğrencinin belli bir alandaki gelişimini belirlemek için öğrenci çalışmalarının sürekli bir biçimde toplanmasını, öğretmenin, öğrencinin ve arkadaşlarının katılımıyla değerlendirilmesini içerir (Simon ve Forgette Giroux, 2000). Yani portfolyo öğrencinin bir yıl içinde ortaya koyduğu her türlü etkinliğin yer aldığı öğrenci seçki dosyasıdır. Hem ürüne hem de sürece yönelik olduğu için bütünün nasıl değerlendirileceği hakkında karar vermemizi sağlar. Yukarıda da belirtildiği gibi değerlendirme sürecine öğrencinin, akranın aktif katılımı değerlendirmenin subjektif olmasına neden olmaktadır. Kalabalık sınıflarda uygulanması elverişli değildir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Çünkü her öğrenciye ayrı bir portfolyonun hazırlanması zaman alıcı bir yöntemdir. Bu yöntem öğrencilerin yapacakları meslek tercihleri için referans oluşturur (Moskal, 2003).

Meisels ve Steele(1995)'den aktarıldığına göre portfolyo, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeye imkan bulduğu ve her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izleyebilmesine olanak sunan değerlendirme aracıdır. Portfolyoların kullanımı öğrencilerin sınıf içinde doğabilecek her türlü ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak sağlar. Portfolyolar öğrenciyi süreç içinde daha iyi takip edebilmemize ve çalışmalarını toparlayabilmemize olanak sağlar. Portfolyolar bir sınav kağıdı gibi değildir çünkü öğrenciyi daha geniş bir açıdan değerlendirme olanağı verir (Kaptan ve Korkmaz 2000).

Demirel (2011)'e göre portfolyo belirli bir süreç içinde ortaya konulan öğrenme ürünlerini yansıtan, öğrencinin çalışmalarını ve etkinliklerini barındıran ve öğrenenin bireysel gelişimi ve performansı hakkında ayrıntılı bilgi sağlayan dokümandır. Adams ve Hamm, (1992)'dan aktaran Bahçeci ve Kuru (2008)'ya göre portfolyo; öğrencinin performansını izlemeye ve değerlendirmeye, toplanan dokümanlarla da öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye kullanılmaktadır.

Portfolyo geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre öğretmene, öğrenciye ve veliye öğrenci hakkında birinci elden güvenilir ve dinamik veriler sağlamaktadır. Bu imkanların oluşması portfolyonun eğitimde öncelikle tercih edilmesi gereken bir ölçme ve değerlendirme aracı olmasını sağlamaktadır (Birgin, 2008).

Etkili bir portfolyo programı oluşturabilmek için öncelikle; öğrenci katılımı sağlanmalı, öğrenci çalışmalarını seçmek için ölçüt belirlenmeli, öğrenci çalışmalarını

değerlendirme ölçüt belirlenmeli ve portfolyonun parçalarının öğrencilerin kendilerini ve performanslarını en iyi yansıtan kanıtları içermesine dikkat edilmelidir (Paulson, Paulson ve Meyer (1991)'den aktaran Kan, 2007). Bu doğrultuda, ilk olarak öğretilecek ve ölçülecek konu belirlenir. Bu ünite ya da konu olabilir. İkinci olarak belirlenen ünite ya da konunun genel bir çerçevesi tanımlanır. Üçüncü olarak öğrenci gelişim dosyasında yer alacak görevler dikkate alınarak, belirlenen ana konunun alt başlıkları belirlenir. Dördüncü olarak seçilen bölüm daha derinlemesine incelenerek, öğrenci gelişim dosyasında görev olabilecek bölümler belirlenir. Beşinci basamakta öğrenci gelişim dosyasında yer alacak olan görevin şekli belirlenir. Bu deney raporu, bilimsel yazı şeklinde olabilir. Daha sonra bu görevlerle ilgili açıklamalar geliştirilir.

Wiggins (1992)'ten aktaran Kabaş (2007) portfolyoda görevler belirlenirken amacın belirlenmesi gerektiğini fakat amaca nasıl ulaşılabileceğinin apaçık ifade edilmemesi gerektiğini belirtmiştir. öğrenci çalışmalarında ise ölçülecek unsurlar çok açık ve net olması gerektiğini ifade etmiştir.

Kan (2007)'nin Moya ve O'Malley (1994)'den aktardığına göre portfolyolarda yer alan ve farklı kaynaklardan gelen bilgilerin bütünleştirilmesi önemli bir konudur. Bu nedenle programda yer alan hedeflere ilişkin verilerin her birine ayrı numaralar verildikten sonra gruplanır veya sıralanır. Portfolyoların içerdiği öğrenci performansını kanıtlayan her türlü bilgi ve belgeler bütünleştirildikten sonra portfolyonun değerlendirilmesine ilişkin ölçüt veya ölçüt takımları geliştirilir.

Portfolyo üç bölüme ayrılır:

- 1- Özgeçmiş:** Öğrenci çalışmaların hangi aşamalardan geçtiğini yansıtır.
- 2- Ürünler:** Bu bölüm öğrencinin tüm çalışmaları kapsamaktadır.
- 3- Yansıtma:** Öğrenci bu bölümde yaptığı çalışmaların muhakemesini yapmak amacı ile kendisi ile ilgili görüşlerini yansıtır.

Portfolyonun içerisinde yer alabilecek materyalleri aşağıdaki tablo ile özetleyebiliriz.

Tablo 5: Portfolyo Dosyasında Bulunabilecek Materyaller

Sözel / Dil Zekası İle İlgili Materyaller	
Müsvedde notlar ve Final raporları	Okuma becerilerinin ölçüldüğü kontrol listeleri
Yazma projelerin temel taslakları	Çözülmüş kelime bulmacalarından örnekler
En iyi kompozisyon örnekleri	Münazara ve problem çözme süreçlerinin ses kayıtları
Araştırmaların yazılı açıklamaları	Okuma ve hikaye anlatmaya dair ses kayıtları
Mantıksal / Matematiksel Zeka İle İlgili Materyaller	
Fen projeleri ile ilgili dokümanlar	Matematik becerilerinin ölçüldüğü kontrol listeleri
Fen projelerinde çekilmiş fotoğraflar	En iyi alıştırma ya da çalışma sayfaları örnekleri
Fen deneyleri ile ilgili deney raporları	Çözülmüş mantıksal bulmaca ve beyin jimnastiği örnekleri
Problem çözme ile ilgili notlar	Üretilmiş ya da öğrenilmiş bilgisayar programları örnekleri
Görsel / Uzamsal Zeka İle İlgili Materyaller	
Projelerin fotoğrafları	Şekiller, tablolar, akış şemaları, kavram haritaları, vb.
Üç boyutlu maketler	Resim, çizim ya da kolajların fotoğraf ya da örnekleri
Proje video kayıtları	Çözülmüş görsel / uzamsal bulmaca örnekleri
Bedensel / Kinestetik Zeka İle İlgili Materyaller	
Proje ve gösterilen video kayıtları	El becerileri ya da iş teknik projelerinin fotoğrafları
Üretilmiş projelerin örnekleri	
Müziksel / Ritmik Zeka İle İlgili Materyaller	
Öğrencilerin çeşitli müzik parçalarını derlediği kasetler	Müziksel performans, kompozisyon ya da kolajların ses kayıtları
Öğrencilerin yazmış oldukları şarkı, melodi, ritim özellikleri	Yazılı puanların örnekleri (icra etme ya da düzenleme yoluyla)
Sosyal / Bireylerarası Zeka İle İlgili Materyaller	
Grup raporları	Öğretmen – öğrenci konferans raporları
Akran gruplarının raporları	Veli, öğretmen ya da uzmanların yazılı dönütleri
Toplumsal projelerle ilgili dokümanlar (sertifikalar, fotoğraflar, vb.)	Birine yazılmış ya da başkalarından gelmiş olan mektuplar (örneğin; birine bilgi almak için yazılmış bir mektup)
	İşbirliğine dayalı öğrenme projelerinde yazılmış yazılar, fotoğraflar ve video görüntüleri
İçsel / Özedönük Zeka İle İlgili Materyaller	
Günlük yazıları	Hedef ve planlarla ilgili görüşme kayıtları
Anketler	Çalışmalar hakkında yazılmış olan notlar
Başkalarını değerlendirme örnekleri	Hobi ve etkinliklerle hazırlanmış tablolar
İlgi envanterleri	Kendi kendini değerlendirme (öz değerlendirme) denemeleri, kontrol listeleri, çizimleri, vb.

Kaynak: (Armstrong, 2000'dan Aktaran Baş, 2010)

Yukarıdaki tablo 5’de öğrenci gelişim dosyasında yani portfolyoda bulunabilecek araç gereçlerin sözel, mantıksal, görsel zeka gibi durumlarda nasıl değişiklik gösterdiği özetlenmeye çalışılmıştır. Bu tablo portfolyonun zeka türlerine göre hangi materyallerle oluşturulduğunu göstermektedir.

Portfolyoda kullanılan çalışmaların niteliğine göre :

Sergileme portfolyo öğrencinin kendisini en iyi yansıttığına inandığı çalışmaların yer aldığı portfolyodur. Henüz tamamlanmamış çalışmaları kapsamaz. Değerlendirme ve not vermek için tercih edilecek bir seçenek değildir. Sergileme portfolyo ürün odaklı portfolyo şeklinde de düşünülebilir.

Çalışma portfolyo daha çok süreç odaklı olarak devam eden portfolyolardır. Öğrencinin “kısa veya uzun süreli” olarak sürdürdüğü çalışmalarını toplandığı dosyalardır. Burada amaç öğretmenle birlikte öğrencinin “kendi gelişimini” değerlendirmesidir. Bu portfolyolarda öğrencinin tüm çalışmaları değil, “öğretmenin rehberliğinde” öğrencinin seçtiği çalışmalar yer alır. Derleme portfolyolar öğrencilerin gereksinimlerini belirlemekte ve belirlenmiş öğrenme hedefleri doğrultusunda nasıl bir yol kat ettiklerini yansıtmaktadırlar (Yaşar, 2010). Öğretmen ve öğrenciye süreci beraber ölçme ve değerlendirme fırsatı sunar. İkisi birlikte öğrenme anlamında büyüme ve gelişmeyi gösteren örnekleri seçer. Bu açıdan sadece biten değil devam eden çalışma örneklerini de kapsayabilir.

Değerlendirme portfolyoda tüm maddeler puanlanır, sıralanır ve değerlendirilir. Öğretmen her öğrencinin kişisel portfolyosunu bir değerlendirme amaçlı olarak saklar şeklinde sıralanabilir.

Genel olarak bir portfolyonun taşıdığı özellikler aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Kan, 2007).

Gelişimcidir (Developmental): Portfolyo belirli bir zaman sürecindeki öğrenci gelişim ve öğrenmelerini temsil eder. Portfolyo uzun bir süreçte öğrenme sonuçlarının toplanmasıdır. Kısa sürede gözlenebilecek hedef davranışlar olarak ifade edilmez.

Çift değerlidir (Dual Valued): Portfolyolar hem öğretmene hem de öğrenciye bilgi verdiği için çift taraftan da değerlidir. Öğrenene öğrenme sürecinin kayıtlarını yansıtma şansı sunarken, öğretmene öğrencinin gelişimini ve başarısını değerlendirmek için iyi bir metot sunar.

Seçicidir (Selective): Portfolyo, öğrenciye seçme şansı sunar. Bu durum öğrencinin portfolyosunu nasıl bir içerikle hazırlaması gerektiğini ve sunarken nelere dikkat edeceğini yapılandırabilmesine olanak sağlar.

Özgündür (Authentic): Portfolyo öğrencinin kendi çalışmalarının bir ürünüdür. Geleneksel testler, normalde öğrencinin nasıl bir gelişim sergilediği bilgisini ve tüm yönleriyle sahip olduğu potansiyelini yansıtamaz, portfolyo ise somut öğrenme ürünlerini göstermesi ve zaman içinde öğrenci gelişimini sergilemesi nedeniyle otantik (özgün) bir değerlendirme tekniğidir.

Yansıtıcıdır (Reflective): Portfolyo öğrencinin kendi öğrenmelerinin kanıtlarını yansıtmasını sağlayarak, öğrenmelerini gözden geçirme ve ileriki öğrenmeleri için hedefler oluşturmaya katkı sağlayabilir. Geçmişteki gösterdiği çabaları gözden geçirerek daha iyisini yapabileceğini fark edebilmesine ve bu yönde çalışmasına yardımcı olabilir.

Bireyseldir (Individual): Portfolyo öğrencinin kendi seçimlerine göre hazırlanmış ve yapılandırılmış bir değerlendirme aracıdır. Başka bir ifadeyle, portfolyoda bireysel içerik seçimi ve bireysel tarzın yansması vardır.

Etkileşimlidir (Interactive): Öğrenci, portfolyo aracılığıyla öğretmen ve arkadaşlarıyla çalışmalarını paylaşır ve böylece öneri ve rehberlik alır. Bu yolla, portfolyonun oluşturulması ve geliştirilmesinde, öğrencinin gerek öğretmenlerle gerekse akranlarıyla işbirliği çalışmaları yapması etkileşimi artırır.

Karamanoğlu (2006:32-33)'dan Yaşar (2010)'ın aktardığına göre Portfolyo değerlendirme yöntemi aşağıdaki amaçlara ulaşabilmek için uygulanmaktadır.

- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak
- Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmelerin dışına çıkmak, alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek
- Öğrencinin gelişimini, kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek
- Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğinin somut resmini çizebilmek
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek

- Öğrencilerin, arkadaşlarının portfolyolarını da izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarının başlangıcına alt yapı oluşturmak
- Çocuğun zihinsel, psiko-motor, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerini gözlemlemek
- Çocuğun okulda yaptığı çalışmalar, hikayeler, ses kayıt bandı, resim, proje çalışmaları, fotoğraflar, elişi etkinlikleri vb. kontrol etmek, güven gelişimlerini desteklemek
- Fiziksel, ruhsal ve sosyal alandaki gelişimlerini fark edebilmesi, seçici olabilmesi ve zevkle çalışabilmesini sağlamak
- Olaylara bakış açısını değerlendirebilmesi, çok yönlü düşünebilmesi, yaratıcılık yönlerinin geliştirmesini sağlamak
- Portfolyo çalışması, öğretmen açısından zaman alıcı olmakla birlikte daha objektif değerlendirme yapabilmesi için ve yaptığı değerlendirmenin gerektiğinde somut kanıtını sunabilmesi için yararlıdır.
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı kurmasını sağlamak.
- Çocukların okulda yaptığı resimleri, hikâyeleri, günlükleri, harita ve benzeri ürünleri dikkatli kontrol etmek, çocuğa bireysel bir bakış ve öğrenen bir çevre sağlamak.
- Çocuğun çalışmasına sürekli bir bakış, büyüme grafiği ve gelişimini görmesini sağlamak.
- Çocuğun başarısını test skorlarıyla değil, öğrencinin süreç içerisindeki öğrenmelerinin ürünü olan çalışmalarından yola çıkarak değerlendirmek.
- İlk öğrenme ürünü ve son öğrenme ürünü gibi hangi çalışmanın ne zaman yapıldığını göstermek.
- Öz değerlendirme becerilerini geliştirmek gibi pek çok amaca yöneliktir.

Yukarıdaki maddelerden yola çıkıldığında portfolyo öğrencide öz disiplini sağlayarak kendi gelişimini uygun bir şekilde gözlemleyebilmesine, arkadaşlarıyla bir uyum içinde olmasına, öğrencinin çok boyutlu düşünebilmesine olanak sağlar.

2.5.3. Kavram Haritası

Kavram haritası tekniği ilk kez Prof. Joseph Novak tarafından Cornell Üniversitesinde 1960 yılında geliştirilmiştir. Kavram haritası kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel teknikle sunulmasını sağlar (Novak ve Gowin, 1984). Anlamalı öğrenmeyi sağlar. Bir dersin, bir ünitenin nasıl işleneceğiyle ilgili bilgiler sunmaktadır. Fen Bilgisi gibi derslerde daha çok tercih edilmektedir. Kavram haritaları; aktif katılımı arttıran, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıran grafiklerdir (Mcintire, 2000).

Kavram haritalarının kullanımı, insanların nasıl öğrendikleri ile anlamalı öğrenme kuramları arasında köprü kuran bir öğretim stratejisidir. Bir kavram haritası daha geniş bir kavram başlığı ve altındaki kavramların birbiri ile ilişkilerini gösteren iki boyutlu bir şemadır. Kavram haritası bilgilerin görsel olarak aktarılmasını sağlayan bir tekniktir. Kavram haritasının fikir üretme, değerlendirme, fikirleri düzenleme gibi birçok kullanım alanı vardır. Bugün eğitsel çalışmalarda kullanılmak üzere birçok bilgisayar yazılımı da bulunmaktadır. Bir tür bilginin sunum şeklidir. Çizgilerle kavramlar arası ilişkileri gösteren, kavramları hiyerarşiye sokan bir sistemdir (Kılınç, 2007).

Kavram haritaları kavramlar arası ilişkilerin görsel gösterimini sağlayan yollardır. Kavram haritalarının oluşturulması fikrinin merkezinde, “öğrenme, kavramların ilişkilendirilmesi ve kullanılması sırasında gerçekleşir” düşüncesi yatmaktadır. Kavram haritaları öğrenilen konuların daha iyi kavranmasına, eski bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirilmesine, öğrencilerin kavramsal algılama düzeylerinin geliştirilmesine ve başarılarının arttırılmasına yardımcı olan eğitimsel bir stratejidir (Gürbüz, 2006).

Kavram haritaları anlama ve kavramaya dayalı öğrenmeyi sağlamak amacı ile kullanılırlar. Ezbere dayalı öğrenme yerine, anlama ve kavramaya dayalı öğrenmeyi sağlayan kavram haritalarının birçok yararları vardır (Gürbüz, 2006). Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

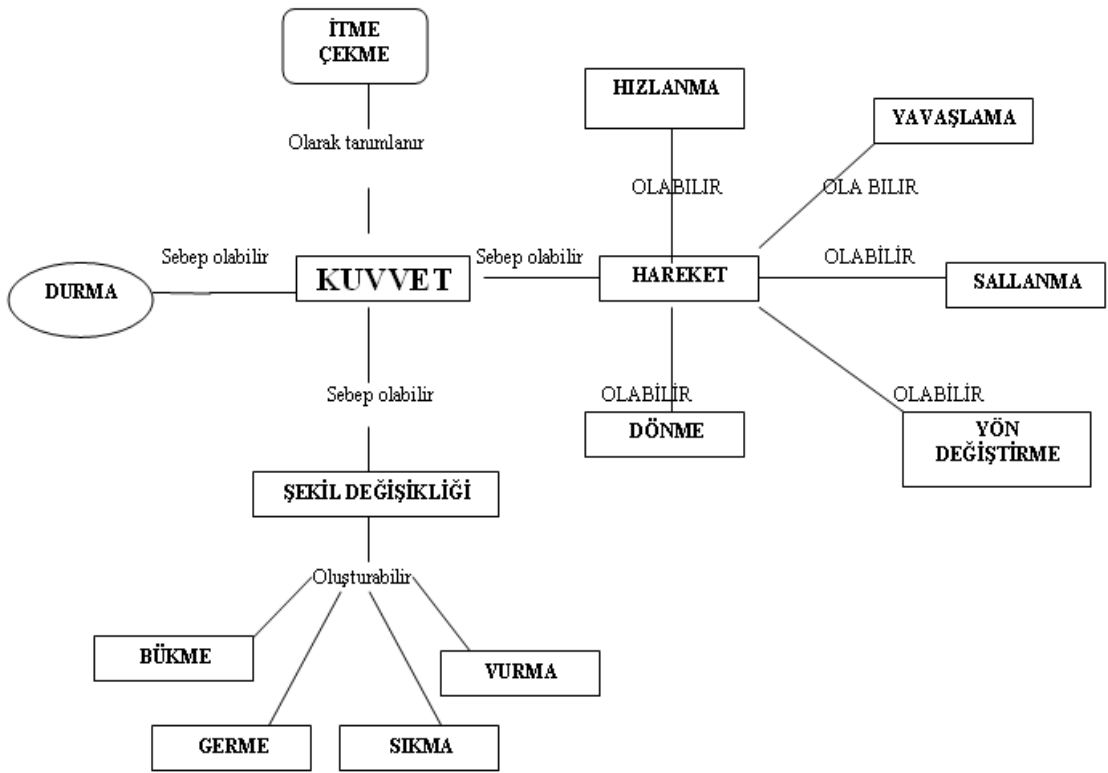
- Bir kavramın öğrencilerin zihninde doğru yapılanmasını ve diğer kavramlarla ilişkisinin özümsemesini sağlaması
- Öğrencilerin kavramları daha rahat öğrenebilmelerine, anlamlandırabilmelerine ve görsel hafıza yoluyla belleklerine daha kolay ve uzun süreli kaydedebilmelerine olanak tanınması

- Öğrenciye grupla çalışma, tartışma, kendi bilgi boşluklarını kavrama, ileri düzeyde düşünme ve muhakeme etme fırsatları sağlaması.
- Öğrenciye anlamaları organize etme yollarını belirlemede yardımcı olan bir strateji sağlaması.
- Öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırması.
- Öğrencilerin kavramsal anlamalarını değerlendirme imkânı vermesi.
- Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardımcı olma özelliği taşıması.
- Öğrenci merkezli olup öğrencilerin katılımını sağlayan bir strateji olması
- Düşünce alanının karmaşık olduğu durumlarda, hem sözel hem de görsel sunum olanağı sağlayarak öğrencilerin bilgiyi özümseyip kavrayabilmelerinde daha etkili olabilmesi.
- Öğrencilerin belirli düşünce alanlarındaki kavramlar arasında yeni ilişkiler geliştirerek yeni anlamlara ulaşmalarına yardımcı olması.
- Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle iletişimini teşvik ederek öğrencilerin sosyal becerilerinin artmasına olanak sağlaması.
- Dilin, bilgi alışverişinde ve iletişimde üstlenmiş olduğu etkin ve çarpıcı rolünün öğrenciler tarafından kavranması.
- Öğrencilere karmaşık yapıları bir bütün olarak algılama imkanı vermesi.
- Öğretmene işlenen konunun sonunda etkili bir özetleme ve pekiştirme olanağı sağlaması.
- Öğretmene bir konuda öğrencilerinin sahip olduğu doğru ya da yanlış bilgileri gözlemlene ve hangi öğrencinin daha çok yardıma ihtiyacı olduğunu ayırt edebilme şansı tanınması.
- Öğretmenlere öğrencilerin eksiklerini ve yanlış kavramsallaştırmalarını fark ederek yerinde müdahale etme olanağı tanınması.
- Öğretmene öğrenci gelişimini takip etmede rehberlik etmesi.
- Kavram haritalarının sınıfça tartışılması sırasında, farklı fikirlerin ortaya çıkmasına uygun bir ortam sağlaması ve böylece yaratıcı düşüncelere yol açması.
- Sınav hazırlığı sırasında konuların özetlerinin önceden hazırlanmış olması.
- Kavramları, ilişkiler kurarak bir araya getirirken veya bir arada olanları tek tek ayırırken yansıtıcı düşüncenin gelişmesine imkân tanınması.

- Bilginin sistematik bir yapıda ifade edilmesine olanak sağlayarak öğrenme ve öğretme etkinliklerine önemli katkılar sağlaması.

Yukarıdaki maddeler genel olarak kavram haritasının bir olguyu verirken bilgilerin koordineli bir şekilde nasıl aktarılabileceğini yani anlamlı öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceği hakkında bilgiler sunmaktadır.

Aşağıdaki kavram haritasıyla ilgili verilen örnekte, kuvvetin nasıl bir yol izlediği ve nelere sebep olduğu kavram haritası tekniğiyle verilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1: Kavram Haritası Örneği (<http://www.fenokulu.net/portal/Sayfa.php?Git=KonuKategorileri&Sayfa=KonuKavramHaritasiListesi&baslikid=101&KavID=43>)

Şekil 1’deki kavram haritasında Kuvvet kavramı çeşitli ara ifadelerle açıklanmış böylelikle öğrencilerin kavramla ilgili hususları bir bütünlük içinde öğrenmelerine imkan sağlamıştır.

2.5.4. Yapılandırılmış Grid

Fen ve Teknoloji ağırlıklı dersler yapılandırıcı anlayışı temel almıştır. Yapılandırıcı anlayış, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme stratejilerini vurgulamaktadır. Yapılandırıcı anlayış, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır ve öğrencilerin yeni aldığı bilgileri, sahip oldukları bilgilere ekleyerek kendilerine özgü biçimde yapılandırdığını öne sürer. Bu tekniğin en önemli amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmektir (Tuncer, 2010). Bu teknikte çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgiler sorulamaz. Kutucuklardaki her bir bilgi bir soru için gerekli cevap olmayabilir; ama diğer bir soru için mutlaka cevap teşkil eder. Bu nedenle yanlış şıkları eleyerek doğru cevabı bulma stratejisi ortadan kaldırılmış olur (Atılgan, 2006: 72-73).

Bu teknikte, öğrencinin seviyesine uygun olarak 9 ya da 12 kutucuk hazırlanır. Gridi hazırlamak üzere öğretmen, konuyla ilgili bir soru hazırlar ve sorunun yanıtını rastgele, kutucuklara yerleştirir. Daha sonra ikinci soruyu hazırlar ve yine kutucuklara yanıtları yerleştirir. İkinci sorunun yanıtını teşkil eden kutucuklardan bir kısmı birinci soru için de geçerli olabilir. Öğrencilerden, her soru için doğru kutucuğu bulmaları ve kutucuk numaralarını mantıksal ve işlevsel olarak sıralamaları beklenir. Öğrencilerin verdiği cevap o konudaki bilgi seviyesini, bilgi eksikliğini, kavramsal bağları veya yanlış kavramları gösterir (Bahar, 2001). Aşağıdaki Tablo 6’da yapılandırılmış gride bir örnek verilmiştir.

Tablo 6: Yapılandırılmış Grid Örneği

BURUN 1	OKSİJEN 2	HAVA İLETİMİ 3	AKCİĞERLER 4
HAVA ALIŞVERİŞİ 5	YUTAK 6	KARBONDİOKSİT 7	GÖĞÜS KAFESİ 8
KARBONDİOKSİT ALIŞVERİŞİ 9	GIRTLAK 10	HAVANIN TEMİZLENMESİ 11	SOLUK BORUSU 12

Aşağıdaki soruların cevapları tabloda gizlidir. Soruları cevaplayın ve cevaplarını boşluklara yazınız.

1. Hangileri solunuma yardımcı organlardır?

.....

2. Hangileri solunum organlarının görevidir?

.....

3. Havanın iletimi hangi solunum organının görevidir?

.....

Yapılandırılmış Gridin en önemli avantajlarından biri, bu teknik için hazırlanmış sorulardaki kutucukların içine kelimeler, resimler, sayılar, eşitlikler, formüller ve benzeri şeyler koyulabilmesidir. Bu durum öğrencilere hem görsel hem sözel düşünebilme olanağı sağlar. Bu teknikte öğrencilerin konuyu bilmeden soruyu şansa bağlı olarak cevaplamaları neredeyse imkansızdır. Çünkü hem doğru kutucukların seçimi hem de bunların mantıksal sıralanması konuya hakim olmayı gerektirir. Aynı zamanda yanlış seçilen kutucuklar, öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerini, bilişsel yapılarında var olan aksaklıkları ortaya çıkarır (Çakmaklı, 2008).

Çoktan seçmeli testlerde tek bir doğru cevap vardır. Öğrenci doğru cevabı işaretlediğinde puan alırken yanlış işaretlediğinde, soruyu çözümlerken doğru bir yol izlemiş olsa bile, puan alamaz. Yapılandırılmış Gridde kısmi bilginin bile değerlendirilmesi söz konusudur. Öğrenci, seçtiği her doğru kutucuk için ayrıca puan alır. Kutucuklardaki her bilgi mutlaka bir sorunun cevabıdır. Bu durum çoktan seçmeli testlerdeki gibi yanlış şıkları eleyip doğru cevabı bulma durumunu da ortadan kaldırmaktadır (Çakmaklı, 2008). Yapılandırılmış Grid, kısa bir zaman diliminde uygulanabilmektedir. Öğrencinin evde veya okulda, bilgi seviyesini yoklamak için kullanabileceği bir teknik olarak görülmektedir (Çakmaklı, 2008).

Çakmaklı (2008) ile Akın ve Uluman (2010)'ın araştırma sonuçlarına göre Yapılandırılmış Grid, yorumlanması açısından kullanışlı bir testtir ve özellikle süreç değerlendirmede öğretmenler tarafından etkili bir teknik olarak değerlendirilmiştir. Herhangi bir masrafı olmadığından ekonomiktir. Ancak elle puanlanması durumunda uzun, zahmetli ve zaman alıcıdır ayrıca yanlış değerlendirmeler yapılabilir. Yapılandırılmış Grid geçerlilik açısından incelendiğinde kapsam ve görünüş geçerliliği açısından yeterli bulunmuştur. Ayrıca testin güvenilirliğinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin yonteme aşına olmamasından dolayı kullanma ve

sonuca varma kısmında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Değerlendirmelerin bilgisayarda yapılması durumunda bu sorunların ortadan kalkacağına dikkat çekilmiştir.

Arslan, Kaymakçı ve Arslan (2009) ise, yaptıkları araştırmada yapılandırılmış grid ve diğer alternatif ölçme araçlarının kullanılmasında öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmamalarının yanı sıra mevcut imkanların yetersizliğinin, bilgi eksikliğinin ve yurt genelinde yapılan (SBS - LGS - LYS) gibi sınavların yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla uyumsuz ve olumsuz etkiye sahip olduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca nitelikli çalışmaların ortaya çıkmasında önemli rol oynayan öğrenci faktörünün ve öğrencilerin sahip oldukları niteliklerin de ilgili yöntemlerin kullanılmasını olumsuz etkiledikleri belirtilmiştir. Ayrıca Acat ve Uzunkol (2010), araştırma sonuçlarında öğretmenlerin Yapılandırılmış Grid tekniğini tam olarak kullanamadıklarını, sınıfların kalabalık olmasının bu ve benzeri tekniklerin uygulanmasını oldukça güçleştirdiğinden söz etmişlerdir. Ayrıca programın tam olarak uygulanmaması sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin açıklanmasına detaylı bir şekilde yer verilmemiş olması da uygulamaları olumsuz etkilemektedir.

Yöntemin sınırlılıkları açısından ele alındığında, hazırlanmasının öğretmenler için zor ve zahmetli olduğu görülmektedir. Ayrıca değerlendirmenin ve dönüp düzeltmenin anında yapılmaması durumunda öğrencilerin sınav anında soruyu çözerken nasıl düşündüklerini hatırlamamaları söz konusu olabilir (Çakmaklı, 2008).

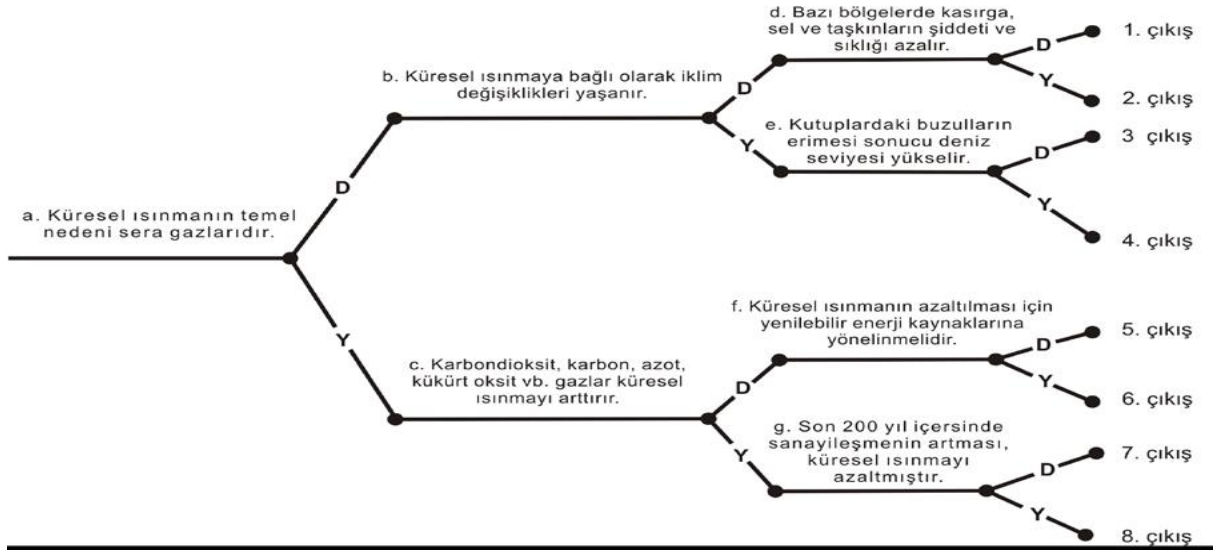
2.5.5. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)

Öğrencilerin kapsam içerisinde ulaştıkları veya ulaşamadıkları hedef davranışları belirlemede kullanılan değerlendirme araçlarından biridir. Öğrenciye yanlışını anında görebilme imkanı sunar (Şeyihoğlu ve Erbaş, 2010). Genelden özele sıralanmış doğru yanlış ifadelerin öğrenciler tarafından seçilerek öğrencinin öğrenmeleri tespit edilir. Böylece, 8 veya 16 maddelik bir ifadeler listesi ile sonlanan bir dallanmış ağaç oluşturulur. Bu teknik geleneksel doğru-yanlış tipindeki değerlendirme tekniğine alternatif olarak geliştirilmiştir. Yani sorular birbirinden bağımsız cevaplanmamaktadır. Her bir cevap öğrencinin diğer kararını etkilemektedir (Atılğan, 2006: 72-73).

Tanılayıcı dallanmış ağaç,

- 1- Öğrencinin hangi maddede yanlış yaptığını tespit etmemizi sağlar.
- 2- Öğrencideki kavram yanlışlarını ortaya çıkarır.
- 3- Öğrencinin önkoşul bilgilerini tespit etmemizi sağlar.
- 4- Sorulardan yola çıkarak öğrencinin öğrenebilmesi sağlar.

Aşağıdaki şekilde "Küresel ısınmanın temel nedeni sera gazıdır." madde köküyle oluşturulmuş örnekle bir Tanılayıcı Dallanmış Ağacın nasıl oluşturulduğunu görebiliriz.



Şekil 2: Tanılayıcı dallanmış ağaç (<http://ttkb.meb.gov.tr/>)

Şekil 2’de “Küresel ısınmanın temel nedeni sera gazıdır” ifadesinden yola çıkarak doğru yanlış ifadeleri kullanılarak nasıl bir yol izlenip hangi çıkıştan çıktıldığını gösteren bir soru tarzı verilmiştir.

Şeyihoğlu ve Erbaş (2010) yaptıkları araştırma sonuçlarında, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç tekniğinin, geleneksel yöntemlere göre başarıyı daha sağlıklı ölçtüğü aynı zamanda dönütler verdiği için başarıyı artırdığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç”ta yanlışlarını anında görebilmekte ve doğru cevaba yönelebilmektedir. Ayrıca öğrenciler bu teknik de soruların birbirleriyle ilişkili olarak doğru cevaba yönlendirmesinden dolayı başaracaklarına daha fazla inanmaktadırlar, kaygı düzeyleri azalmaktadır. Öğrenciler, “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç”ı daha dikkat çekici ve eğlenceli bulmuşlar ve daha sık uygulanması konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Ancak, çalışmada Tanılayıcı Dallanmış Ağacın öğretmenler ve

öğrenciler tarafından tam olarak anlamlandırılmadığı, hazırlanmasının uzun zaman aldığı, çözümlenmesinin ve öğretmenler tarafından öğrenciye anlatılmasının karmaşık ve zor olduğu bu nedenle pek tercih edilmediği tespit edilmiştir.

Kanatlı (2008) ise araştırma sonuçlarına göre yeni mezun ve erkek öğretmenlerin “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç” vb. alternatif ölçme araçlarını diğer öğretmenlere göre daha fazla tercih etmelerine rağmen yeterli eğitim almadıklarını, alternatif ölçme değerlendirme araçları ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Okur ve Azar (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etmelerinde mesleki deneyimlerinin fazla olmasının olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ancak özellikle Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Yapılandırılmış Grid de yeterli bilgiye sahip olmadıklarından bu yöntemleri kullanmaktan çekindikleri gözlenmiştir.

Okur (2008) çalışmasında “Yapılandırılmış Grid” ve “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç” tekniklerinin öğretmenler tarafından en az bilinen ve bundan dolayı da en az uygulanan teknikler olduğunu ifade etmiştir.

Karahan (2007), yaptığı çalışmada ünite sonunda öğrencilere uygulanan “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç” tekniğinde öğrencilerin, geleneksel doğru yanlış sorularının yer aldığı testlere göre daha başarılı olduklarını görmüştür. Karahan’a göre bilimsel bilgi, birbirine girmiş, birbiri ile ilişkili bir bilgi ağı olarak düşünülmelidir. Öğrenciler her yeni konuyu önceki bilgileriyle ilişkilendirmeli ve bu şekilde düşünmeye teşvik edilmelidir. Bu nedenle Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, öğrencilerin bilişsel yapısına ışık tutan, anlamlı öğrenmeyi ölçmeye yönelik bir metot olarak önemli görülmektedir.

2.5.6. Kelime İlişkilendirme Testi

Öğrencilerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını göz önüne sermek ve uzun dönemli hafızalarındaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını bulabilmek için kullanılan tekniktir (Bahar ve Özatlı, 2003).

Bu teknikle öğrencinin uzun süreli bellekteki bilgileriyle verilen kavramlar arasındaki anlam yakınlığı tespit edilmeye çalışılır. Kısa bir zaman dilimi içinde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Anlamsal yakınlık hatırlama düzeyinin de yüksek

olduğunu gösterecektir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Anlamsal yakınlık ve anlamsal mesafe etkisine göre anlamsal bellekte iki kavram birbirine ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişkidedir ve hatırlama esnasında zihinsel araştırma o kadar kısa olacaktır (Karip, 2007:146).

Son yıllarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim programlarındaki etkisi ve geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin kavramsal anlamayı ve kavramsal değişimi belirlemedeki eksiklikleri farklı teknik ve stratejilerin kullanılmasını gerektirmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin sadece sahip oldukları bilgileri değil, öğrencilerin farklı bilgi ve kavramlar arasında nasıl bir ilişki kurduklarını, bilişsel yapılarını, var olan bilgileriyle yeni bilgileri birbirine bağlayıp anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini ölçen tekniklere yönelmişlerdir. Kelime ilişkilendirme testi bu kriterleri ölçme açısından araştırmacıların tercih ettikleri alternatif ölçme değerlendirme teknikleri arasında sayılmaktadır (alternatifölçme, 2011).

Kelime İlişkilendirme Testinin hazırlanmasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (alternatifölçme, 2011).

Kelime İlişkilendirme Testi Hazırlanırken:

- Konu ile ilgili 5 ila 10 arasında değişen anahtar kavram seçilir.
- Daha sonra her kavram bir sayfaya gelecek şekilde yazılır. Ayrıca her kavram yazıldığı sayfa içerisinde 10-15 kez tekrar yazılır.
- Kelime ilişkilendirmenin ilk sayfası uygulama ile ilgili yönerge, ikinci sayfası da bir örnek içerir.
- Öğrencilerden 30 sn içinde anahtar kavramın akıllarına getirdiği ilgili kelimeleri yazmaları istenir. 30 saniyenin ilköğretimde yapılan birçok çalışmada uygun bir zaman dilimi olduğu görülmüştür; ancak bu süre uzatılabilir.
- Öğrencilerin bir sonraki kelimeye geçmelerine öğretmen karar verir. Öğrenciler bütün anahtar kelimelere cevap verdikten sonra öğretmen kağıtları toplar ve değerlendirme sürecine geçer.

Kelime İlişkilendirme Testini Değerlendirirken iki farklı değerlendirme şekli kullanılmaktadır (Alternatifölçme, 2011).

Birinci değerlendirme şeklinde; ilk olarak anahtar kavramlar için verilen her geçerli cevaba bir puan verilerek öğrencilerin testleri puanlanabilir. Örneğin Kelime

İlişkilendirme Testi 5 anahtar kavram içeriyorsa; sonuçlar 5 üzerinden değerlendirildiğinde, her anahtar kavram için maximum 10 kelimenin cevap olarak yazılabileceği düşünüldüğünde her cevabın değeri 0,1 olarak belirlenebilir. Ayrıca öğretmen öğrenciden verdiği cevap kelimeyi içeren anlamlı bir cümle kurmasını da isteyebilir. Bu durumda iki aşamalı bir puanlama yapılabilir. Verilen cevap kelimesi için bir puan, kurulan cümle için ayrı bir puan verilebilir.

Diğer değerlendirme şeklinde ise, hangi anahtar kavram için hangi kelimelerin yada kavramların kaçar defa tekrarlandığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulabilir. Oluşturulan bu frekans tablosu baz alınarak, bilişsel yapıyı ve kavramsal değişimi net bir şekilde göstermesi amacıyla kavram ağı oluşturulabilir. Kavram ağı oluşturmada kesme noktası tekniği kullanılabilir. Bu tekniğin uygulanmasında, kelime ilişkilendirme testinde yer alan herhangi bir kavram için en fazla verilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kabul edilir. Bu cevap frekansının üstünde bulunan cevaplar kavram ağının ilk kısmındaki bölüme yazılır. Daha sonra kesme noktası belirle aralıklarla aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işleme devam edilir.

Ercan, Taşdere ve Ercan (2009), araştırma sonuçlarında kelime ilişkilendirme testinin ön ve son bilgiyi, bilişsel yapıyı, kavram yanılgılarını ve kavramsal değişimi yoklamada etkili bir teknik olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle, öğrencilerin bilgilerinin kavramsal düzeyde nasıl ölçülebileceğini gösteren bir teknik olarak öğretmen, eğitici ve akademisyenlerin yararlanmansa elverişlidir.

Yapılan başka bir araştırmada ise kelime ilişkilendirme testleri, ön ve son bilgiyi, kavramsal gelişimi yoklamak amacıyla kullanılmıştır. Bulgular bu tekniğin, hem bir teşhis hem de bir kavramsal değişim stratejisi olarak akademisyenler ve öğretmenler tarafından kullanılabileceğini göstermektedir. Bu kullanım amaçlarına ek olarak, öğretmen ikili, çoklu veya tüm sınıf için kelime ilişkilendirme testlerindeki anahtar kelimelere verilen cevapların karşılaştırmasını yapabilir ve bu şekilde bir tartışma ortamı oluşturabilir. Bu ortam öğrencilerin, öğrenmenin ve anlamının bireysel olduğunu ve bir şeyi anlama veya görmenin birden çok yolu olduğunu fark etmelerini sağlar (Bahar ve Özatlı, 2003).

2.5.7. Proje

Öğrencilerin, öğretimin hedeflerine günlük yaşamla ilgili bir problem durumu veya sosyal bir konu üzerinde bireysel ya da işbirlikli çalışarak ulaştıkları bir modeldir. Öğrencilerde sosyal sorunlara duyarlılığı arttırdığı gibi analiz, sentez, değerlendirme düzeyindeki bilişsel becerileri ve yaratıcı eleştirel yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirir. Ancak seçilen konunun niteliği, öğretimin hedeflerine ulaşmada önemli bir etkindir. Proje konusu belirlenirken öğretmen dersin hedeflerine uygun olarak bir konu listesi oluşturur. Heterojen gruplar bu liste içinden konularını seçerler. Belirlenen sürenin dışına taşmayı önlemek için bir çalışma takvimi, hedeften uzaklaşmayı önlemek için de kontrol noktaları belirlenir. Öğrenciler değerlendirme sürecinde dikkate alınacak kriterleri önceden bir rubric yardımıyla öğrenirler ve çalışmayı hazırladıktan sonra öğretmen ve öğrenci değerlendirmeyi birlikte yapar (Sönmez, 2007).

Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olan proje, bireysel ve grup çalışmaları için uygun bir yöntemdir. Bilimsel süreç ve bilimsel güdülenme becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bütün proje çalışmalarında; bir konunun seçilerek problemin tanımlanması, bu problemi çözebilmek için uygun yöntemin seçilmesi, kullanılan yöntem sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması gibi önemli aşamalar mevcuttur. Bu aşamalar etkili olarak yürütüldüğünde öğrencide ciddi anlamda gelişme meydana getirmektedir (Çakmaklı, 2008).

Projeler, geniş içerikli ve uzun süreli performans ödevleri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca ünitelerde yer alan kazanımları kapsayan ayrıntılı ödevlerdir. Proje geliştirme süreci uzun, karmaşık ve zorlu bir süreç olarak görülmektedir. Projeler bilimsel süreç becerilerini kullanmayı gerektirdiğinden öğrencilere bilimsel düşünmeyi öğretir. Öğrenciler bir ders yılında istedikleri dersten, bireysel ya da grup olarak en az bir proje ödevi hazırlarlar. Projeler öğretmen tarafından belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğretmenler, değerlendirmede kullanacakları ölçütleri belirlerken öğrencilerin görüşlerinden de faydalanabilirler. Öğrencilerin projelerini değerlendirmede kullanılacak ölçütler önceden hazırlanarak öğrencilere verilir. Öğrenciler bu ölçütlere dikkat ederek ve yararlandıkları kaynakları da belirterek

hazırladıkları proje ödevlerini kendilerine tanınan zaman diliminin sonunda öğretmene teslim ederler. Projeler teslim edildikleri yarıyılında değerlendirilirler (Erdemir, 2007).

Proje konuları zümre öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler de ilgi alanlarına göre bireysel ya da grup olarak proje konusu belirleyebilirler. Verilen proje konuları öğrencilerin düzeylerine uygun, hedeflerle u belirleyebilirler. Verilen proje konuları öğrencilerin düzeylerine uygun, hedeflerle uyumlu, günlük yaşamla ilgili, bulunulan koşullara uygun olmalıdır. Grup projelerinde grupların cinsiyet, başarı durumu vb. açılardan heterojen olmasına dikkat edilmelidir. Her aşama için net bir görev dağılımı yapılmalıdır. Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı aşama sonunda kontrol edilmeli ve üyelere geri bildirim verilmelidir (Erdemir, 2007).

Erdemir (2007)'in araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli eğitim almadıklarından dolayı proje ve benzeri alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada yetersiz kaldıkları görülmektedir.

Civelekoğlu ve Öztürk (2010), ise araştırmalarında öğrencilerin ve öğretmenlerin proje çalışmalarına yönelik bakış açılarını değerlendirmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerin proje çalışmalarında kendilerine karar verme hakkı tanımadıklarını bu nedenle proje çalışmalarında yeni ürünler elde etme heveslerinin olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, proje çalışmalarının kendi öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığını aksine bir yük oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerde öğrencilerin karar verme süreçlerine katılmasının işi zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Demir (2008)'in araştırma sonuçlarına göre öğretmenler proje ödevlerinin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine imkan tanıdığını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler uygulamada bir takım sorunlar Ancak öğretmenler uygulamada bir takım sorunlar yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Bu sorunlardan ilki materyal ve kaynak bulmada yaşanan sıkıntılar olmuştur. İkincisi ise ailelerin bu süreçteki rollerini tam olarak anlayamamaları olmuştur. Öğretmenlere göre verilen proje ödevlerinin çoğu aileler tarafından yapılmaktadır. Bu durum, yeni değerlendirme yöntemleri konusunda ailelerin yeterince bilgilendirilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca araştırmaya göre yeni atanan öğretmenler proje ve benzeri alternatif ölçme değerlendirme sistemlerini uygulamakta daha başarılı bulunmuştur.

2.5.8. Drama

Alternatif ölçme araçlarından en çok kullanılanlar arasında yer almaktadır (Alaz ve Yarar, 2009).Çıkış noktası oyun olan drama tekniğinde öğrenciler hangi durumda nasıl davranmaları gerektiğini yaparak yaşayarak öğrenirler. Öğrencilerin doğaçlama, rol oynama, tiyatro gibi etkinliklerden yararlanarak, hedefe uygun bir şekilde bir olayı ya da soyut bir kavramı canlandırması sağlanır. Öğrenciler aktif olarak sürece katılırlar, özgüven duyguları gelişir ve kendi yeteneklerini fark ederler. Öğrencilerde beden dilini etkili kullanabilme, kendini ifade edebilme, ses tonunu ayarlayabilme gibi becerileri geliştirir. Öğrenciye kazandırılacak hedef davranış en az uygulama düzeyindedir (Sönmez, 2007).

Drama, belli bir grup içinde yapılan etkinliklerden oluşur. Bu nedenle grup üyelerinin birbirlerini tanımaları rahat bir çalışma ortamı ve özgür bir atmosfer sağlar. Drama kapsamında yapılan etkinlikler, çocukların içlerinden geldiği gibi bağırıp rahatlama ve rahatlamalarını sağlamaktadır. Drama etkinlikleri, çocuğun çevreyle ilişkisini güçlendirir, çocuğun bilinci ve duygusal tecrübesi arasında bir köprü vazifesi görür. Çocuğun duygularını dışarı vurmasına destek olur aynı zamanda ona dinlenme ve eğlenme imkanı sağlar (Çakmaklı, 2008).

Yeni eğitim programında hedeflere ulaşan öğrencilerin göstermesi gereken davranışlar açık açık belirtilmiştir. Belirtilen bu davranışlar sadece bilginin öğrenilmesine yönelik değildir. Bu davranışlar aynı zamanda öğrencilerin sosyalleşmesine, ileri görüşlü olmasına, kendine güven duymasına, ailesini ve vatanını sevmesine, hoşgörü, saygı, yardımlaşma vb. insani duygulara yöneliktir. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin bu davranışları kazanmaları beklenmektedir. Drama sadece devinimsel ve duyuşsal alanda gelişimi sağlamaz aynı zamanda bilişsel alana yönelik becerileri de kazandırır. Eğer dramanın hangi amaçla kullanıldığı biliniyorsa, değerlendirme için hedefleri belirlerken eğitim durumları ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda önemli ipuçları verebilir (Demir, 2008).

Demir (2008)' in araştırma sonuçlarına göre yaratıcı dramaya dayalı değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilere, yaşantılara dayalı öğrenme şansı sunulmaktadır. Ancak sınıfların kalabalık olması yaratıcı drama etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin drama tekniğinin değerlendirme aracı olarak kullanılmasına olumlu baktıkları ancak sınıf mevcutlarının uygulamada

sorunlar yarattığını söyledikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle pek çok öğretmenin bu tekniği değerlendirme aracı olarak kullanmayı uygun bulmadıkları belirlenmiştir.

Acar (2008), araştırma sonuçlarına göre öğretmenler gerek zaman yokluğundan ve maliyet kaygısından gerekse yeni yöntemlere pek aşina olmadıklarından drama ve benzeri alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini pek tercih etmemektedir. Yaratıcı drama da diğer alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi pek çok olumlu yönleri olmasına rağmen sınıf mevcutlarının yoğun olması, sınıfın kontrolünün zor olması ve dersin hedeflerinden kolay uzaklaşılması sebebiyle çok az tercih edilmektedir.

2.5.9. Görüşme

Konularla ilgili kazandırılması düşünülen bilgi birimlerinin ilgili kişi veya uzmanlarla konuşarak elde edildiği bir tekniktir. Bu teknikte öğrenciler konuyla ilgili bilgi sahibi olan veya dersin amacına uygun olarak seçilen kişilerle karşılıklı diyalog içinde bulunurlar. Görüşmeler, konuya göre aile, akran, sivil toplum örgütü üyeleri, ilim adamı, yönetici vb. kişilerle yapılabilir. Bu sayede birincil bilgi kaynağından öğrenme sağlanmış ve bilgi yapılandırılmış olur (Sönmez, 2007). Bu tekniğin en önemli avantajı değerlendirme sırasında öğretmene derinlemesine bilgi toplama imkanı vermesidir (Gürol, 2004: 92)

Görüşme, görüşülecek kişiyle karşı karşıya aynı mekanda yapılabileceği gibi ses ve resim iletebilen araçlarla da yapılabilir. Görüşme de asıl amaç somut veriler elde etmek olarak görülmektedir. Görüşmeyi yürütecek kişinin dikkat etmesi gereken bazı unsurlar vardır. Görüşmeci, görüşme sırasında işbirliğini sağlamalı, doğal ve nesnel olmalı. Yargılamaktan kaçınmalı ve kendi fikirlerini görüşme esnasında bildirmemelidir. Görüşmeci durumu net olarak tanımladıktan sonra karşıdaki kişinin konuyla ilgili düşüncelerini ciddiyetle ve hedeften sapmadan belirtmesine uygun bir ortam hazırlamalıdır (Tiryaki; Özbesler, 2011).

Görüşmecilerin sürece katkıları inkar edilemez ancak görüşmecilerin görüşmeye zarar verebilecek bir potansiyele sahip oldukları da unutulmamalıdır. Görüşmecinin görüşülen kişinin cevaplarına ön yargılı yaklaşabileceği de unutulmamalıdır. Görüşmeci, görüşme sırasında soruları kendi cümleleriyle ya da kendi düşüncelerini katarak sorabilir. Görüşme sırasında görüşmeci tarafından ortaya çıkan bu olumsuz

etkilere “görüşmeci etkisi” denilmektedir. Görüşme sırasında soru formundan kaynaklanabilecek olumsuzlukları ortadan kaldırmak için standart bir soru formu kullanılabilir. Ayrıca görüşmeci ve görüşülen kişi arasında saygın bir ilişkinin ve ciddiyetin olması da görüşmenin niteliğini etkiler (Tiryaki, 2011 ve Özbesler, 2011).

Görüşme planlanması yapılırken aşağıdaki işlem sıraları takip edilir:

Hazırlama: Görüşmenin özel amaçlarının kararlaştırılması, yönteminin belirlenmesi, cevaplayıcı hakkında bilgi edinilmesidir.

Düzenleme: Görüşme için uygun ortamın, soruların hazırlanması, görüşmede yer alacak cevaplayıcı ve görüşmecinin zihinsel olarak sürece hazırlanmasıdır.

Görüşmenin Yönetimi: Görüşmecinin karşısındakine saygılı olması ve dikkatle dinlemesi, görüşmecinin cevaplayıcıyı güdülemesidir.

Kapanış: Görüşmecinin görüşmenin sonuna geldiğini bildirmesidir.

Değerlendirme: Görüşme sonuçlarının sıcığı sıcığına değerlendirilmesidir (Tiryaki, 2011 ve Özbesler, 2011).

Görüşmeye katılan kişi sayısına göre görüşmeler bireysel görüşmeler ve grup görüşmeleri şeklinde ayrılmaktadır. Bireysel görüşmeler, görüşmeci ile görüşülen kişinin haricinde kimsenin bulunmadığı görüşmelerdir. Grup görüşmelerinde ise bir sorun etrafında görüş belirtebilecek birkaç katılımcının bir arada bulunduğu görüşmelerdir.

Farklı bir sınıflandırmaya göre ise görüşme üçe ayrılır. Yapılaşmış, yarı yapılaşmış ve yapılaşmamış. Yapılaşmış görüşmede sorular ve sürecin ilerleyişi önceden net olarak belirlenmiştir. Yarı yapılaşmış da sorular bellidir ancak görüşmeci kendi yorumlarını da katarak soruları yeniden şekillendirebilir. Yapılaşmamış ise tamamen görüşme anında doğaçlama olarak yürütülür (Tiryaki, 2011 ve Özbesler, 2011).

Maliyeti yüksek bir yöntem olarak değerlendirilir. Görüşme yönteminde araştırmacı, görüşülecek kişiyi tespit etmek, ona ulaşmak, randevu almak vb. pek çok işle ilgilenmek zorundadır. Objektif bir görüşme yapılmasının önüne geçebilecek görüşmeci hataları da görüşme yönteminin sınırlılıkları arasında sayılmaktadır.

Görüşülen kişinin öznel yargılarının alınacak olması çok bilimsel ve kesin bilgilere ulaşmanın önünde bir engel olarak kabul edilmektedir. Uygun mekan ve zamanın ayarlanması, görüşmenin tamamen hedef doğrultusunda bilgi almaya yönelik olarak sürdürülmesi güçtür. Görüşmecinin araya eklediği ek sorular görüşmenin seyrini değiştirebilir ve farklı görüşmelerden elde edilen sonuçlarla birebir karşılaştırma yapılması zorlaşabilir. Görüşmecide sonuç cevaplayanın isteği ve kendini ifade edebilme derecesiyle sınırlıdır (Tiryaki, 2011 ve Özbesler, 2011).

2.5.10. Gösteri

Öğretmenin ya da öğrenci gruplarının herhangi bir konuyu laboratuvar ya da sınıf ortamında diğer öğrencilerin önünde deneyerek ve de araç gereç kullanarak açıklamasıdır. Bu teknik özellikle devinişsel becerilerin kazandırılmasında kullanılır. Teknik, göze ve kulağa hitap ettiği için öğreticilik düzeyi sadece sunuşa dayanan tekniklere göre daha fazladır. Bu teknikte aktif olan, gösteriyi yapan öğretmendir. Öğrenciler, dinleyen ve bilgileri alan taraftır. Devinişsel becerilerin yanı sıra görgü kurallarının öğretiminde, insanlar arası ilişkilerin güçlendirilmesine yönelik becerilerin kazandırılmasında, açıklanması güç olan bazı konuların öğretilmesinde kullanılır (Sönmez, 2007).

Gösteri tekniğini sınıf içinde uygulayabilmek için bazı unsurlara dikkat etmek gerekmektedir. Hazırlık yaparken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmalıdır (Demirel, 2011).

- Yapılacak gösterinin hedefleri: Öğrencilere öğretilmek istenen bir beceri mi yoksa sadece bir ek bilgimidir?
- Gösteri için gerekli olan araç gereç: Gösteri, gerçek araç gereç kullanılarak yapılabildiği gibi modeller üzerinden de yapılabilir. Ayrıca resim, slayt, film şeridi, hareketli filmler, basit çizimler ya da semboller kullanılarak da yapılabilir. Yapılan hazırlıkta bu araçlardan hangilerine ihtiyaç duyulduğu önceden kararlaştırılmalıdır.
- Gösteri için ayrılacak zaman: Gösteride öğrencilerin düşünceleri, sordukları sorular ve önerileri de dikkate alınmalıdır. Öğrencileri sürece hazırlamada en önemli hususlardan biri, onlara bu gösterinin hedeflerinin ne olduğunu iyice

açıklamaktır. Bu etkinlik öğrencilerin ilgisini konu üzerine çekmek için gereklidir. Bu doğrultuda zaman iyi ayarlanmalıdır.

- Gösteri sırasında öğrencilerin katılımı: Gösterinin ilerleyen aşamalarında öğrencilere hangi sorular sorularak öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır?
- Gösterinin kaydı: Gösteri sırasında öğrenciler not alacaklar mı? Yoksa bazı önemli noktalar onlara bilgisayar çıktısı şeklinde mi verilecek?

Yapılması gereken tüm hazırlıklar tamamlandıktan sonra gösteriye başlanabilir.

Gösterideki asıl amaç, öğrenmeyi en etkili şekilde sağlamak olmalıdır (Demirel, 2011).

Gösteri sırasında dikkat edilecek hususları aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- Tüm öğrenciler iyi duyuyor ve iyi görüyor mu? Gösteri ilerledikçe tahtaya bir taslak çıkarılıyor mu? Bu gibi durumlara dikkat edilmelidir çünkü bu taslak öğrenciye düşüncelerinde yol gösterir ve gösteriyi daha iyi anlamasını sağlar (Demirel, 2011).
- Yeni öğrenilecek, bilinmeyen terimlere dikkat ediliyor mu? Gösteriye devam etmeden önce öğrenciler bu kavramları öğreniyor mu?
- Sorularla öğrencilerde merak uyandırılıyor mu? Öğrencilerin de tahminlerle öğretmene eşlik etmesi sağlanıyor mu?
- Soru sormaları konusunda öğrenciler cesaretlendiriliyor mu? Gerektiğinde gösteri için öğrencilerden de yardım alınıyor mu?

Gösteri bitince öğretmenlerin kendilerine şu soruları sormaları önemli görülmektedir:

- Öğrenciler ne öğrendiler?
- Öğrenciler öğrendiklerinin uygulamasını yapabildiler mi?

Karacaoğlu ve Acar (2010) yaptıkları araştırmada gösteri ve benzeri yeni yaklaşımların kullanılmasında yaşanan en önemli sorunların zaman ve kaynak yetersizliği olduğunu vurgulamışlardır. Yenilenen öğretim programlarına yönelik olarak yapılan hizmet içi eğitimlerin yetersizliğine vurgu yapmışlar ve öğretmenlerin pek çok yöntemi etkili bir şekilde nasıl uygulayabileceklerini bilmediklerini vurgulamışlardır. Özellikle sınıfların küçük olması ve sınıf mevcutlarının fazla olması görmeye ve izlemeye dayalı sınıflarda olması gereken “U” sınıf düzeninin sağlanmasında olumsuz etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin kalabalık sınıflarda alternatif yöntemleri kullanırken sınıf düzenini sağlamada yetersiz kaldıkları gözlenmiştir.

2.5.11. Poster

Poster metni sözel sunumun görsel olarak desteklendiği bir iletişim aracıdır. Genç bilim insanları bilimsel bir toplantıya başvurmadan önce poster metnini bir danışmanın görüşüne sunmalı ve poster iletişimi hakkında bilgiler toplamalıdır. Poster metni, IMRAD kuralı çerçevesinde klasik olarak beş bölümde hazırlanır. Hazırlama ve sunmanın başarılı bir posterin iki önemli yönü olduğu düşünülür. Poster sunumu, profesyonel toplantı boyunca kısa bir zaman aralığında izleyicilere çalışma sonuçlarının sunulduğu en genel yoldur (Sönmez, 2007).

2.5.12. Akran Değerlendirmesi

Bir grup içinde yer alan bireylerin kendi akranlarını değerlendirmeleridir. Bu değerlendirme öğrencilerin karar verme becerilerinin ve öz güvenlerinin artmasını sağlar. Kişilerin öğretmen dışında başka kaynaklardan da bilgi almalarını sağlar. Değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye genel bir bakış açısı sağlar. Bu değerlendirmenin avantajlarına rağmen dezavantajları da bulunmaktadır. Örneğin öğrenciler arasındaki arkadaşlık bağları birbirlerine yüksek puan vermelerine sebep olabilir, akranlar öğretmen kadar bilinçli değildir. Bu değerlendirmede kullanılan araç kontrol listeleri şeklindedir. Öğrencilerin yanlış davranışlarına önlem olarak bazı ölçütlerin belirlenmesi yararlı olur (Yılmaz, 2004).

Demir ve Bozkurt (2012)'a göre akran değerlendirme, öğrencilerin akranlarıyla ilgili yargılarında adil ve tutarlı olmaları durumunda öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirebilmektedir. Akran değerlendirme sadece not verme amaçlı uygulanan bir prosedür değil aynı zamanda becerilerin geliştiği bir öğrenme sürecidir. Öğrenciler süreç boyunca arkadaşlarını gözleme fırsatı bulurlar böylece arkadaşlarının çalışmalarını hakkında öğretmenden daha fazla bilgi sahibi olurlar. Akran değerlendirme takım çalışması yapabilme becerisini geliştirdiği gibi öğrencilerin sözlü iletişim ve müzakere becerilerini de geliştirmektedir. Öğretmenler ise akran değerlendirmeyi, öğrencilerin değerlerini, bakış açılarını, duygularını ve deneyimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu için faydalı bulmaktadırlar.

Demir ve Bozkurt (2012), araştırmasında öğrencilerin objektif olma becerilerinden yoksun olduklarından dolayı başlangıçta öznel değerlendirmeler

yapabileceklerini vurgulamıştır. Akran değerlendirmede hem değerlendiren hem de değerlendirilen kişi süreç içerisinde endişe hissedebilmektedir. Daha az başarılı olan öğrencilerin, akranlarının yaptıkları değerlendirmeyi kabul etmeyebilecekleri, bazı öğrencilerin de akranlarını değerlendirmede sorumluluk almak istemeyebilecekleri durumlar oluşabilir.

Mamur (2010) ise, yaptığı araştırmada akran değerlendirmenin öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlilik düzeyleri hakkında dönüt sağlamada etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Akran değerlendirme çalışmaları uzun vadede işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca öğrenciler, yeni öğrendikleri bilgilere eleştirel gözle bakmayı öğrenirler. Öğrenciler akran değerlendirme sayesinde kendi düşüncelerini açıklarken başkalarının görüş ve düşüncelerine değer vermeyi de öğrenirler. Fakat akran değerlendirmede karşıt ve yanlı davranışların görülebileceği de belirtilmiştir. Bu gibi durumların önüne geçmek için öğrencilere ölçüt ve ipuçları verilmesinin uygun olabileceği savunulmuştur.

2.5.13. Kendi Kendini Değerlendirme (Öz Değerlendirme)

Bireysel ve kendini değerlendirme olarak da isimlendirilebilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını yargılamaları şeklinde modelde asıl amaçlanan öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı açıklanabilir. Yaşam boyu öğrenme anlayışında bireylerin sadece bağımsız çalışma becerilerini geliştirmek değil öğrencilerin kendi başarı ve gelişimlerini takip etme becerilerini geliştirmek de amaçlanır. Öğrencilerin kendi düşüncelerini kontrol edebilme yani kişinin planlama yapabilme ve problem çözebilme becerisini geliştirir. (Tekin, 1982).

Öz değerlendirmenin araçları öğretmen tarafından hazırlanmaktadır. Öğrenci çalışmasını bitirdikten sonra çizelgeyi kendisi doldurmaktadır. Bu sayede öğretmen öğrencinin kendi çalışması hakkındaki fikir ve düşüncelerini öğrenme fırsatı bulur. Öğrenciler kendi çalışmaları hakkındaki fikirlerini ve duygularını ifade etme fırsatını bulurlar. Öğrenciler kendi çalışmaları hakkında ne düşündüler? Neler öğrendiler? Hoşlarına gitmeyen neler oldu? Daha sonraki çalışmalarını hangi konulara yöneltecekler? Konularında hem öğretmenleri hem de öğrencileri bilgilendirme olanağı sağlar. Ayrıca bu modelde öğrenciler, önceki çalışmalarımı karşılaştırdığımda bu

çalışmayı nasıl buluyorum? Bu çalışmada anlatımı güçlendirmek için önceki çalışmalardan farklı olarak bir şey yaptım mı?, Uygulama sürecinde yapmış olduğum seçimler neydi?, Bu çalışmayı tekrar yapsaydım nasıl yapardım? gibi sorularla kendilerini denetleme imkanı bulurlar. Bu süreç kendi kendine tekrar düşünme ve kendini sorgulama olarak isimlendirilmektedir. Böylelikle çocuklar daha sonraki ürünleri hakkında düşünme ve yeni uygulama teknikleri geliştirebilmektedirler. Bu modelde öğrenciler, kendilerine dışarıdan bakabilmekte, güçlü ve zayıf yönlerini fark edebilmekte, öğretmenler ise öğrencilerin olaylara, bilgilere, kavramlara ve kendi öğrenme yollarına nasıl baktıklarını anlayabilmektedirler (Mamur, 2010).

Öz değerlendirme, öğrencilerin daha fazla sorumluluk alma becerilerini, öğrenme için değerlendirme süreçlerine katılma isteklerini artırmaktadır. Öğrencilerin kendilerine hedef koyma ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir. Öğrencilerin en hızlı şekilde dönüt almalarını sağlar. Öğrencilerin bireysel çalışmalarını, kendi kendilerini değerlendirmelerini, kendi yanlışlarından yeni şeyler öğrenmelerini sağlar. Öğrenmeyi ve içselleştirmeyi artırır. Düzenli yapılan öz değerlendirme çalışmaları sayesinde öğrenciler, öğrendiklerini ve düşüncelerini açığa vurma şansı bulmaktadırlar böylece beklentileri ve ihtiyaçları daha net ortaya çıkmaktadır. Ancak öğretimin ilk yıllarında öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri çok geçerli sonuçlar vermemektedir. İlerleyen yıllarda objektiflik algısının artmasıyla kendilerine yönelik yaptıkları bu değerlendirmede daha tutarlı ve disiplinli davrandıkları görülmüştür (Uysal, 2008).

Bu araştırmada 2004 yılı programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunun değerlendirilmesine yönelik yapılmış araştırmaların meta analiz yöntemiyle incelenmesi temele alındığından meta analiz kavramına yönelik açıklamalar aşağıda verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu araştırmada meta analiz yöntemine başvurulmuştur. Meta analiz yöntemi bilimsel alanda yapılan çalışmaların artması ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçların kitlelere ulaşmasında bazı zorlukların yaşanması ile gündeme gelmiştir. Okuyucunun; istediği bilgilere ulaşması, ortaya çıkarılan tüm çalışmaları takip etmesi oldukça emek istemektedir. Her okuyucunun bu güçlüklerle karşılaşmaması için yapılan çalışmaların bir düzene konulması ve sentezlenmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu gereksinimlerin ortadan kaldırılması için Glass (1976), araştırma bulgularının yeniden özetlenerek tek bir araştırma çatısı altında toplanması yöntemini önermiş ve yönetime “meta analiz” adını vermiştir (Sağlam ve Yüksel, 2007).

Meta analiz, birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmaların sonuçlarını bir araya getirerek elde edilen bulgular ışığında çalışmaya yeni bir kapının açılmasını ve çalışmaya daha kapsamlı bir gözle bakılmasını sağlamaktadır. Tüm çalışmaların bir araya gelmesi de çalışmanın güvenilirliğini arttırmaktadır.

Meta analiz, araştırma sonuçlarının birleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Önceleri betimsel özetlemelerle başlayan süreç, meta analiz kavramının Glass (1976) tarafından ileri sürülmesine dek devam etmiştir. Betimsel alışmalar, meta analiz gibi dayanakları güçlü olan çalışmalar değildir. Betimsel özetlemeler niceliksel olarak herhangi bir sonuç üretmediklerinden düşük güvenirlige sahiptir. Meta analiz yöntemi, araştırma sonuçlarının niceliksel olarak bir araya getirilerek özetlenme yoludur (Karasu, 2009). Bu da sonuçlardan ortak bir yargıya ulaşılmasını kolaylaştırmakta ve güvenirligi de arttırmaktadır.

1940’lı yıllarda yayınlanan ürünlerin sayısındaki artış meta analizi bir ihtiyaç unsuru haline getirmiştir. Özellikle tıp alanında meta analiz uygulanmasının en önemli nedeni, bir tedavi uygulamasına yönelik sağlık protokollerinin belirlenmesidir. Buna benzer protokollerin belirlenmesi için diğer bilim dallarında da meta analiz yöntemine başvurulmuştur (Çelebi, 2002).

İyi bir meta analiz çalışmasının altında yatan temel prensipleri anlamak, hem bir meta analiz çalışması yürütürken hem de yayınlanmış meta analiz raporlarını değerlendirirken ve onların sonuçlarını kullanıp kullanmayacağımıza karar verirken yardımcı olur. Meta analiz, klinikçilere ve tıbbi araştırmacılara çeşitli çalışmaların sonuçlarını özetleyen nicel sonuçlar sunmaktadır. Bu sonuçların birleştirilmesi ve ortak yargıya ulaşılması meta analiz çalışmasıyla sağlanabilir (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004).

Bu şekilde belli bir konu alanına dönük birbirinden bağımsız birden fazla araştırma sonucunun birleştirilmesi, bulguların yeniden analiz edilmesi ve bu analiz sonunda yeni sonuçlara ulaşılmasında sıkça rastlanılan bir bilimsel çalışma yaklaşımı olan meta analiz (analiz sonrası analiz), program değerlendirme çalışmalarında da yaygın biçimde uygulanmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007).

Diğer bilimsel çalışmalarda olduğu kadar eğitim bilimleri alanında da sıkça başvuru ve bu çalışmada kullanılan meta analiz yönteminin iyice anlaşılması amacıyla meta analiz yöntemi üzerinde kısaca durmak gerekmektedir.

Meta analizde elde edilen bulguların bir araya getirilmesi, okuyucunun daha kapsamlı bir bilgiye daha kısa sürede ve daha güvenilir bir şekilde ulaşmasını sağlayacaktır. Meta analizde, farklı çalışmalardan elde edilen sonuçlar birleştirilirken gerçeği yansıtmayı yansıtmadığı dikkate alınmalıdır. gerçeği yansıtırken bu bilginin işe yarayıp yaramadığı dikkate alınmalıdır (Akçil, 1995).

Abramson ve Abramson (2001)'den, Sağlam ve Yüksel (2007)'in aktardığına göre meta analiz farklı çalışmanın bulgularının birleştirilip elde edilecek sonuçların, benzer sonuçlara ulaşılan birbirinden farklı çalışmaların geçerliliğini arttırırken ve farklı sonuçların elde edildiği çalışmaların nedenlerinin araştırılmasıyla yeni hipotezlerin kurulabileceği belirtilmiştir. Bu da elde edilen bulguların şans eseri bir durumla oluşup oluşmadığını belirlememizi kolaylaştıracaktır. Örneklem büyümesi çalışmanın istatistiksel anlamlılık düzeyi de arttırmış olacaktır.

Rassal kontrollü klinik denemelerin sonucunda meta analizinin dört amacı olduğuna karar verilmiştir. Ancak bunlar temel amaçlardır. Meta analizinin amaçlarını çoğaltabiliriz (Akgöz ve ark. 2004).

1. Bulgular birleştirilerek örneklem genişletilip istatistiki anlamlılık artırılabilir.
2. Benzer sonuçlar olmadığında belirsizlik hakkında karar verilebilir.
3. Etki büyüklüğünün ("effect size") tahminlerini geliştirilebilir.

4. Çalışmanın başında düşünülmeyen sorulara yanıt bulunabilir.
5. Benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla geçerlilik kuvvetlendirilebilir.
6. Farklı bulgulara sahip çalışmalardan yola çıkarak yeni hipotezlere gidilebilir.
7. Benzer bulgulara ulaşılması çalışılan etkinin gücünü ortaya koyar.
8. Çalışmaların birbirlerine olan etkilerini kıyaslamak mümkün olabilir.
9. Tartışmalı konulara açıklık getirilmelidir (Ergönül, 2009).
10. Araştırma sonuçları niceliksel olarak özetlenmelidir.
11. Çalışmalara kaliteleri hakkında önyargılı olarak yaklaşmamak gerekir.
12. Sonuçlar genellenebilir.
13. Değişkenler arası ilişkiler bakımından betimsel özetlemeler yapılabilir.

Sonuçta meta analiz, araştırmacılara çeşitli çalışmalardan gelen bağımlı değişkenlerin aynı potaya alınabilmesi için imkan vermektedir (Karasu, 2009).

Meta analizin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bu dezavantajlar, meta analizin araştırılan konu için büyük bir titizlik ve dikkat gerektirmesi, araştırma sonucunda elde edilen her bulgunun kaybolmaması, analizde büyük bir önem teşkil eden literatür taramasının zaman alıcı bir çalışma sistemi gerektirmesi, meta analizde karşılaştırılabilirlik etkilerinin varlığının söz konusu olması, bu analizin en önemli özelliği olan araştırılan konu üzerinde fikir birliğine ulaşamamış herhangi bir uzlaşma noktası bulunamamış çalışmaları bir araya getirmek için uygun çalışmalara ulaşılması ve bunların analize dahil edilmesi gibi sıralanabilir. Bu yönüyle meta analiz doğru çalışmaya ulaşmak açısından oldukça zaman alıcı ve bazen uygulaması güç olan bir istatistiksel analiz yöntemidir (Küçükönder, 2007).

Uzmanlar meta analiz çalışmalarının yürütülmesini farklı şekillerde ele almışlardır. Sağlam ve Yüksel (2007)'in aktardığına göre Judd ve diğerleri dört temel aşamadan, DeCoster beş aşamadan, Hamer Simpson ve Chambers ise, yedi aşamadan söz etmektedirler. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma Sorusunun Belirlenmesi: Soru önceden belirlenmeli ve çalışmalar da bu sorulara göre seçilmelidir. İyi bir hipotez kurmak için çalışma alanı ile ilgili önceki çalışmaları iyice okumak çok önemlidir. Her ne kadar, bütün meta analiz çalışmaları,

formal hipotezlerle başlamasa da bir öncel hipotezle ilgili ulaşılmış sonuçların güvenilirliğinin daha fazla olduğu söylenebilir (Şahin ve Tekdal, 2005).

2. Literatür Taraması: Sorunun ardından en önemli basamaktır. Araştırmacı için güç ve zaman alıcıdır. Araştırmacı tek tek tarama işlemini yapabileceği gibi bir bilgisayar yardımıyla da yapabilir. Literatür taraması yapılırken yayınlanmamış çalışmaları da analize dahil etmek gerekli ve önemlidir. Literatür taramasında farklı dillerdeki kaynaklar kullanılması güvenilirliği ve kaliteyi artırır (Şahin ve Tekdal, 2005).

3. Analize Dahil Edilecek Olan Çalışmaların Seçimi: Çalışmalar seçilirken, örneklemelerin evreni temsil etmesi çok önemlidir. Meta analizin başarılı olması seçilen çalışmaların doğru ve güvenilir bir şekilde seçilmesine bağlıdır. Ölçütler hangi çalışmaların dikkate alınacağını belirler. Analizde amaç, meta analiz ile ne yapılmak istenmesinin bilinmesi ve bu analiz ile ortaya çıkacak olan bilginin ne şekilde başka araştırmacılara yararlı olacağını ortaya koyulabilmesidir (Şahin ve Tekdal, 2005).

Çalışmalar seçilirken şu noktalara dikkat edilmelidir: Çalışmaların belirlenen sorunun cevabına uygun olmasına, araştırmacının objektif olmasına, ön yargılı olamamasına, araştırmanın yürütüldüğü kurumun adına, çalışma sonucunda ortaya çıkan bulguların olumsuz negatif bulgular olmasına bakmaksızın çalışmaları meta analiz için seçilmelidir. Çalışmalar düşük kaliteli de olsa analize dahil edilmelidir. Böylelikle örneklem büyüklüğü artırılmış olacak ve istatistiksel olarak testin gücü artmış olacaktır. Bu durum güvenilirliği arttırdığından ispatı kolaylaştıracaktır (Akgöz ve ark. 2004).

4. Çalışmaların kodlanması: Kodlama yöntemleri her bir araştırmadan toplanan tanımlayıcı bilgileri, sayısal verilere çevirmek için kullanılır. Bu yöntemler aynı zamanda hem genel olmalı, hem de çalışmaların benzersiz yönlerini gösterecek şekilde asgari seviyede özel olmalıdır (Şahin ve Tekdal, 2005).

5. Verilerin Analizi İçin Etki Büyüklüğünün Belirlenmesi: Çalışmaların sayısına göre etki büyüklüğü değişebilir.

6. İstatistiksel Analiz: İstatistiksel değerler hesaplandıktan sonra verilere uygun olarak önce model seçimi yapılır ve sonrasında da uygun istatistiksel yöntem kullanılarak meta analiz yapılır. Meta analizin çeşidi, istatistiksel analizin nasıl yapılacağını ve sonuçların nasıl yorumlanacağını da etkiler.

7. Analizin Sonuçlandırılması ve Yorumlanması: Çalışmalara ait sonuçlar analiz yapılırken araştırmann başında belirlenen soruların cevaplarını yansıtır bir biçimde olmalıdır. Yoksa hedefe tam olarak ulaşılmamış olunur. Yorumlar genelde bu konu üzerinde çalışılacak olan başka araştırmacılara ışık tutup, yol gösterecek nitelikte olmalıdır (Küçükönder, 2007).

Çalışmayla ilgili tüm analizler yapıldıktan sonra çalışmanın raporlaştırılması gerekmektedir. Raporda; belirlenen alanın tanımlaması, varsayımları, sınırlıkları, araştırmaya temel teşkil eden araştırmaların künye bilgileri (ülke, tarih, örneklem vb. bilgiler) yer almalıdır (Sağlam ve Yüksel, 2007).

3.1. Meta Analizde Kullanılan İstatistiksel Modeller

Araştırmacılar, meta analiz için önceden belirlediği soru ve konuya uygun olarak ölçütler doğrultusunda literatür taraması yaptıktan sonra analiz için uygun çalışmaların seçilmesi işlemini gerçekleştirirler. Bir çalışmanın meta analize dahil edilmesi için, araştırma konusu içerisinde ve analiz için gerekli istatistik verilere sahip olması gerekmektedir (Özcan ve Bakioğlu, 2010). Meta analizinde sabit etkili modeli (Fixed Effects Model) ve rastgele etkili modeli (Random Effects Model) olmak üzere iki istatistiksel model kullanılmaktadır (Yıldız, 2009).

1- Sabit etki modeli

Seçilen tüm çalışmaların tamamen aynı etkiyi tahmin etmesi varsayımına dayanır. Bu varsayımın doğruluğu altında, farklı yer ve zamanlarda farklı araştırmacılar tarafından yapılmış olan çalışmaların sonuçlarının varyansının tersi ile en küçük varyanslı ağırlıklı ortalamanın bulunması gerekir. Sabit etki modelleri, bireysel olarak yapılmış olan çalışmaların sonuçları arasındaki varyansın birbirleriyle ilişkili verilerden kaynaklandığını düşünür.

2- Rastgele etki modeli

Çalışmaların kendi içlerinde oluşan varyansı ve çalışmalar arası varyansı dikkate alarak bir değerlendirme yapmanın daha doğru olabileceğini kabul eder. Sabit etki modeli ile rastgele etki modeli arasında temelde bazı farklar olup, bu farklar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7: Meta analizde istatistiksel modeller arasındaki farklar.

Sabit Etki Modeli	Rastgele Etki Modeli
Bütün etki büyüklüklerinin çeşitliliklerinin örneklem hatasından dolayı olduğunu varsayar.	Bütün etki büyüklüklerinin çeşitliliklerinin örneklem hatasına ilaveten popülasyondaki çeşitliliklerinin de olduğunu varsayar.
Bu modele dayalı yapılan çalışmaların güven aralığı daha dardır.	Bu model gereği yapılan çalışmalarda varyansın çalışmalar arası bileşenini de birleştirerek daha geniş bir güven aralığı oluşur.
Çalışmalar arası varyans bileşeni hesaba katılmadığından dolayı bu modelle yapılmış olan çalışmaların homojenliği konusunda net bir cevap alınamayabilir.	Çalışmalar arası varyans bileşeni hesaba katıldığından dolayı bu modelle yapılmış olan çalışmaların homojenliği konusunda bir fikir edinilebilir.
Bu modelde sonuç çıkarmak bütünüyle çalışma koşullarına bağlıdır.	Çalışmaların varsayılan kitleden alınan örneklerin çalışmalarına bağlıdır.
Bu model küçük çalışmalarda büyük çalışmalar kadar duyarlı olmayabilir.	Bu model küçük çalışmalarda potansiyel yanı daha duyarlıdır.
Etki tahmini için “uygulanan yöntemler (tedaviler, iyileşmeler... vs) elimizde var olan çalışmalardaki ortalama için bir fayda sağlamış mıdır?” sorusunun cevabı aranır.	Etki tahmini için “ uygulanan yöntemler (tedaviler, iyileşmeler... vs) ortalamaya bir fayda sağlar mı?” sorusunun cevabı aranır.

Kaynak: (Küçükönder, 2005).

Tabloda görüldüğü gibi sabit etki ve rastgele etki modellerinde örnekleme ilişkin bazı varsayımlardan yola çıkılır. Bunun yanında varyans ve homojenlik açısından da bir farklılaşma söz konusudur.

3.2. Meta Analizde Verilerin Değerlendirilmesi

1. Niteliksel Meta analizi

Çalışmalar, uygun model ve kullanılacak istatistiksel yöntemlere göre gruplara ayrıştırılır. Analize dahil edilecek olan her bir çalışma niteliksel olarak incelenir ve çalışmaların karakteristik özellikleri her biri için ayrı ayrı belirlenir. Kriterlere uygun olmayan çalışmalar sonucu olumsuz etkilememesi için çıkarılmalıdır (Çelebi, 2002).

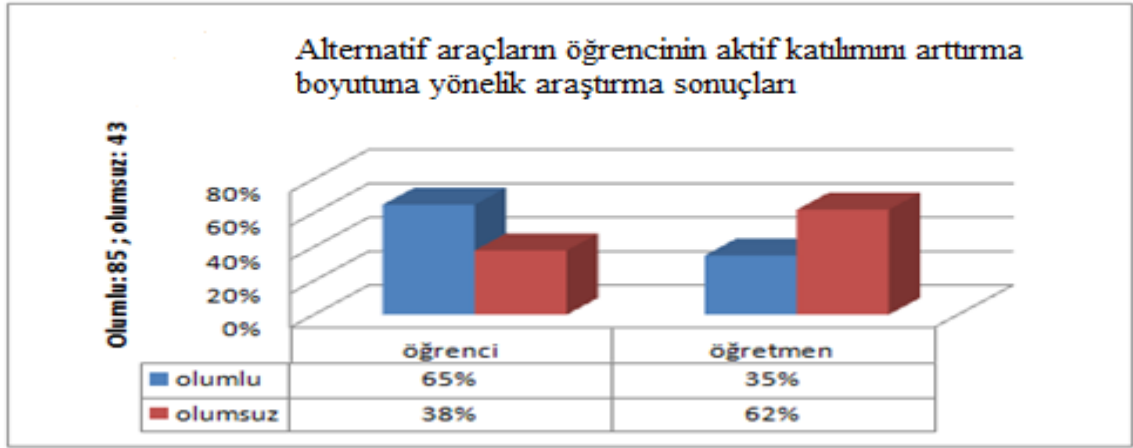
2. Niceliksel Meta analizi

Yapılmış farklı çalışmaları birleştirerek gelecekte bu konu ile ilgili olarak araştırma yapacak olan araştırmacılara yol göstermek için geliştirilmiş bir istatistiksel yöntemdir. Elde edilen parametreler de araştırmacılara yol gösterecektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

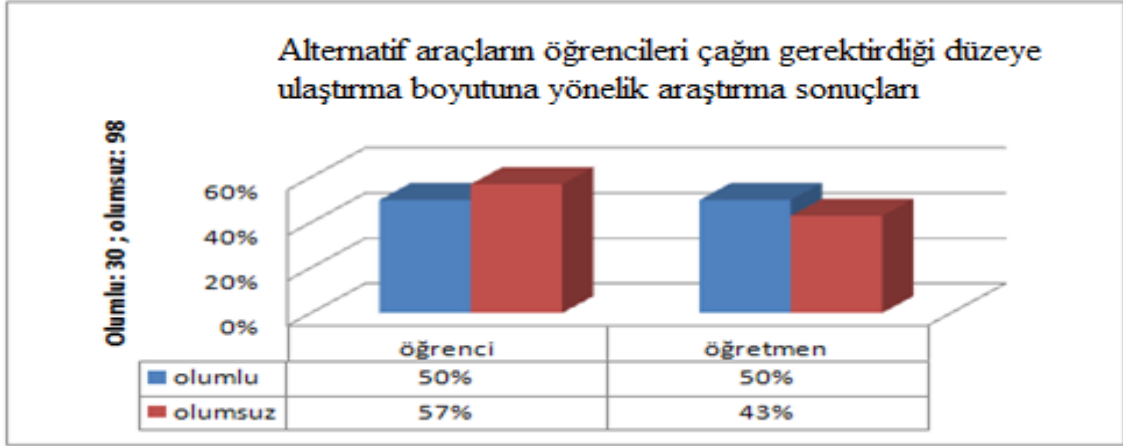
IV. BULGULAR

Elde edilen 128 araştırmanın örneklem açısından değerlendirilmesi bu araştırmanın ilk amacıdır. Buna göre araştırmaların bulgularının örneklem açısından durumu aşağıdaki şekillerle verilmeye çalışılmıştır. Bu şekiller elde edilen sonuçların öğretmen ve öğrenci nazarında hangi boyutta olduğunu göstermektedir. Yani öğretmenlerin mi yoksa öğrencilerin mi daha ağır bastığı belirlenmeye çalışılmıştır. Şekillerin yan tarafında toplam 128 çalışmanın bu alt boyuta olumlu ve olumsuz bakış açısının sayısı verilmiştir. Her bir şekil bir alt boyutu yansıtmaktadır. Alt boyutlar genel anlamda kendi içinde olumlu ve olumsuz olarak gruplanmaktadır. Öncelikle elde edilen olumlu bulgularda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının etkileri verilmeye çalışılmıştır.



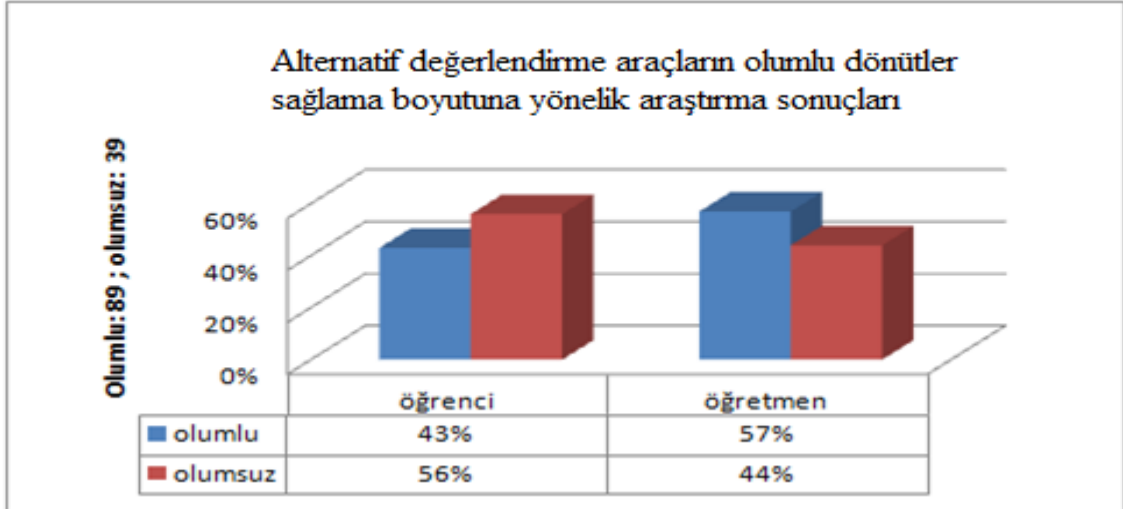
Şekil 3: Alternatif araçların öğrencilerin derse aktif katılımını artırma boyutu

Şekil 3'te, 128 araştırmanın 85'inde öğrencilerin derse aktif katılımını artırma boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarında hakim olan ezberci anlayış burada yerini yaparak yaşayarak öğrenmeye bırakmıştır. Bu durum da öğrencilerin daha aktif bir öğrenme sürecine girmesine olanak sağlamıştır. 85 araştırmanın %65'inde örneklem olarak öğrenci %35'inde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 43'ünde öğrencilerin derse aktif katılımı ile ilgili sonuca ulaşılammıştır.



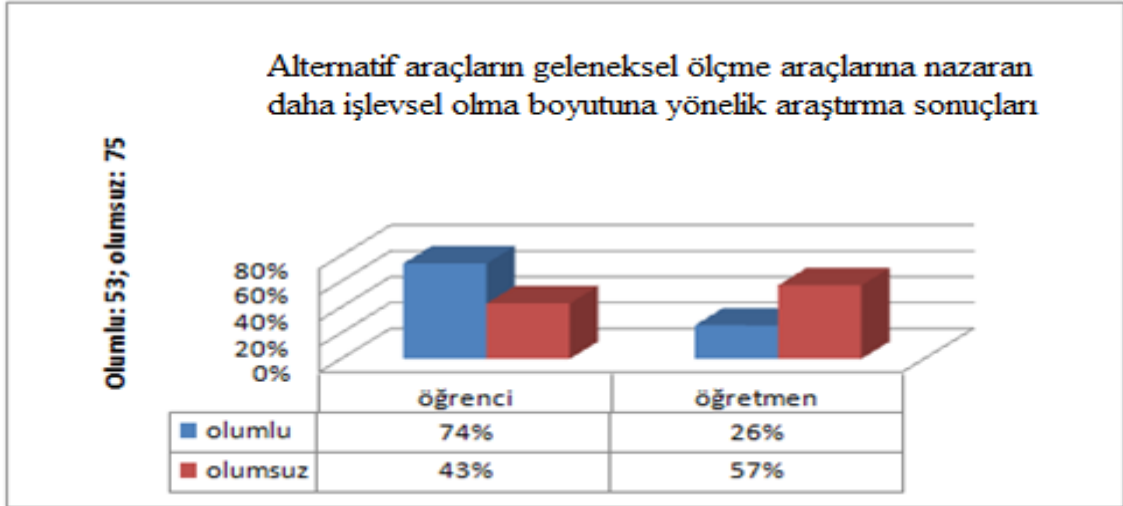
Şekil 4: Alternatif araçların öğrencileri çağın gerektirdiği düzeye ulaştırma boyutu

Şekil 4'te, 128 araştırmanın 30'unda alternatif ölçme araçlarının öğrencileri çağın gerektirdiği düzeye ulaştırma boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencinin kendini değerlendirebilen bir yapıya ulaşmasını sağlamıştır. 30 araştırmanın %50'sinde örneklem olarak öğrenci %50'sinde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 98'inde alternatif ölçme araçlarının öğrencileri çağın gerektirdiği düzeye ulaştırma boyutu ile ilgili sonuca ulaşamamıştır.



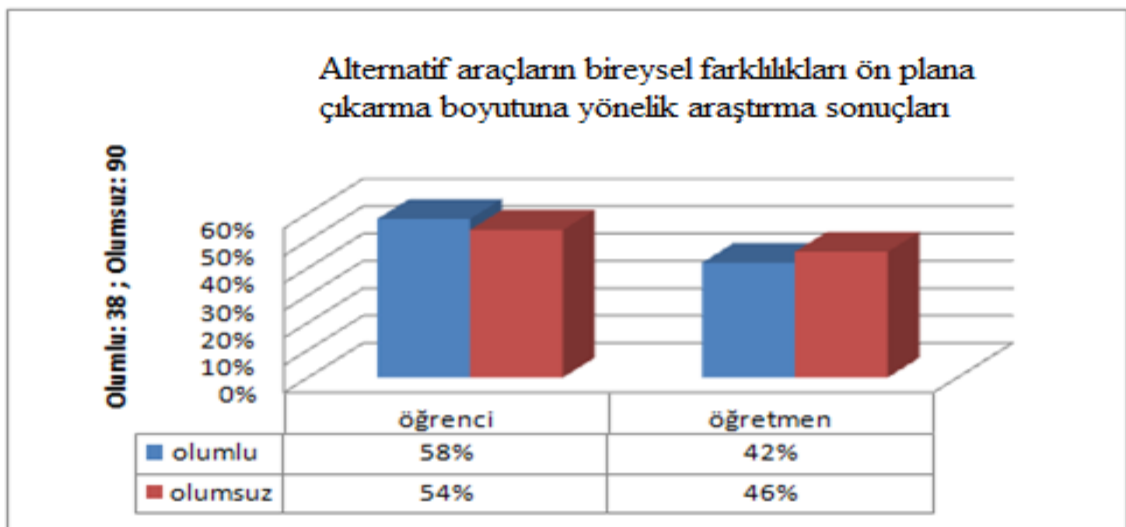
Şekil 5: Alternatif değerlendirme araçların olumlu dönütler sağlama boyutu

Yukarıdaki Şekil 5'te, 128 araştırmanın 89'unda alternatif ölçme araçlarının olumlu dönütler sağlama boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması öğrencilere birçok bireysel davranışların kazanılmasını sağlamıştır. 89 araştırmanın %43'ünde örneklem olarak öğrenci %57'sinde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 39'unda alternatif ölçme araçlarının olumlu dönütler sağlama boyutu ile ilgili sonuca ulaşamamıştır.



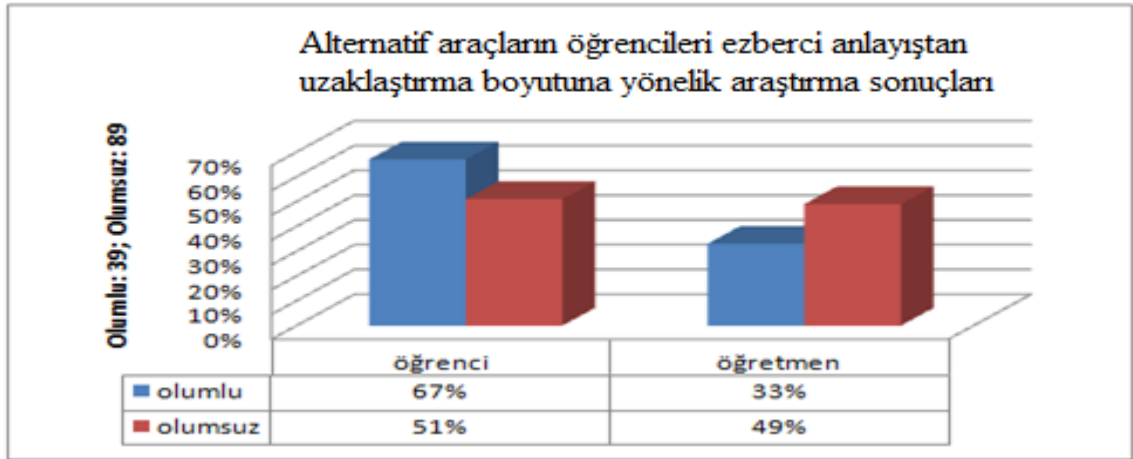
Şekil 6: Alternatif araçların geleneksel ölçme araçlarına nazaran daha işlevsel olma boyutu

Şekil 6’da, 128 araştırmanın 53’ünde alternatif ölçme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına nazaran daha işlevsel olma boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin birçok boyutta gelişebilmesini sağlamıştır. Oysaki geleneksel ölçme araçları öğrencileri daha çok ezbere itmekte ve pasif öğrenci durumuna sokmaktadır. Geleneksel ölçme araçlarında öğrencinin kendi kendisini değerlendirebilmesine olanak yokken alternatif araçlarla yapılan ölçümlerde artık öğrenci de kendini değerlendirme olanağı bulmuştur. 53 araştırmanın %74’ünde örneklem olarak öğrenci %26’sında örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 75’inde alternatif ölçme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına nazaran daha işlevsel olma boyutu ile ilgili sonuca ulaşılamamıştır.



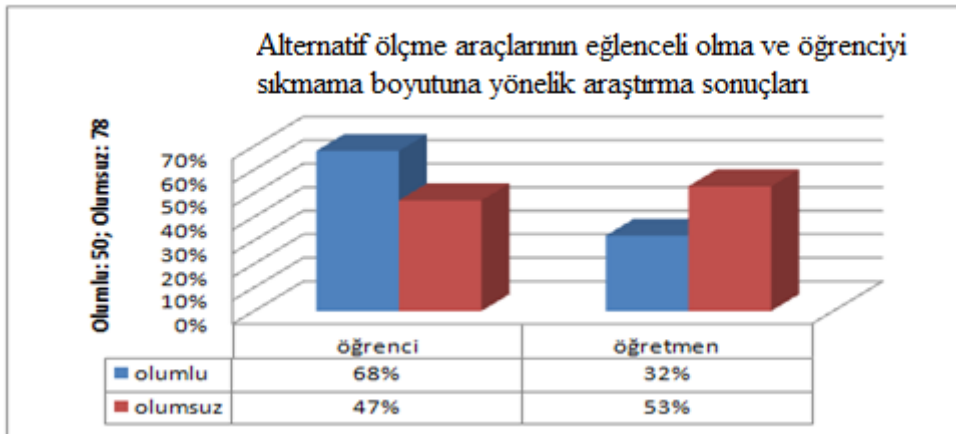
Şekil 7: Alternatif araçların bireysel farklılıkları ön plana çıkarma boyutu

Şekil 7’de, 128 araştırmanın 38’inde alternatif ölçme araçlarının bireysel farklılıkları ön plana çıkarma boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerini daha çok boyuttan gösterebilme olanağı bulmuştur. 38 araştırmanın %58’inde örneklem olarak öğrenci %42’inde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 90’ında alternatif ölçme araçlarının bireysel farklılıkları ön plana çıkarma boyutu ile ilgili sonuca ulaşılammıştır.



Şekil 8: Alternatif araçların öğrencileri ezberci anlayıştan uzaklaştırma boyutu

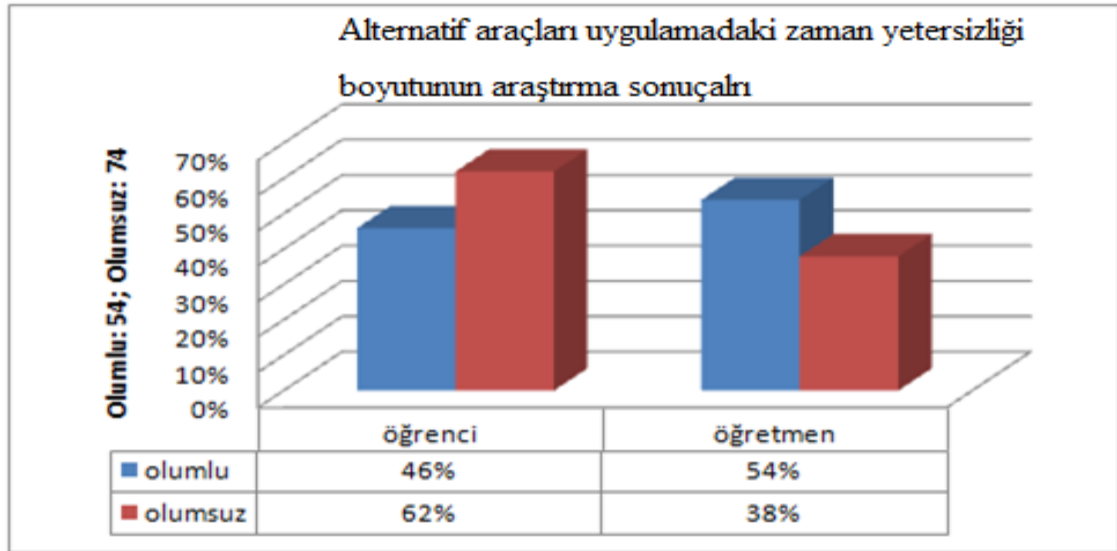
Şekil 8’de, 128 araştırmanın 39’unda alternatif ölçme araçlarının öğrencileri ezberci anlayıştan uzaklaştırma boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerde bilgiye ulaşma, bilgiyi oluşturma becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. 39 araştırmanın %67’sinde örneklem olarak öğrenci %33’ünde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 89’unda alternatif ölçme araçlarının öğrencileri ezberci anlayıştan uzaklaştırma boyutu ile ilgili sonuca ulaşılammıştır.



Şekil 9: Alternatif ölçme araçlarının eğlenceli olma ve öğrenciyi sıkıkmama boyutu

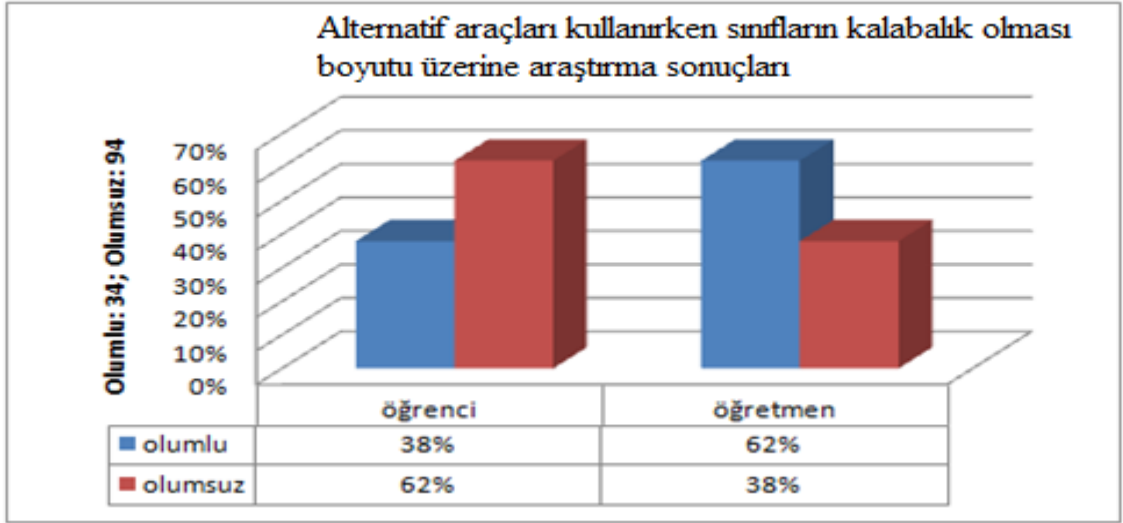
Şekil 9’da, 128 araştırmanın 50’sinde alternatif ölçme araçlarının eğlenceli olma ve öğrenciyi sıkmama boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Alternatif ölçme araçlarında görsellik daha ön plana çıkmıştır. Kağıt kalem testlerindeki gibi sadece bilgi yoklanmamaktadır. Bu durum da öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale koymuştur. 50 araştırmanın %68’inde örneklem olarak öğrenci %32’sinde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 78’inde alternatif ölçme araçlarının eğlenceli olma ve öğrenciyi sıkmama boyutu ile ilgili sonuca ulaşılammıştır.

Yukarıdaki grafikler, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili elde edilen olumlu bulgularla ilgili yorumlardı. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili elde edilen olumsuz bulguları da örneklem açısından aşağıdaki gibi belirtebiliriz.



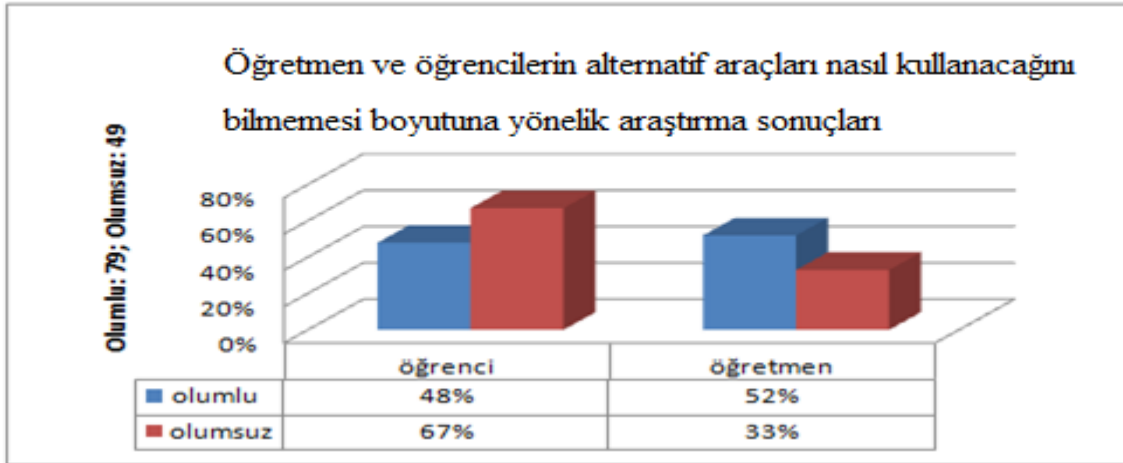
Şekil 10: Alternatif araçları uygulamadaki zaman yetersizliği boyutu

Yukarıdaki Şekil 10’da, 128 araştırmanın 54’ünde alternatif ölçme araçlarının uygulanmasındaki zaman yetersizliği boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bireysel becerilerin ön plana çıkması, her öğrencinin kendi performansını göstermesi değerlendirmede her öğrenciye ayrı ayrı zaman ayrılmasını gerekli kılmıştır. Örneğin alternatif değerlendirme aracı olan portfolyonun uzun bir zaman diliminde yapılabilmesi zaman sıkıntısını ön plana çıkarmaktadır. 54 araştırmanın %46’sında örneklem olarak öğrenci %54’ünde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 74’ünde alternatif ölçme araçlarının uygulanmasındaki zaman yetersizliği boyutu ile ilgili sonuca ulaşılammıştır.



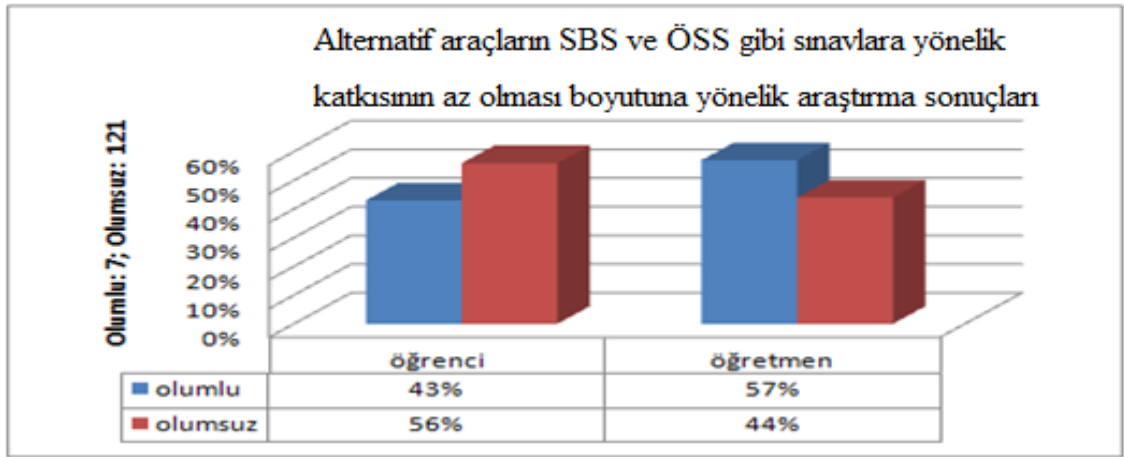
Şekil 11: Alternatif araçları kullanırken sınıfların kalabalık olması boyutu

Şekil 11’de, 128 araştırmanın 34’ünde alternatif ölçme araçlarının uygulanmasındaki sıkıntılardan biri olan sınıfların kalabalık olması boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Alternatif araçlarda bireysellik daha çok ön plandadır. Bu durum kalabalık sınıflarda değerlendirmenin zor olmasına neden olmaktadır. 34 araştırmanın %38’inde örneklem olarak öğrenci %62’sinde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 94’ünde alternatif ölçme araçlarının uygulanmasındaki sıkıntılardan biri olan sınıfların kalabalık olması boyutu ile ilgili sonuca ulaşılammıştır. Bu duruma neden olan etkenlerin başında eğitimde kalitenin artırılması için yeni dersliklerin yapılmasıdır. Ancak kırsal kesimlerde bu durum hala devam etmektedir.



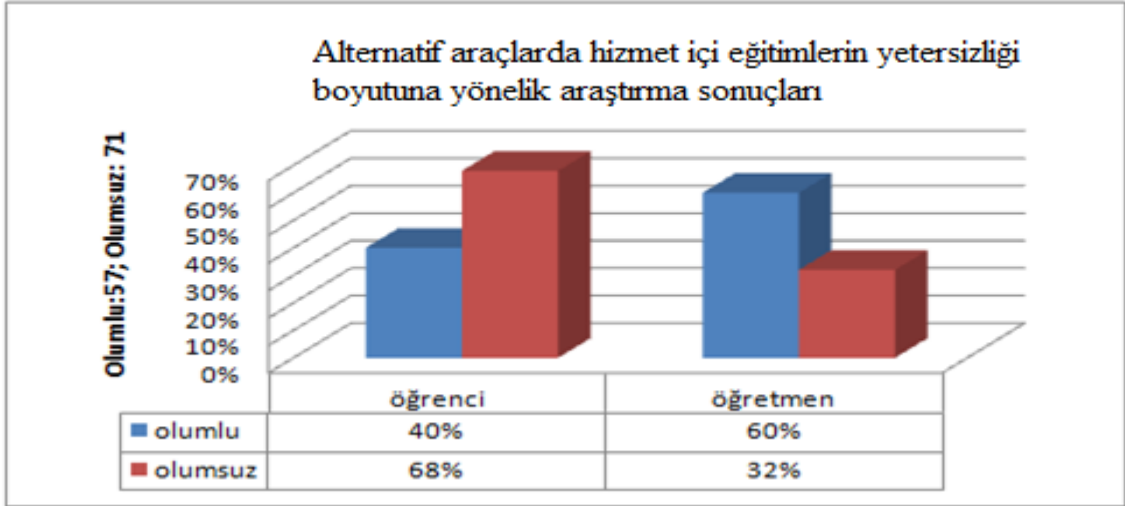
Şekil 12: Öğretmen ve öğrencilerin alternatif araçları nasıl kullanacağını bilmemesi boyutu

Şekil 12’de, 128 araştırmanın 79’unda alternatif ölçme araçlarının uygulanmasındaki öğretmen ve öğrencilerin alternatif araçları nasıl kullanacağını bilmemesi boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından uzaklaşmadıkları görülmektedir. 79 araştırmanın %48’inde örneklem olarak öğrenci %52’sinde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 49’unda alternatif ölçme araçlarının uygulanmasındaki öğretmen ve öğrencilerin alternatif araçları nasıl kullanacağını bilmemesi boyutu ile ilgili sonuca ulaşamamıştır.



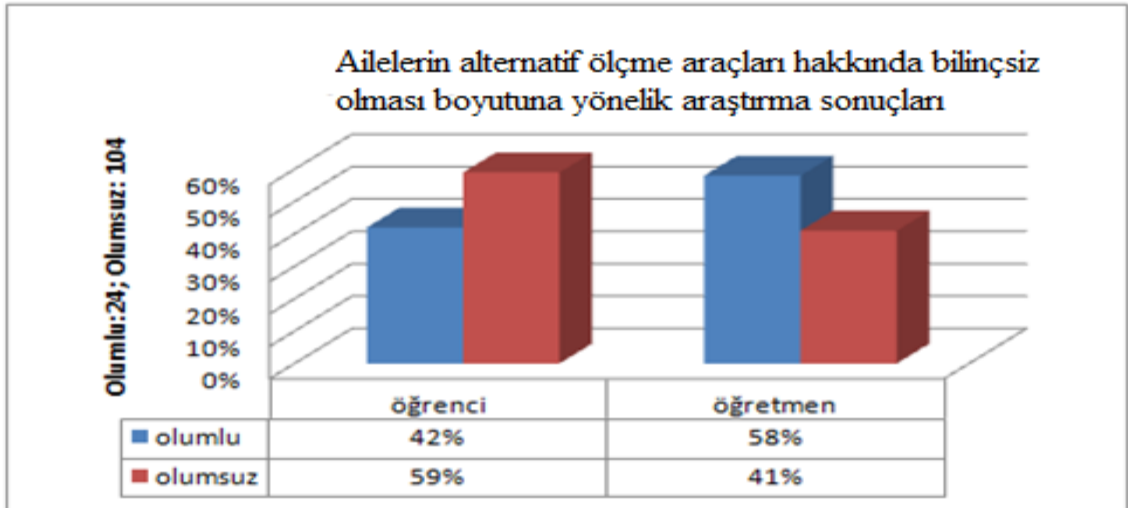
Şekil 13: Alternatif araçların SBS ve ÖSS gibi sınavlara yönelik katkısının az olması boyutu

Şekil 13’te, 128 araştırmanın 7’inde alternatif ölçme araçlarının uygulanmasındaki SBS ve ÖSS gibi sınavlara yönelik katkısının az olması boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. 7 araştırmanın %43’ünde örneklem olarak öğrenci %57’sinde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 121’inde alternatif ölçme araçlarının uygulanmasındaki SBS ve ÖSS gibi sınavlara yönelik katkısının az olması boyutu ile ilgili sonuca ulaşamamıştır. Genelde bu sınavlarda daha çok bilgi yoklanmaktadır. Ezber ön plana çıkmaktadır. Oysaki alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrenciyi daha çok aktif kılan ve performans gerektiren davranışlara çekmektedir.



Şekil 14: Alternatif araçlarda hizmet içi eğitimlerin yetersizliği boyutu

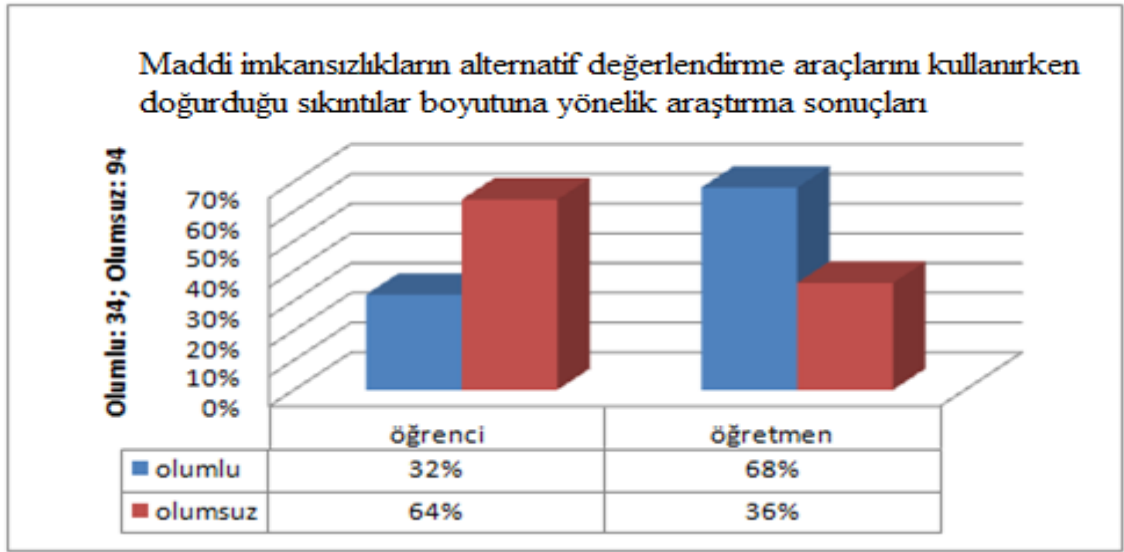
Şekil 14'te, 128 araştırmanın 57'sinde alternatif ölçme araçlarının uygulanmasındaki hizmet içi eğitimlerin yetersizliği boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. 57 araştırmanın %40'ında örneklem olarak öğrenci %60'ında örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 71'inde alternatif ölçme araçlarının uygulanmasındaki hizmet içi eğitimlerin yetersizliği boyutu ile ilgili sonuca ulaşılammıştır. Öğretmenlerin göreve başladıkları yıllarda hizmet içi eğitim olarak standartların üzerine çıkmayan bir eğitim almaları ve eğitimcilerin de yeterli donanıma sahip olmaması öğretmenlerin kendini yenilemesinde yaşadıkları güçlüklerdir.



Şekil 15: Ailelerin alternatif ölçme araçları hakkında bilinçsiz olması boyutu

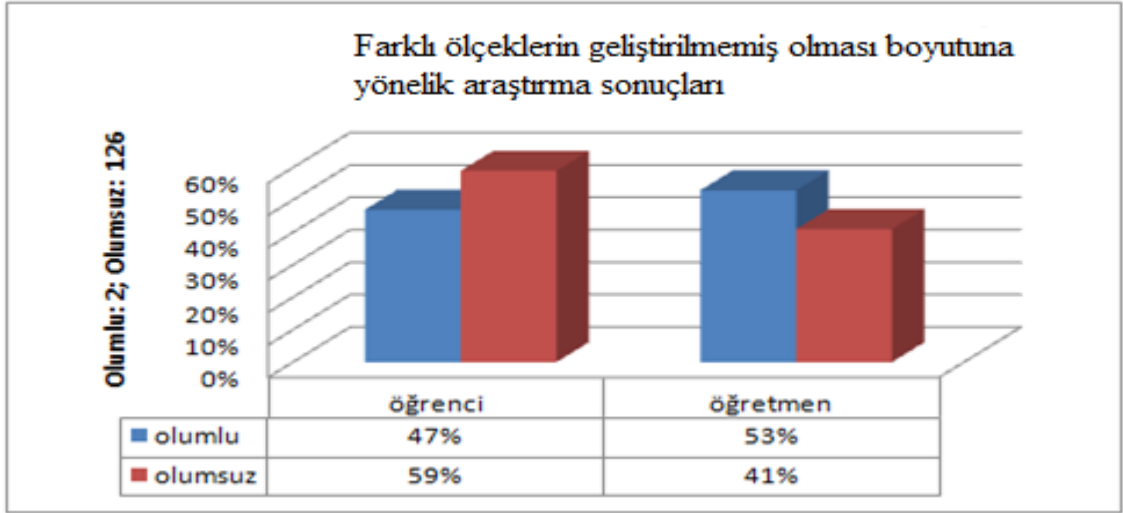
Şekil 15'de, 128 araştırmanın 24'ünde ailelerin alternatif ölçme araçlarının nasıl kullanılacağı hakkında bilinçsiz olması boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. 24

araştırmanın %42'sinde örneklem olarak öğrenci %58'inde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 104'ünde ailelerin alternatif ölçme araçlarının nasıl kullanılacağı hakkında bilinçsiz olması boyutu ile ilgili sonuca ulaşamamıştır. Alternatif araçların yeni yeni kullanılmaya başlanması ve daha çok geleneksel araçların eğitimde tercih edilmiş olması bu sıkıntının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ailelerin geçmişte kendi eğitim süreçlerinde bu araçlarla karşılaşmamış olması ailelerin kendi çocuklarına bu konuda fazla destek olamamalarına neden olmaktadır.



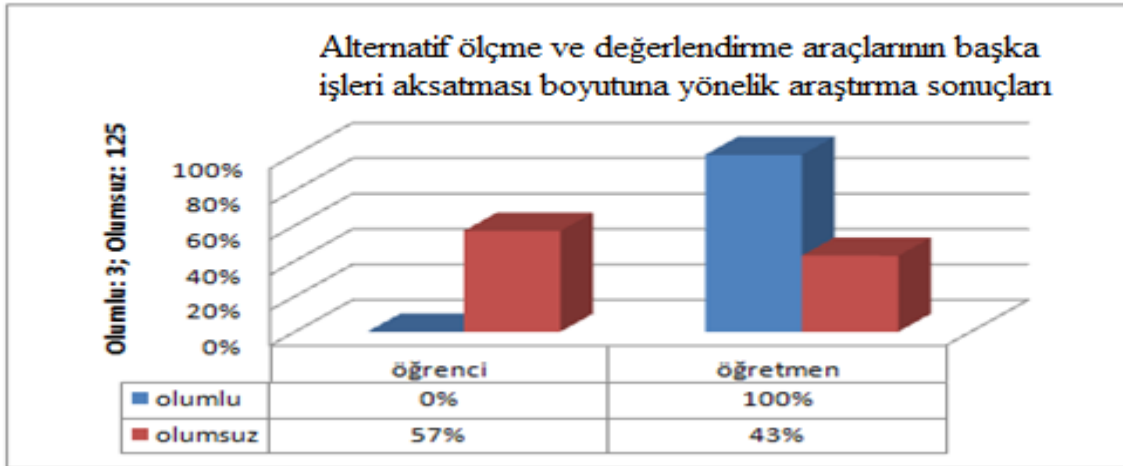
Şekil 16: Maddi imkansızlıkların alternatif değerlendirme araçlarını kullanırken doğurduğu sıkıntılar boyutu

Şekil 16'da, 128 araştırmanın 34'ünde maddi imkansızlıkların alternatif değerlendirme araçlarını kullanırken doğurduğu sıkıntılar boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. 34 araştırmanın %32'sinde örneklem olarak öğrenci %68'inde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 94'ünde maddi imkansızlıkların alternatif değerlendirme araçlarını kullanırken doğurduğu sıkıntılar boyutu ile ilgili sonuca ulaşamamıştır. Kağıt kalem testlerinde ölçme ve değerlendirme yapılırken ekstradan bir başka materyale ihtiyaç duyulmazken alternatif değerlendirme araçlarında performansların oluşturulmasında araç gereçlere ihtiyaç duyulması maddi imkansızlıkları beraberinde getirmiştir.



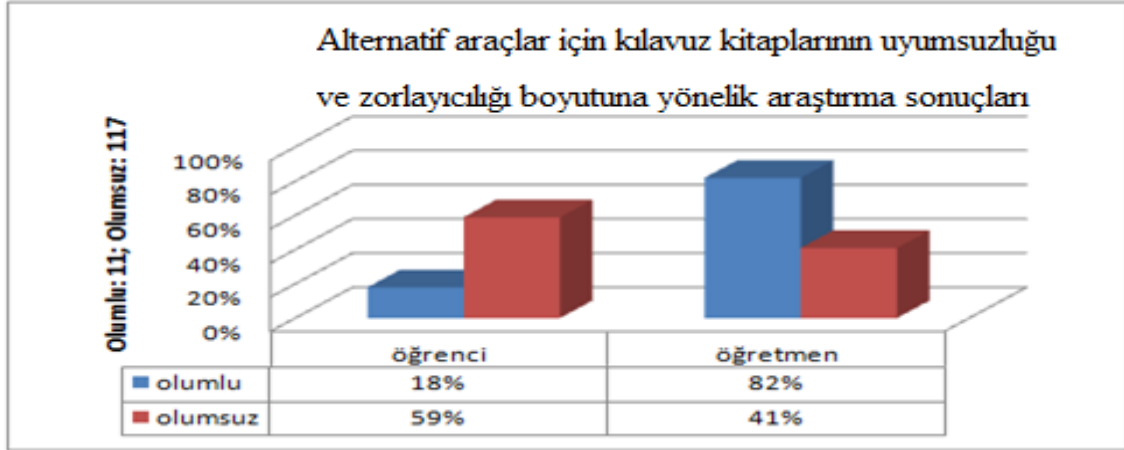
Şekil 17: Farklı ölçeklerin geliştirilmemiş olması boyutu

Şekil 17’de, 128 araştırmanın 2’sinde farklı ölçeklerin geliştirilmemiş olması boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. 2 araştırmanın %47’sinde örneklem olarak öğrenci %53’ünde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 126’sında farklı ölçeklerin geliştirilmemiş olması boyutu ile ilgili sonuca ulaşamamıştır.



Şekil 18: Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının başka işleri aksatması boyutu

Şekil 18’de, 128 araştırmanın 3’ünde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının başka işleri aksatması boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. 3 araştırmanın tamamında yani %100’ünde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 125’inde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının başka işleri aksatması boyutu ile ilgili sonuca ulaşamamıştır.



Şekil 19: Alternatif araçlar için kılavuz kitaplarının uyumsuzluğu ve zorlayıcılığı boyutu

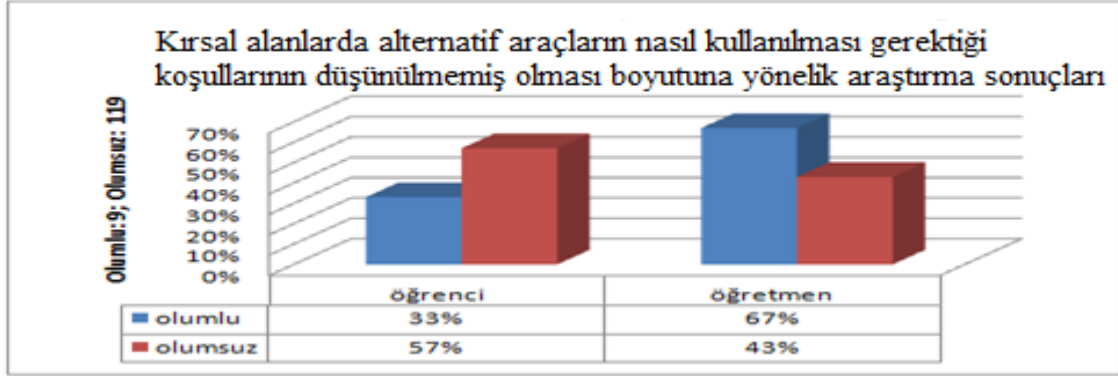
Şekil 19’da, 128 araştırmanın 11’inde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının nasıl kullanılacağı konusundaki ve uygulamaların nasıl yürütüleceği konusundaki kılavuz kitaplarının uyumsuzluğu ve zorlayıcılığı boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. 11 araştırmanın %18’inde örneklem olarak öğrenci %82’sinde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 117’sinde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının nasıl kullanılacağı konusundaki ve uygulamaların nasıl yürütüleceği konusundaki kılavuz kitaplarının uyumsuzluğu ve zorlayıcılığı boyutu ile ilgili sonuca ulaşılammıştır.



Şekil 20: Alternatif araçlara nazaran geleneksel ölçme araçlarının daha çok tercih edilmesi boyutu

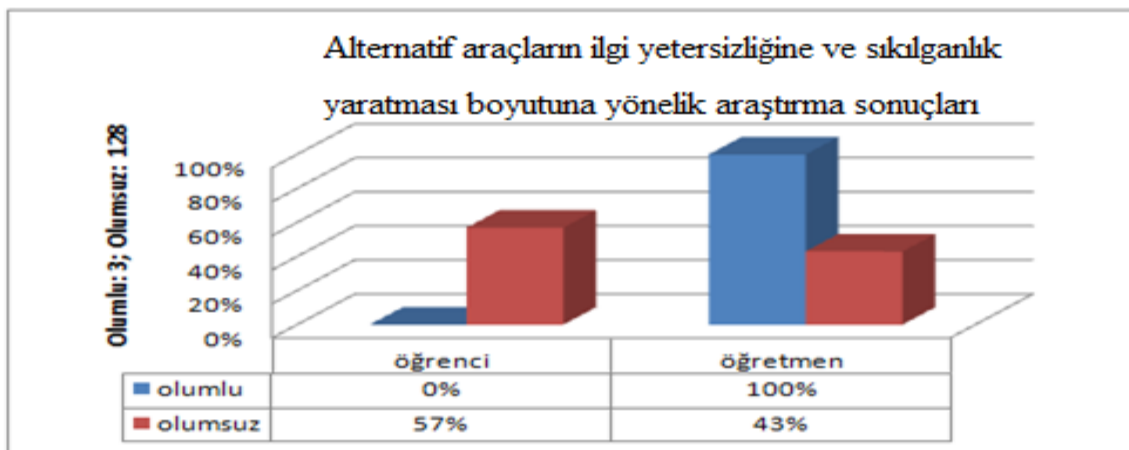
Şekil 20’de, 128 araştırmanın 20’sinde geleneksel ölçme araçlarının alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına nazaran daha çok tercih edilmesi boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. 20 araştırmanın %40’ında örneklem olarak öğrenci %60’ında örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 108’inde geleneksel ölçme

araçlarının alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına nazaran daha çok tercih edilmesi boyutu ile ilgili sonuca ulaşamamıştır.



Şekil 21: Kırsal alanlarda alternatif araçların nasıl kullanılması gerektiği koşullarının düşünülmemiş olması boyutu

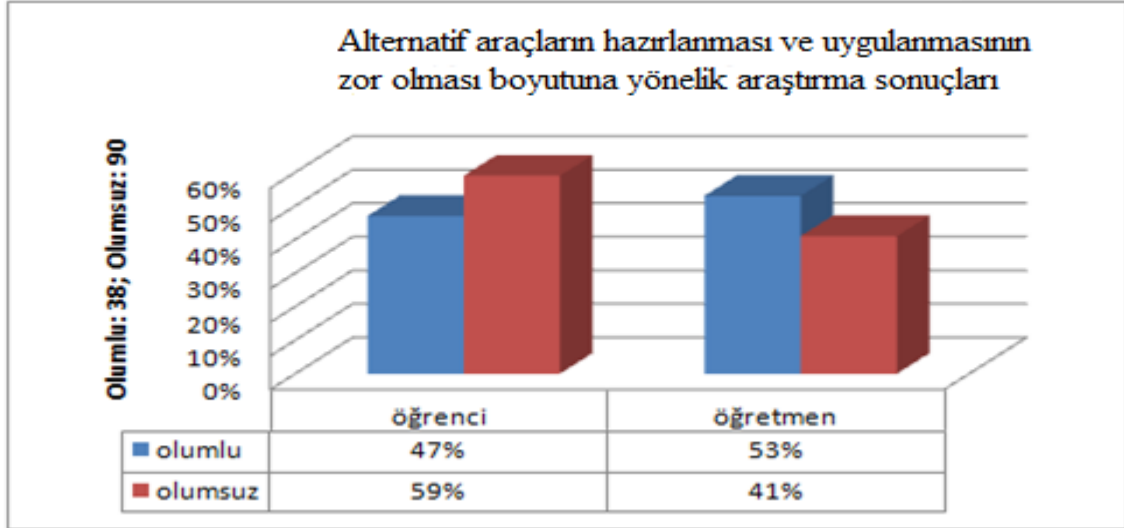
Şekil 21’de, 128 araştırmanın 9’unda kırsal alanlarda bu araçların nasıl kullanılması gerektiği koşullarının düşünülmemiş olması boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. 9 araştırmanın %33’ü örneklem olarak öğrenci %67’si örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 119’ünde kırsal alanlarda bu araçların nasıl kullanılması gerektiği koşullarının düşünülmemiş olması boyutu ile ilgili sonuca ulaşamamıştır. Kırsal alanlarda maddi imkansızların ön planda olması alternatif araçların daha az kullanılmasına neden olmaktadır. Ancak bu konuda bulguların az olmasının sebebi yapılan çalışmaların daha çok şehir merkezlerindeki okullarda uygulanmış olmasıdır.



Şekil 22: Alternatif araçların ilgi yetersizliğine ve sıkılganlık yaratması boyutu

Şekil 22’de, 128 araştırmanın 3’ünde alternatif araçların ilgi yetersizliğine ve sıkılganlık yaratması boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. 3 araştırmanın tamamında

örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 125'inde alternatif araçların ilgi yetersizliğine ve sıkılganlık yaratması boyutuna yönelik sonuca ulaşamamıştır. Alternatif değerlendirmede zamana fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmalar uzun bir zaman dilimine yayılması da bıkkınlığa neden olabileceği için bu sıkıntının oluşabilmesine neden olmuştur.



Şekil 23: Alternatif araçların hazırlanması ve uygulanmasının zor olması boyutu

Şekil 23'te, 128 araştırmanın 38'inde alternatif araçların hazırlanması ve uygulanmasının zor olması boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Performansların oluşturulabilmesi için uzun bir süreye, emeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da paralelinde bir güçlük getirmektedir. 38 araştırmanın %47'sinde örneklem olarak öğrenci %53'ünde örneklem olarak öğretmen kullanılmıştır. 128 araştırmanın 90'ında alternatif araçların hazırlanması ve uygulanmasının zor olması boyutu ile ilgili sonuca ulaşamamıştır.

Yukarıdaki grafikler bu araştırmalarda elde edilmiş olumlu ve olumsuz bulgularla ilgili olarak örneklemelerin daha çok hangi gruplardan olduğunu göstermektedir. Bu bulguların daha geniş anlamda; yıllara, çalışmanın niteliğine, çalışmanın türüne ve örnekleme göre dağılım sonuçları ise 8 ve 9 numaralı tablolarda verilmiştir.

Tablo 8: Araştırmalardaki olumlu bulguların yıllara, çalışmanın niteliğine ve modeline göre dağılımı

Alternatif Ölçme Araçlarının Kullanımının Doğurduğu Olumlu Bulgular													
BULGULAR	YILLAR	Çalışma Niteliği				Çalışma Modeli				Örneklem			Grafik
		Makale	Bildirir	Tez	Toplam	Nitel-Nicel	Nitel	Nicel	Toplam	Öğrenci	Öğretmen	Toplam	Yıllara göre bulgunun değişim grafiği
Öğrencinin aktif katılımını sağlamıştır.	2004	0	1	2	3	0	1	2	3	2	1	3	<p>Öğrencinin aktif katılımını sağlamıştır.</p>
	2005	0	0	2	2	0	1	1	2	2	0	2	
	2006	1	0	12	13	1	1	11	13	11	2	13	
	2007	1	0	13	14	2	1	11	14	9	5	14	
	2008	5	0	22	27	5	4	18	27	15	12	27	
	2009	3	3	2	8	1	1	6	8	7	1	8	
	2010	5	7	0	12	1	3	8	12	6	6	12	
	2011	6	0	0	6	0	2	4	6	3	3	6	
Toplam		21	11	53	85	10	14	61	85	55	30	85	
Çağın gerektirdiği düzeye ulaştırır.	2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<p>Çağın gerektirdiği düzeye ulaştırır.</p>
	2005	0	0	2	2	0	1	1	2	2	0	2	
	2006	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	
	2007	2	0	4	6	0	2	4	6	2	4	6	
	2008	3	0	8	11	0	2	9	11	7	4	11	
	2009	1	0	1	2	0	2	0	2	1	1	2	
	2010	4	2	0	6	1	2	3	6	1	5	6	
	2011	2	0	0	2	0	0	2	2	1	1	2	
Toplam		12	2	16	30	2	9	19	30	15	15	30	
Olumlu dönütler sağlamıştır.	2004	0	1	2	3	0	0	3	3	3	0	3	<p>Olumlu dönütler sağlamıştır.</p>
	2005	0	0	2	2	0	1	1	2	2	0	2	
	2006	1	0	14	15	1	1	13	15	11	4	15	
	2007	1	0	13	14	2	2	10	14	8	6	14	
	2008	5	0	23	28	4	4	20	28	15	13	28	
	2009	7	2	2	11	2	2	7	11	6	5	11	
	2010	4	5	0	9	1	2	6	9	4	5	9	
	2011	7	0	0	7	1	1	5	7	2	5	7	
Toplam		25	8	56	89	11	13	65	89	51	38	89	
Geleneksel araçlara nazaran daha üstündür.	2004	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	<p>Geleneksel araçlara nazaran daha üstündür.</p>
	2005	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	
	2006	1	0	13	14	1	1	12	14	11	3	14	
	2007	1	0	7	8	0	2	6	8	5	3	8	
	2008	2	0	14	16	1	1	14	16	14	2	16	
	2009	3	1	1	5	0	0	5	5	5	0	5	
	2010	2	4	0	6	1	1	4	6	2	4	6	
	2011	2	0	0	2	0	0	2	2	0	2	2	
Toplam		11	5	37	53	3	5	45	53	39	14	53	
Bireysel farklılıkları ön plana çıkarır.	2004	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	<p>Bireysel farklılıkları ön plana çıkarır.</p>
	2005	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	
	2006	0	0	2	2	1	0	1	2	1	1	2	
	2007	2	0	9	11	2	1	8	11	5	6	11	
	2008	3	0	7	10	0	3	7	10	6	4	10	
	2009	3	2	0	5	1	0	4	5	4	1	5	
	2010	2	3	0	5	1	2	2	5	3	2	5	
	2011	3	0	0	3	0	0	3	3	1	2	3	
Toplam		13	5	20	38	5	7	26	38	22	16	38	
Ezbercilikten uzaklaştırmaktadır.	2004	0	0	2	2	0	0	2	2	2	0	2	<p>Ezbercilikten uzaklaştırmaktadır.</p>
	2005	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	
	2006	0	0	8	8	1	0	7	8	7	1	8	
	2007	2	0	4	6	0	1	5	6	3	3	6	
	2008	3	0	9	12	1	4	7	12	7	5	12	
	2009	0	1	1	2	0	0	2	2	2	0	2	
	2010	2	2	0	4	1	1	2	4	1	3	4	
	2011	4	0	0	4	0	2	2	4	3	1	4	
Toplam		11	3	25	39	3	8	28	39	26	13	39	

Tablo 8'in devamı												
Eğlenceli ve öğrenciyi sıkılmayan bir yapıya sahiptir.	2004	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1
	2005	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1
	2006	1	0	12	13	1	1	11	9	11	2	13
	2007	1	0	9	10	0	1	9	10	6	4	10
	2008	3	0	13	16	1	4	11	16	9	7	16
	2009	2	1	1	4	0	0	4	4	4	0	4
	2010	1	1	0	2	0	1	1	2	0	2	2
	2011	3	0	0	3	0	1	2	3	2	1	3
	Toplam	11	2	37	50	2	8	40	50	31	19	50

Eğlenceli ve öğrenciyi sıkılmayan

2004 2005 2006 2007 2008 2009 2010 2011

Yukarıdaki tabloda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili çalışmalardan elde edilen olumlu bulguların hangi yıllarda ortaya çıktığıyla ilgili bilgiler verilmiştir. Bulguların dağılımı çalışmaların niteliğine, çalışmaların türüne ve çalışmaların örnekleme göre verilmiştir. Ayrıca bulguların yıllara göre dağılımı çizgisel grafikte gösterilmiştir. Bu doğrultuda hangi yıllarda daha fazla artış gösterdiği daha belirgin bir şekilde verilmiştir. Tablo 8'deki bulguların alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından nasıl etkilendiği sırasıyla şöyle ifade edilebilir.

Öğrencilerin eğitim öğretime aktif katılımı: Bu bulgu 2008 yılında yoğunluk göstermektedir. Bu bulguların daha çok nicel araştırmalarda ve tezlerde karşımıza çıktığını görüyoruz. 128 çalışmadan 85'inde bu bulguya ulaşılmıştır. 85 bulgunun 27'si 2008 yılında elde edilmiştir. 2008 yılından önceye ve sonraya gidildiğinde araştırmaların miktarında azalmalarla karşı karşıya kalınmaktadır.

Öğrencileri çağın gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyine ulaştırması: Araştırmamızın bu bulgusu 2008 yılında yoğunluk göstermektedir. 128 araştırmanın 30'unda elde edilen bu bulgunun 11'i 2008 yılında karşımıza çıkmıştır. 11 çalışmanın 8'i tez, 3'ü makaledir. 11 çalışmanın 2'sinde nitel, 9'unda nicel çalışma yapılmıştır. Bu bulgu 2008 yılında en yüksek değere sahip olmuştur. 2010 yılında da belirgin bir yükselme vardır.

Olumlu dönütler sağlaması: Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla ilgili elde edilen olumlu dönütlerin sağlanmış olma durumu 2006 ile 2010 yılları arasında belirgin sonuçlar vermiştir. Bu sonuçlardan en yüksek değeri 2008 yılı göstermiştir. 128 araştırmanın 89'unda bu sonuca ulaşılmıştır. 89 çalışmanın 28'i

2008 yılına aittir. 28 bulgunun 4'ü nitel, 20'si nicel, 4'ü de nitel-niceldir. Bu bulguda da ileriki yıllarda azalma görülmektedir.

Geleneksel araçlara nazaran daha üstün olması: 128 çalışmanın 53'ünde bu bulguya ulaşılmıştır. Bu boyutla ilgili sonuçlar 2006 ile 2008 arasında yoğunlaşma göstermiştir. 2006 yılında 14, 2007 yılında 8 ve 2008 yılında ise 16 araştırmada bu bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgunun da son yıllara doğru azaldığı görülmektedir.

Bireysel farklılıkları ön plana çıkarması: Bu bulgu 128 araştırmanın 38'inde karşımıza çıkmaktadır. 38 araştırmanın 11'i 2007 yılına, 10'u ise 2008 yılına aittir. Son yıllara doğru bu bulguda da düşüş yaşanmıştır. 38 araştırmada karşımıza çıkan bu bulgunun 7'si nitel 26'sı nicel ve 5'i de nitel-niceldir.

Ezbercilikten uzaklaştırması: Bu bulgu 128 araştırmanın 39'unda bulunmuştur. Bu 39 araştırmanın büyük yoğunluğu 2006 ile 2008 yılları arasına denk gelmiştir. 2006 yılında 8, 2007 yılında 6 ve 2008 yılında 12 çalışmada bu bulguya ulaşılmıştır. 39 araştırmanın 8'i nitel, 28'i nicel ve 3'ü de nitel-niceldir.

Eğlenceli ve öğrenciyi sıkmayan bir yapıya sahip olması: Bu sonuç 128 araştırmanın 50'sinde karşımıza çıkmaktadır. Bulgular 2006 ile 2008 yılları arasında yoğunlaşmıştır. 2006 yılında 13, 2007 yılında 10 ve 2008 yılında 16 araştırmada bu bulguya rastlanmıştır. 50 araştırmanın 8'i nitel, 40'ı nicel ve 2'si de nitel-niceldir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ile ilgili elde edilen olumlu bulguların verilerden sonra olumsuz bulguların verileri şu şekilde ifade edebilir.

Tablo 9: Araştırmalardaki olumsuz bulguların yıllara, çalışmanın niteliğine ve modeline göre dağılımı

Alternatif Ölçme Araçlarının Kullanımının Doğurduğu Olumsuz Bulgular													
BULGULAR	YILLAR	Çalışma Niteliği				Çalışma Modeli				Örneklem			Grafik
		Makale	Bildirir	Tez	Toplam	Nitel& Nicel	Nitel	Nicel	Toplam	Öğrenci	Öğretmen	Toplam	Yıllara göre bulguların grafiği
Zaman yetersiz olması	2004	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	<p>Zaman Faktörü</p>
	2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2006	0	0	5	5	1	0	4	5	4	1	5	
	2007	2	0	9	11	2	1	8	11	6	5	11	
	2008	5	0	14	19	5	3	11	19	7	12	19	
	2009	5	2	2	9	1	2	6	9	4	5	9	
	2010	4	4	0	8	1	3	4	8	3	5	8	
	2011	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	
Toplam		17	6	31	54	11	9	34	54	25	29	54	
Sınıfların kalabalık olması	2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<p>Sınıf mevcudu</p>
	2005	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	
	2006	0	0	3	3	1	0	2	3	2	1	3	
	2007	1	0	3	4	1	0	3	4	2	2	4	
	2008	5	0	8	13	3	3	7	13	2	11	13	
	2009	4	2	1	7	0	2	5	7	4	3	7	
	2010	3	2	0	5	0	3	2	5	2	3	5	
	2011	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	
Toplam		14	4	16	34	6	9	19	34	13	21	34	
Öğrenci ve Öğretmenlerdeki bilgi eksikliği (araçları nasıl kullanılacağına bilinmemesi)	2004	1	2	2	5	0	1	4	5	3	2	5	<p>Öğrenci ve Öğretmenlerdeki bilgi eksikliği (araçları nasıl kullanılacağına bilinmemesi)</p>
	2005	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	
	2006	1	0	10	11	1	1	9	11	8	3	11	
	2007	4	0	8	12	1	2	9	12	4	8	12	
	2008	6	0	14	20	4	3	13	20	9	11	20	
	2009	5	3	2	10	1	1	8	10	6	4	10	
	2010	7	7	0	14	1	5	8	14	6	8	16	
	2011	6	0	0	6	1	0	5	6	1	5	6	
Toplam		30	12	37	79	9	16	56	79	38	41	79	
SBS ve ÖSS gibi sınavlara katkısının az olması	2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<p>SBS ve ÖSS gibi sınavlar</p>
	2005	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	
	2006	0	0	2	2	0	0	2	2	1	1	2	
	2007	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2008	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	
	2009	2	0	0	2	0	1	1	2	0	2	2	
	2010	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	
	2011	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Toplam		2	1	4	7	0	2	5	7	3	4	7	
Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği	2004	1	1	0	2	0	0	2	2	1	1	2	<p>Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği</p>
	2005	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	
	2006	1	0	5	6	1	0	5	6	2	4	6	
	2007	2	0	7	9	1	0	8	9	4	5	9	
	2008	3	0	11	14	2	2	10	14	4	10	14	
	2009	5	2	1	8	0	2	6	8	4	4	8	
	2010	6	7	0	13	2	4	7	13	6	7	13	
	2011	4	0	0	4	0	0	4	4	1	3	4	
Toplam		22	10	25	57	6	11	42	57	23	34	57	
Ailelerin bilinçsiz olması	2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<p>Ailelerin bilinçsiz olması</p>
	2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2006	0	0	3	3	1	0	2	3	3	0	3	
	2007	1	0	5	6	1	0	5	6	2	4	6	
	2008	2	0	5	7	1	2	4	7	2	5	7	
	2009	1	1	0	2	0	0	2	2	1	1	2	
	2010	4	2	0	6	1	2	3	5	2	4	6	
	2011	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Toplam		8	3	13	24	4	4	16	24	10	14	24	

Tablo 9'un devamı

Maddi imkanların yetersizliği	2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<p>Maddi imkanların yetersizliği</p>
	2005	0	0	1	1	0	1	0	2	1	0	1	
	2006	0	0	2	2	1	0	1	2	2	0	2	
	2007	1	0	5	6	1	0	5	6	2	4	6	
	2008	3	0	9	12	3	2	7	12	4	8	12	
	2009	2	2	0	4	0	1	3	4	1	3	4	
	2010	4	3	0	7	1	3	3	7	1	6	7	
	2011	2	0	0	2	0	0	2	1	0	2	2	
	Toplam	12	5	17	34	6	7	21	34	11	23	34	
Farklı ölççekler geliştirilmemesi	2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<p>Farklı ölççekler geliştirilmemesi</p>
	2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2006	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2007	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2008	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	
	2009	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	
	2010	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2011	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Toplam	0	0	2	2	1	0	1	2	2	0	2	
Başka işleri aksatma	2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<p>Başka işleri aksatma</p>
	2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2006	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2007	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2008	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	
	2009	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2010	1	1	0	2	0	1	1	2	0	2	2	
	2011	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Toplam	2	1	0	3	0	1	2	3	0	3	3	
Kılavuz Kitabının uyumsuzluğu, zorlayıcılığı	2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<p>Kılavuz Kitabının uyumsuzluğu, zorlayıcılığı</p>
	2005	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	
	2006	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2007	0	0	2	2	0	0	2	2	1	1	2	
	2008	1	0	1	2	1	1	0	2	0	2	2	
	2009	1	1	0	2	0	1	1	2	0	2	2	
	2010	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	
	2011	3	0	0	3	0	0	3	3	0	3	3	
	Toplam	6	1	4	11	2	3	6	11	2	9	11	
Daha çok geleneksel araçlar tercih edilmiştir	2004	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	<p>Daha çok geleneksel araçların tercih edildiğini belirtmişlerdir.</p>
	2005	0	0	2	2	0	1	1	2	1	1	2	
	2006	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	
	2007	1	0	2	3	0	0	3	3	2	1	3	
	2008	0	0	3	3	1	0	2	3	0	3	3	
	2009	2	1	0	3	1	0	2	3	1	2	3	
	2010	4	2	0	6	1	0	5	6	3	3	6	
	2011	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	
	Toplam	8	4	8	20	3	1	16	20	8	12	20	
Köy koşullarının düşünülmemiş olması	2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<p>Köy koşullarının düşünülmemiş olması</p>
	2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2006	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	
	2007	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	
	2008	2	0	0	2	0	0	2	2	0	2	2	
	2009	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	
	2010	2	1	0	3	1	1	1	3	1	2	3	
	2011	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	
	Toplam	7	1	1	9	1	1	7	9	3	6	9	
İlgi yetersizliği ve sıkılganlık	2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<p>İlgi yetersizliği ve sıkılganlık</p>
	2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2006	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2007	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2008	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	
	2009	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2010	2	0	0	2	1	0	1	2	0	2	2	
	2011	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Toplam	2	0	1	3	1	0	2	3	0	3	3	

Tablo 9'un devamı												
Hazırlanmasının ve uygulamasının zor ve beceri istemesi	2004	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1
	2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2006	0	0	3	3	1	0	2	3	3	0	3
	2007	2	0	6	8	1	1	6	8	2	6	8
	2008	3	0	8	11	3	0	8	11	6	5	11
	2009	0	3	1	4	1	1	2	4	2	2	4
	2010	3	5	0	8	1	1	6	8	3	5	8
	2011	3	0	0	3	0	1	2	3	1	2	3
	Toplam	11	8	19	38	7	4	29	38	18	20	38



Zamanın yetersiz olması: 128 araştırmanın 54'ünde bu bulguya ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular 2007 ile 2009 arasında yoğunluk göstermektedir. 2007 yılında 11, 2008 yılında 19 ve 2009 yılında 9 çalışmada bu bulguya ulaşılmıştır. 54 araştırmanın 9'u nitel, 34'ü nicel, 11'i de nitel-niceldir. Bu bulgu araştırmaların başlangıç ve bitiş yıllarında düşüş göstermektedir.

Sınıfların kalabalık olması: 128 araştırmanın 34'ünde bu bulguya ulaşılmıştır. Daha çok 2008 ile 2009 yılına aittir. 2008 yılında 13, 2009 yılında 7 çalışmada bu sonuca ulaşılmıştır. 34 araştırmanın 9'u nitel, 19'u nicel ve 6'sı da nitel-niceldir. Bu bulgunun da ilk ve son yıllarında düşüşler vardır.

Öğrenci ve öğretmenlerdeki bilgi eksikliği: Bu bulgu 128 araştırmanın 79'unda karşımıza çıkmıştır. Bulgular 2006 ile 2010 yılları arasında yoğunluk göstermektedir. En fazla sonuç 20 araştırmayla 2008 yılına aittir. 79 araştırmanın 16'sı nitel, 56'sı nicel ve 9'u da nitel-niceldir.

SBS ve ÖSS gibi sınavlara katkısının az olması: 128 araştırmanın sadece 7'sinde bu bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgu 2006 ve 2009 yıllarında en yüksek değerlere sahip olmuştur. 7 araştırmanın 2'si nitel, 5'i niceldir. Bu bulgu grafik olarak bir dalgalanma göstermektedir.

Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği: Bu bulguya 128 araştırmanın 57'sinde rastlanmıştır. 57 araştırmanın 14'ü 2008 yılına, 13'ü de 2010 yılına aittir. Bu bulguda da grafik olarak dalgalanma görülmektedir. 57 araştırmanın 11'i nitel, 42'si nicel ve 6'sı da nitel-niceldir. Bulguların çoğunluğu 2006 ve sonrasında ortaya çıkmıştır. Bu da 2004 yılından sonraki bu değişikliğin iyice kavranmadığını göstermektedir.

Ailelerin bilinçsiz olması: 128 araştırmanın 24'ünde bu bulguya rastlanmıştır. 24 araştırmanın 6'sı 2007 yılına, 7'si 2008 yılına ve 6'sı da 2010 yılına aittir. Diğer yıllarda fazla bir bulguya rastlanmamıştır. 24 araştırmanın 4'ü nitel, 16'sı nicel ve 4'ü nitel-niceldir.

Maddi imkanların yetersizliği: Bu bulguya 128 araştırmanın 34'ünde rastlanmıştır. 34 araştırmanın 6'sı 2007 yılına, 12'si 2008 yılına, 7'si ise 2010 yılına aittir. Bulgular daha çok bu yıllarda toplanmıştır. 34 araştırmanın 7'si nitel, 21'i nicel ve 6'sı nitel-nicel olarak karşımıza çıkmaktadır.

Farklı ölçekler geliştirilmemesi: 128 araştırmanın 2'sinde bu bulguya ulaşılmıştır. Biri 2008 bir diğeri de 2009'daki araştırmalardır. Bu durum da alternatif araçlardan daha başka araçlara ihtiyaç duyulmadığını göstermiştir. 2 araştırmanın 1'i nicel, 1'i nitel-niceldir.

Başka işleri aksatma: Bu bulgu 128 araştırmanın 3'ünde rastlanmıştır. İşlerin aksamasıyla ilgili fazla bir sonuç bulunamamıştır. 3 araştırmanın 1'i 2008 yılına 2'si 2010 yılına aittir. Diğer yıllarda bir veriye rastlanmamıştır. Bu 3 araştırmanın 1'i nitel, 2'si niceldir.

Kılavuz kitabının uyumsuzluğu, zorlayıcılığı: Bu bulgu 128 araştırmanın 11'inde karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu son yıllara doğru azalma değil bir artış göstermektedir. Grafiğimizin tepe değerini çalışmamızın son yılı vermiştir. Bunun temel nedenini kılavuz kitaplarında yapılan değişikliklerdir. Ders uygulamalarındaki içerik değişiklikleri kılavuz kitabına olan ihtiyacı doğurmuştur. 11 araştırmanın 3'ü nitel, 6'sı nicel ve 2'si de nitel niceldir. Grafiklerimizde son yıllara doğru tek yükselen değer bu bulguda olmuştur.

Daha çok geleneksel araçlar tercih edilmiştir: Geleneksel araçların tercihine yönelik bulgu 128 araştırmanın 20'sinde karşımıza çıkmaktadır. Bu 20 araştırmadan en yüksek sonucu 2010 yılı 6 araştırmayla vermektedir. Geriye kalanlar tüm yıllara dağılım göstermiştir. Bu da geleneksel ölçme ve değerlendirmeden tamamiyle

uzaklaşamadığını göstermektedir. 20 araştırmanın 1'i nitel, 16'sı nicel ve 3'ü de nitel-niceldir.

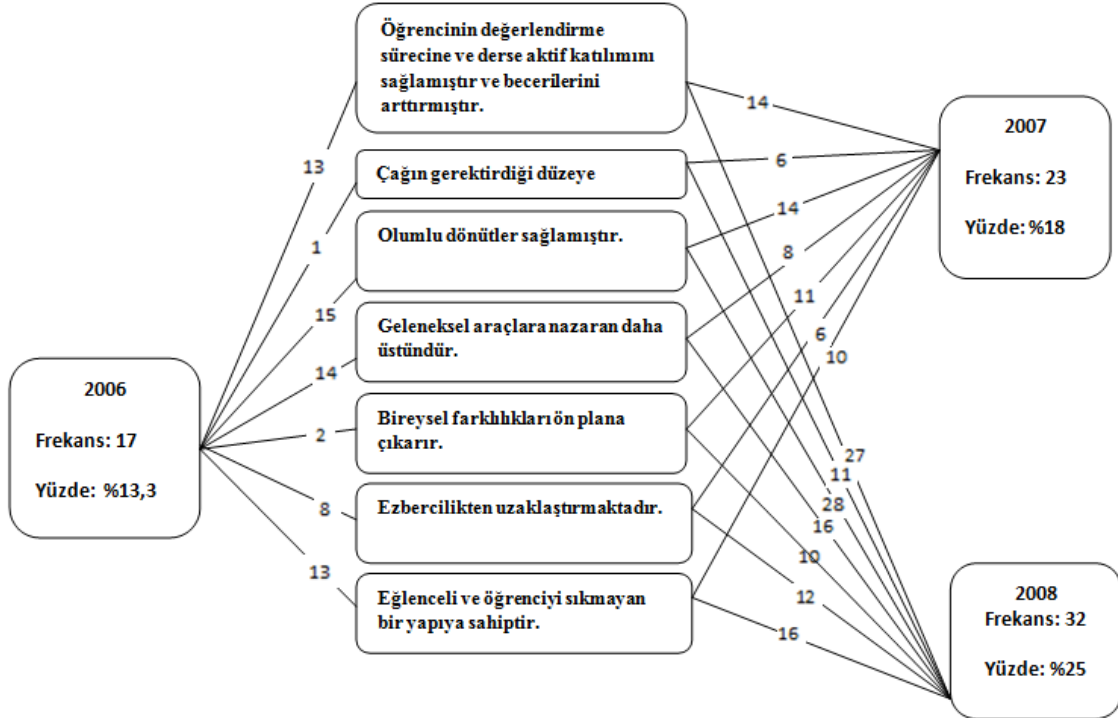
Köy koşullarının düşünülmemiş olması: Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında çeşitli materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yönüyle köylerinde içinde bulunduğu koşullar dikkate alındığında 128 çalışmanın 9'unda bu bulguyla karşılaşılmıştır. 128 çalışma içinden bu kadar az sonuçla karşı karşıya kalmamızdaki esas etken çalışmaların daha çok kırsal kesimlerde yapılmamış olmasıdır. 9 araştırmanın 1'i nitel, 7'si nicel ve 1'i de nitel-niceldir.

İlgi yetersizliği ve sıklık: Bu bulgu 128 araştırmanın 3'ünde bulunmuştur. 3 araştırmanın 2'si 2010 yılına 1'i de 2008 yılına aittir. 3 araştırmanın 2'si nicel, 1'i nitel-niceldir. Bu bulgunun son yıllarda görülmesi ve sadece öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda görülmesi alternatif ölçme araçlarının son yıllara doğru daha fazla kullanılmak zorunda kalınması ve öğretmenlerin de bu alanda yeterli olmamasıdır.

Hazırlamasının ve uygulamasının zor ve beceri istemesi: Bu bulgu 128 araştırmanın 38'inde karşımıza çıkmaktadır. Bu 38 araştırmanın 8'i 2007 yılına, 11'i 2008 yılına aittir. Geriye kalanlar tüm yıllara yayılmıştır. 38 araştırmanın 4'ü nitel, 29'u nicel ve 7'si de nitel-niceldir. Öğrenci ve öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarına bakış açıları bu bulguda birbirine yakın değer göstermektedir. Yani her ikisi de zorluklarla karşı karşıya kalındığını belirtmiştir.

Yukarıda geniş bir kapsamda çalışmaların yıllara, çalışmanın niteliğine, çalışmanın türüne göre nasıl dağıldığı belirtilmiştir. Bu çalışmaların yoğunluğunun 2006-2008 ve 2009-2011'lik üçer yıllık dilimler içinde nasıl dağılım gösterdiği de aşağıdaki şekil 3, 4, 5 ve 6'da gösterilmiştir.

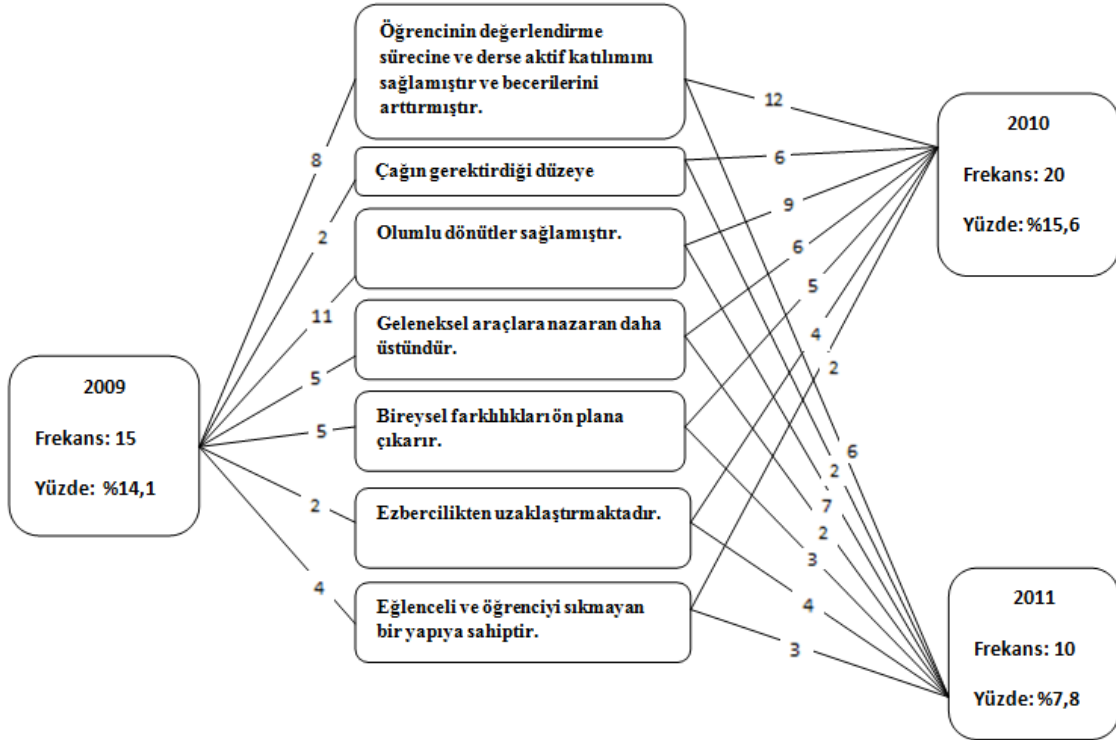
Şekil 24’te alternatif ölçme araçlarıyla ilgili elde edilmiş bulguların 2006, 2007 ve 2008 yıllarında nasıl bir dağılım gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu şekilde frekans olarak verilen değer o yılda kaç çalışmanın olduğunu, oklarda kullanılan değerler ise o bulgunun o yıla ait kaç çalışmada karşımıza çıktığını göstermektedir. Yüzde olarak verilen değer ise o yıl ortaya koyulmuş çalışma sayısının toplam çalışma sayısı olan 128 araştırmaya oranıdır.



Şekil 24: 2006 ile 2008 yılları arası elde edilen olumlu bulguların frekans ve yüzdeleri.

En fazla araştırma 2008 yılında 32 çalışmayla karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra 2007 ve 2006 yılı gelmektedir. Bu üç yılda en fazla sonuç alternatif araçların “olumlu dönütler sağlaması”yla ilgilidir. Bu bulgu 72 araştırmanın 54’ünde karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra bu değeri 54 sonuçla “öğrencilerin değerlendirme sürecine ve derse aktif katılımını sağlamıştır ve becerilerini arttırmıştır” bulgusu takip etmektedir. En az bulgu 18 sonuçla “öğrencileri çağın gerektirdiği düzeye ulaştırmıştır” bulgusudur.

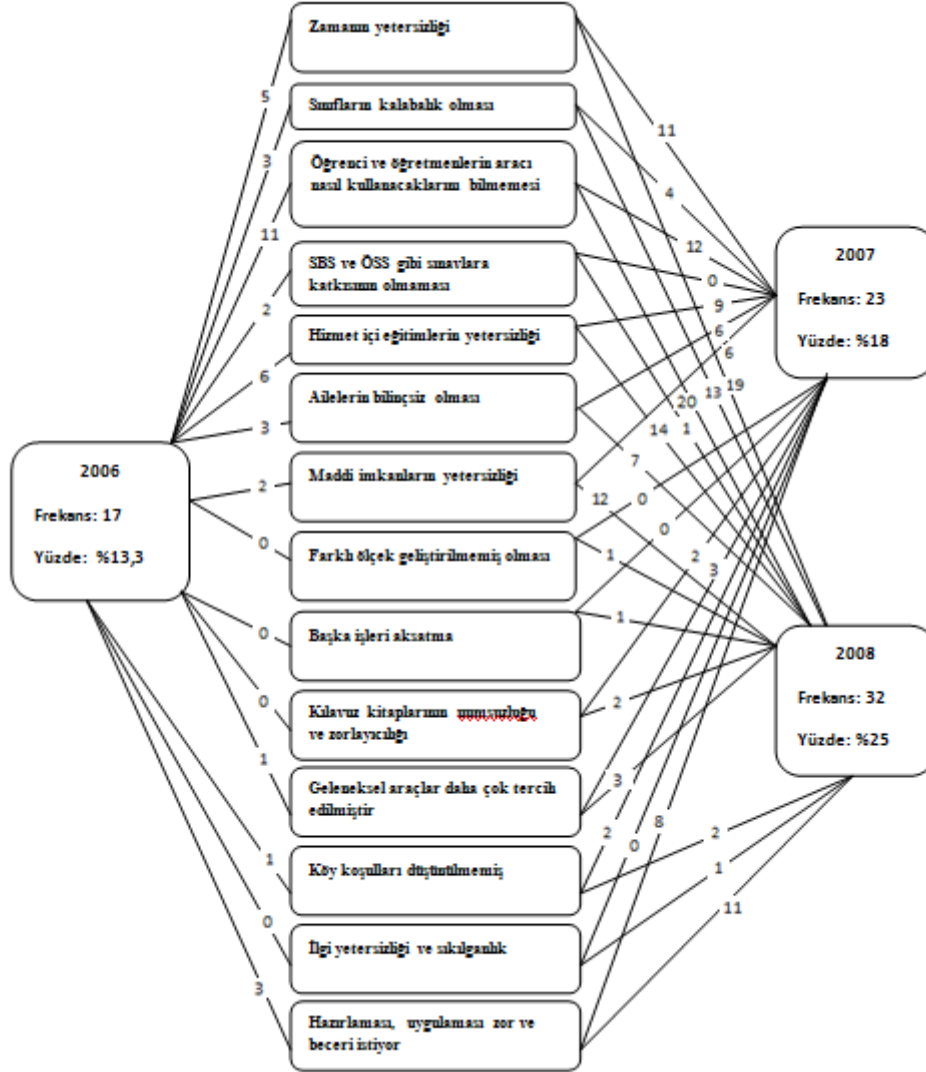
Aşağıdaki şekilde de 2009 ile 2011 yılı arasındaki dağılımlar verilmiştir.



Şekil 25: 2009 ile 2011 yılları arası elde edilen olumlu bulguların frekans ve yüzdeleri.

En fazla araştırma 2010 yılında yapılmıştır. Daha sonra 2009 ve 2011 yılları takip etmektedir. Bu üç yılda en fazla sonuç alternatif araçların “*olumlu dönütler sağlaması*”yla ilgilidir. Bu bulgu 45 araştırmanın 27’sinde görülmektedir. Bu değeri 26 sonuçla “*öğrencilerin değerlendirme sürecine ve derse aktif katılımını sağlamıştır ve becerilerini arttırmıştır*” bulgusu takip etmektedir. En az bulgu 9 sonuçla “*eğlenceli ve öğrenciyi sıkmayan bir yapıya sahiptir*” bulgusu olmuştur.

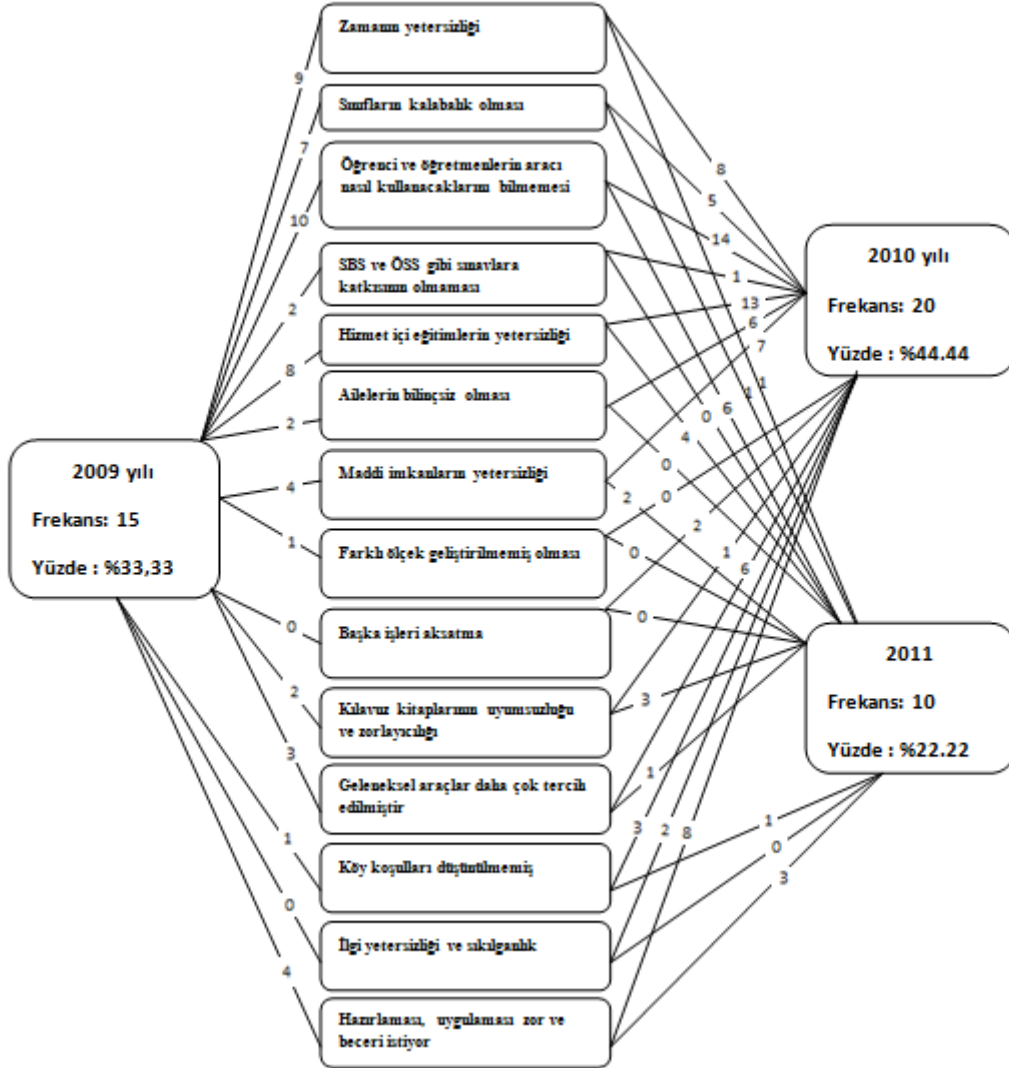
Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili elde edilen olumlu bulguların yıllara göre dağılımları yukarıdaki gibi verilmiştir. Aşağıdaki şekillerde de elde edilen olumsuz bulguların yıllara göre dağılımı verilmiştir.



Şekil 26: 2006 ile 2008 yılları arasında elde edilen olumsuz bulguların frekans ve yüzdeleri.

En fazla araştırma 2008 yılında 32 çalışmayla karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra 23 çalışmayla 2007 yılı ve 17 çalışmayla 2006 yılı gelmektedir. Bu üç yılda en fazla sonuç alternatif araçların “öğrenci ve öğretmenler tarafından nasıl kullanacaklarını bilmemesi” ile ilgilidir. Bu bulgu 72 araştırmanın 43’ünde karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra bu değeri 35 sonuçla “zamanın yetersizliği” bulgusu takip etmektedir. Bazı yıllarda hiç veriye rastlanmadığı da olmuştur.

Aşağıdaki şekilde de 2009 ile 2011 yılı arasındaki dağılımlar verilmiştir.



Şekil 27: 2009 ile 2011 yılları arasında elde edilen olumsuz bulguların frekans ve yüzdeleri.

En fazla araştırma 2010 yılındadır. Daha sonra 15 araştırmayla 2009 ve 10 araştırmayla 2011 yılları takip etmektedir. Bu üç yılda en fazla sonuç “öğrenci ve öğretmenlerin aracı nasıl kullanacaklarını bilmemesi” ile ilgilidir. Bu bulgu 45 araştırmanın 30’unda görülmektedir. Daha sonra bu değeri 25 sonuçla “hizmet içi eğitimlerin yetersizliği” bulgusu takip etmektedir. En az bulgu ise “farklı ölçek geliştirilmemiş olması”dır.

Alternatif ölçme araçları ile ilgili olarak yapılan 128 araştırma incelendiğinde ölçüt uygunluğu kriterine göre (cinsiyet, etki büyüklüğü, varyans v.b.) aynı olan 6 çalışma meta analiz sürecine tabi tutulmuştur. Bu duruma yönelik bulgular aşağıdaki Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Cinsiyetin alternatif ölçme araçlarını kullanabilme etkisine göre meta analize dâhil edilen çalışmaların homojen dağılım değeri, ortalama etki büyüklüğü ve güven aralıkları tablosu

Model	Etki büyüklüğü ve % 95 güven aralığı						Null Testi (2-Tail)		Heterojenlik		
Model	Çalışma Sayısı	Point estimate	Varyans	Alt sınır	Üst sınır	z-value	p-value	Q-value	df(Q)	P-value	I-squared
Sabit	6	0,146	0,118	-0,527	0,818	0,424	0,671	8,156	5	0,148	38,694
Rastgele	6	0,559	0,553	-0,898	2,016	0,752	0,452				

Tablo 10’da görüldüğü gibi meta analize dahil edilen çalışmalardaki veriler sabit etkiler modeline göre; 0,341 standart hata ve % 95’lik güven aralığının üst sınırı 0,818 ve alt sınırı -0,527 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,146 olarak hesaplanmıştır. İstatistik manidarlığı z-testine göre hesaplandığında 0,424 (p=0,671) olarak bulunmuştur. Q-istatistiği homojenlik testi değerinin 8,156 olduğu gözlenmiştir. Q değerinin bu kadar düşük çıkması farklılaşmanın az olduğunu göstermektedir. Bu durum da çalışmamızda sabit etki modeline göre yorum yapmamızı sağlamıştır.

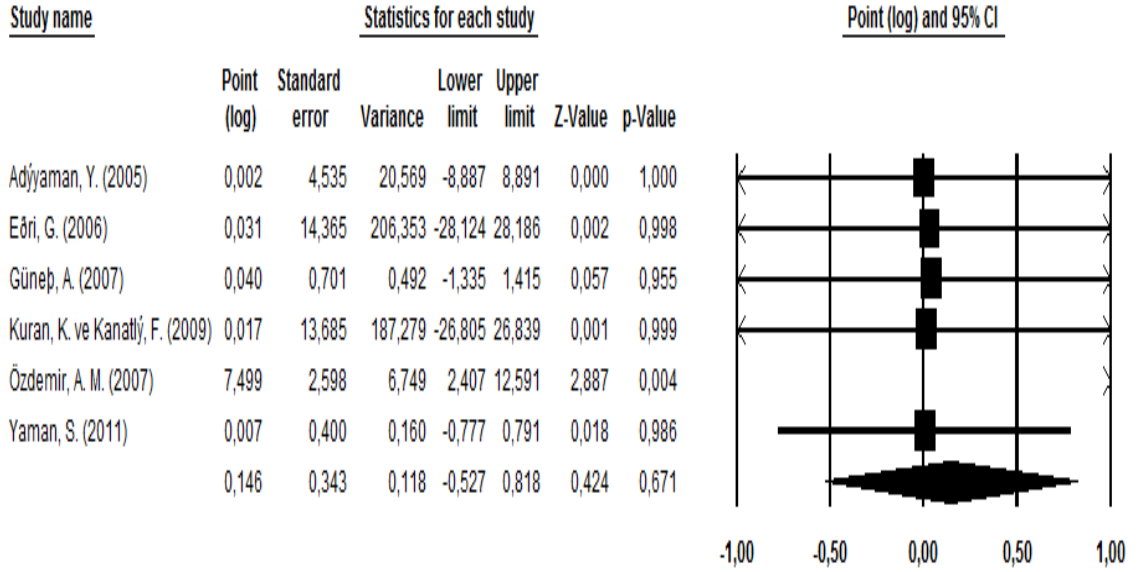
Cohen, Manion ve Morrison, (2007)’e göre korelasyon katsayısı etki büyüklüklerini; 0,00 ile $\pm 0,10$ arasında ise zayıf; $\pm 0,10$ ile 0,30 arasında ise küçük; $\pm 0,30$ ile 0,50 arasında ise orta; $\pm 0,50$ ile 0,80 arasında ise güçlü; $\pm 0,80$ üzerinde ise çok güçlü etki olarak sınıflanmıştır.

Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile 0,40 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook’a (2006) göre etkisinin küçük düzeyde kaldığı, Welkowitz, Ewen ve Cohen’a (2000) göre ise küçük ve orta arasında bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Özcan ve Bakioğlu 2010).

Elde edilen verilerde heterojenlik değerinde anlamlılık düzeyi (p=0,148) çıkmıştır. Bu durum cinsiyetin alternatif ölçme araçlarını kullanabilme durumuna göre anlamlı olmadığı söylenebilir (Kınay, 2012).

Cinsiyetin alternatif ölçme araçlarını kullanabilme etkisine göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklükleri ve güven aralıkları ile sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü aşağıdaki şekil 28’de verilmiştir.

Meta Analysis



Şekil 28: Cinsiyetin alternatif ölçme araçlarını kullanabilme etkisine göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklükleri ve güven aralıkları ile sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü tablolu grafiği

Şekil 28'de ortalama etki büyüklüğü değeri $ES=0,146$ olarak bulunan bu çalışmada pozitif yönde 0,146'lık bir etkiye sahiptir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde 2004-2005 yılı eğitim-öğretiminde kullanılmakta olan ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen-öğrenci bakış açılarıyla değerlendirilmesine yönelik sonuçlar derlenmiştir.

2004-2011 arasındaki tarihleri kapsayan 128 çalışmada 9188 öğretmenin ve 13207 öğrencinin görüşleri üzerinde yapılmış olan çalışmaların sonuçları yorumlanmıştır.

5.1. Araştırmalarda Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Olumlu Bulgular

Bu çalışmada 2006-2008 yılları arasında yapılan toplam 72 araştırmanın 54 tanesinde “*öğrencilerin değerlendirme sürecine ve derse aktif katılımını sağlama*” boyutuna yönelik bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgular daha çok 2008 yılına aittir. Yani öğrencilerin derse aktif katılımını gösteren çalışmaların büyük bir çoğunluğu bu yıla aittir. Alternatif ölçme araçlarının öğrenciyi derse aktif katmasıyla ilgili olarak öğrencilerin görüşleri öğretmenlere nazaran daha fazla yoğunluk göstermektedir. Bu da öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik bakış açıları ve beklentileri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin aktif katılım beklentileri öğrenme sürecinin verimliliğiyle ilgili doğru orantılı iken öğrenciler verime odaklanmadan sürecin merkezinde yer alma durumunu dikkate almış olabilirler. Öğrenci için sınıfta yapılan herhangi bir girişim, öğreticilik değerine bakılmadan aktif katılım olarak değerlendirilebilir. 2008 yılından önceye ve sonraya gidildiğinde araştırmaların miktarında azalmalarla karşı karşıya kalınmaktadır. Önceki yıllarda elde edilen bulguların miktarındaki azlık alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının eğitim öğretim sistemimize o yıllarda yeni girmiş olması kabul edilebilir. 2008 yılında en yüksek düzeyde olmasına rağmen 2009 yılı itibarıyla de tekrardan bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum geleneksel anlayıştan modern anlayışa geçişin ilk yıllarında

öğrencinin ortamda bir anda özgür kalmasının bir sonucu olarak değerlendirmelere yansımış olabilir. Bu konuda Erdemir (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme sistemlerini uygularken bilgi eksiklerinin olduğunu, sınıf yönetiminde aktif katılım ilkesinin doğru ve etkili yönetilemediğini belirtmiştir. Bu durum, disiplin sorunlarıyla birlikte öğretim sürecinin veriminin düşmesine sebep olmuştur. Çiftçi (2010) ise araştırma sonuçlarında öğrencilerin performans görevlerini yerine getirirken sürece katılabildiklerini, kaygı düzeylerinin azaldığını ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasında bilgi eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir.

“Çağın gerektirdiği düzeye ulaştırma boyutuna” yönelik bulgular 2006-2008 yılları arasındaki 72 araştırmanın 18 tanesinde yer almaktadır. En çok veriye 2008 yılında rastlanmıştır. Tablo 8’deki verilerin ışığında bu boyuta yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin özellikle 2008 yılında oldukça olumlu değerler aldığı söylenebilir. Bu boyut, 2009 yılında büyük bir düşüş yaşamıştır. Bu durum geleneksel ölçme araçlarının etkililiği ile alternatif ölçme araçlarının etkililiği arasında kıyaslamının yaklaşık bir yılda yeniden şekillendiğini göstermektedir. Beklentiler ile karşılaşılan sonuç arasında bir tutarsızlık olduğu şeklinde yorumlanabilecek bu bulgular Acad ve Uzunkol (2010)’un araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Okur ve Azar (2011) araştırmalarında alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasında öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip olmadığını bu nedenle etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar kazandırılması düşünülen hedef davranışlarının istenen düzeyde gerçekleştirilemediği şeklinde yorumlanabilir.

“Olumlu dönütler sağlamıştır” alt boyutuna yönelik bulgular, 72 araştırmanın 57 tanesinde yer almaktadır. Bu boyutta da en fazla veriye 2008 yılında ulaşılmıştır; fakat 2009’da büyük bir düşüş yaşamıştır. Bu durum alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda daha olumlu algılandığını, ilerleyen yıllarda ise algılamada ciddi bir sıkıntının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Şenel ve Uyal (2008) araştırmalarında alternatif ölçme araçlarından elde edilen sonuçların uygulamada yaşanan sorunlar yüzünden beklentileri karşılayamadığını ifade etmişlerdir.

“*Geleneksel ölçme araçlarına göre işlevsel olma boyutu*”na yönelik araştırma sonuçları, 72 araştırmanın 38 tanesinde yer almaktadır. En çok bulguya 2008 yılında 16 veriyle rastlanmıştır. 2006 yılında ise bu değere yakın 14 sonuç bulunmuştur. Öğrenciler, yeni ölçme araçlarını geleneksel ölçme araçlarına göre daha eğlenceli bulmakta ve sınav kaygılarının azaldığını belirtmektedir. Ancak öğretmenler yeterli bilgiye sahip olmadıklarından alternatif ölçme araçlarının hazırlanmasında, uygulamasında ve değerlendirilmesinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Geleneksel ölçme araçlarına daha aşina olduklarından kullanım açısından öncelikli tercihlerine geleneksel ölçme araçlarından yana kullanılmaktadırlar. Bayındır (2006) ve Mıhladız (2007) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin zorunlu kalmadıkça alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih etmediklerini göstermiş olmaları sonuçların çalışmamızla paralellik gösterdiği söylenebilir.

“*Bireysel farklılıkları ön plana çıkarma ve ezberci anlayıştan uzaklaştırma*” boyutuyla ilgili olarak 72 araştırmanın 23 tanesi “*bireysel farklılıkları ön plana çıkarma*”, 26 tanesinin ise “*ezberci anlayıştan uzaklaştırma*” boyutuyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu boyutlarla ilgili öğrencilerin öğretmenlerden daha olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Geleneksel yöntemlerin öğrencileri tek tip sınavların sonuçlarına göre sınıflandırması, sınavların çoğunlukla kitaplarda ve derslerde anlatılanların sorulması esasına dayanması öğrencileri gereksiz bilgilerin ezberlenmesine mecbur bırakmıştır. Bu durum, öğrencide sınavlara ve derse karşı olumsuz bir algı oluşturmuştur. Çoklu zeka ve yaratıcı düşünme esasına dayanan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri ezberden uzaklaştırdığı, orijinal ürünleri sergileme imkanı tanıdığı ve bireyleri sınav sonucuna göre sınıflandırmadığı esasları açısından öğrenciler tarafından daha olumlu algılanmış olabilir. Öğretmenler lisans eğitiminde ve sonrasında yeterli kullanım becerisine sahip olamadıklarından alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına daha kaygılı yaklaşmaktadırlar. Kitaplarda yer alan etkinliklerin çoğunun aile tarafından yapıldığı, internette hazır bilgi indirip okuma gereği duymayan öğrencilerin, sayıca fazlaştığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgular Öztuna (2002), Yalvaç (2008), Yayla (2011) ve Bayrak (2007)’in araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

“Eğlenceli olma ve öğrenciyi sıkmama” alt boyutuna yönelik 39 araştırma bu boyutla ilgilidir. En çok veriye 2008 yılında 16 veriyle ulaşıldığı görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili öğretmenler ve öğrenciler arasında algılama farkının olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çoğu etkinlikleri yaparken zevk aldıklarını ifade etmişler, öğretmenler ise etkinliklerin takibinde sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Serdemir (2005) ve Leblebici (2007) araştırma sonuçlarında öğrencilerin kısa süreli etkinliklerden zevk aldığını ancak uzun süreli etkinliklerden sıkıldıklarını ifade etmişlerdir.

Şekil 25’te ise elde edilen veriler, çalışma kapsamında ulaşılan olumlu bulguların 2009 ile 2011 yılları arasındaki dağılımını göstermektedir. Çalışmaların çoğunluğu 2010 yılına aittir. 2009 yılındaki çalışmalardan daha çok “olumlu dönütler sağlama” boyutu elde edilmiştir. 2010 yılında “öğrencinin değerlendirme sürecine ve derse aktif katılımını sağlama” boyutu en çok ulaşılan sonuç olmuştur. 2011 yılında ise “olumlu dönütler sağlamıştır” boyutuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Yıllara göre dağılıma bakıldığında alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenciyi eğitim öğretim sürecinde aktif kıldığı ve olumlu sonuçları oluşturduğu görülmüştür.

5.2. Araştırmalarda Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Olumsuz Bulgular

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımında “Zamanın yetersiz olması” boyutuyla ilgili olarak, toplamda 72 araştırmanın 35 tanesinde bu bulguya rastlanmıştır. Bulgular daha çok 2008 yılına aittir. Şekil 10’dan elde edilen verilerde, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının daha olumsuz algılandığına yönelik sonuçlar yer almaktadır. Öğrenciler öğretmenlere nazaran daha olumlu bir bakış açısına sahiptir. Özellikle yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda zaman açısından daha büyük bir sıkıntı yaşandığı, ilerleyen yıllarda bu sıkıntının miktarında azalma olduğu görülmektedir. Bu durum alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması ve kullanılmasına yönelik becerilerin zamanla arttığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular Şan (2008) ve Tabak (2007)’in araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Şan (2008) ve Tabak (2007), araştırmalarında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme sürecinin

yönetilmesinde zaman kaygısı yaşadıklarını ancak bu kaygının deneyime bağlı olarak yıldan yıla azaldığını ifade etmişlerdir.

“*Sınıf mevcudu*” boyutuna yönelik olarak elde edilen bulgulara en çok 2008 yılında rastlanmıştır. Öğretmenlerin bu boyuta bakış açısı öğrencilere nazaran daha olumsuzdur. Öğretmenler sınıfları aşırı kalabalık bulmuşlardır. Bu durum öğretmenlerin yeni yaklaşımları uygularken sınıf mevcutlarının yoğunluğu sebebiyle öğrenci gelişimlerini yakından takip edemedikleri, her öğrenen ile ayrı ayrı ilgilenme fırsatı bulamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi için öğretmenlerin öğrencilere etkinlikleri uygulama şekillerini birebir göstermesi gerekmektedir. Ancak kalabalık sınıflar öğretmenlerin bu konudaki hareket alanını sınırlamaktadır. Özellikle alternatif araçların kullanıldığı ilk yıllarda sınıf mevcutlarından kaynaklanan sıkıntıların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum Bulut (2004) ve Kanatlı (2008)’nin elde ettiği bulgulara göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında çok büyük bir sorun teşkil etmeyen sınıf mevcutları, yeni sisteme göre tekrar gözden geçirilmeli ve verim alınabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

“*Öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme araçlarını nasıl kullanacaklarını bilmemesi*” boyutuna yönelik olarak yoğun bir sonuca ulaşılmıştır. En çok bulguya 2008 yılında ulaşılmıştır. Bu boyutla ilgili, öğretmenlerin öğrencilerden daha fazla bilgi eksikliği hissettiği yönündedir. Bu durum sürecin planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluğunun öğretmende olmasının bir sonucudur. Öğretmenlerin lisans eğitiminde ve sonrasında alınan hizmet içi eğitimlerde yeterince bilgilendirilmedikleri şeklinde yorumlanabilecek bu durum, uygulamada ciddi sorunlara sebep olmaktadır. Uygulamada yaşanan zaman sorunu objektif değerlendirmelerin yapılamaması, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin tam olarak ölçülememesi bu sorunların başında gelmektedir. Bu durum alternatif ölçme araçlarının kullanılmaya başlandığı ilk yıldan günümüze kadar benzer oranlarda artış ve azalmalar göstermiştir. Ancak öğretmen deneyimlerinin arttığı son yıllarda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasına yönelik sıkıntıların giderek azaldığı görülmektedir. Bu bulgular Kılıç (2007) ve Mamur (2009)’un araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Kılıç

(2007) ve Mamur (2009) yeni ölçme araçlarının kullanımıyla ilgili olarak verilen hizmet içi eğitimlerin sayısının ve niteliğinin artırılması gerektiğini savunmuşlardır.

“*SBS ve ÖSS gibi sınavlara etkisi*” boyutuna yönelik oldukça düşük sayıda sonuca ulaşılmıştır. En çok veriye 2006 yılında ulaşılmıştır. Öğrenciler öğretmenlere göre daha olumsuz yaklaşmıştır. Bu durum sınavlarla doğrudan yüz yüze gelen kesimin öğrenciler olmasından kaynaklanmaktadır. Standart sınavlarda ezber bilgiye dayalı soruların yer alması, yapılandırıcılık ve etkinlik temelli yeni modellerle örtüşmemektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrenciyi daha çok aktif katılıma ve performans sergilemeye yönlendirmektedir. Yeni modellerin 2005 ve 2009 yılında standart sınavlara hazırlamada diğer yıllara nazaran daha yeterli bulunduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Arslan (2009), Kaymakçı ve Arslan (2009)’ın araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yapılan standart sınavların yeni modellerle örtüşen bir yapıda olacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir.

“*Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği*” boyutuyla ilgili olarak yaklaşık %50’lik bir sonuca ulaşılmıştır. En çok veriye 2008 yılında rastlanmıştır. Bu boyutla ilgili, öğretmenler sunulan eğitimleri yetersiz bulmuşlardır. Öğrenciler ise etkinlikleri uygularken öğretmenlerinden yeterli yönlendirme alamadıklarını bazı etkinliklerin nasıl yapılacağını anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle 2004 yılında hizmet içi eğitime duyulan ihtiyacın daha da fazla olduğu görülmüştür. Bu durum alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının yeni kullanılmaya başlandığı 2004-2005 yılında öğretmenlerin sürece çok hazırlıksız girmiş olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular Acar (2008), Çakan (2004) ve Okur (2008)’un araştırma sonuçlarıyla örtüşmüştür.

“*Ailelerin bilinçsiz olması*” boyutuna yönelik 16 çalışmaya rastlanmıştır. Bu boyutla ilgili en yüksek değere 2008 yılında ulaşılmıştır. Öğrenciler, ailelerini öğretmenlere göre daha yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin etkinlikleri yerine getirmede ailelerinden yeterli desteği almadıklarını göstermektedir. Eski sistem ile yetişmiş olan aileler yeni eğitim sistemindeki etkinlikleri tam olarak anlayamamakta ve öğrencilere yeterli desteği sağlayamamaktadırlar. Ayrıca

etkinliklerin getirdiği mali yük, velilerin yeni ölçme değerlendirme sistemine yönelik bakış açılarında olumsuz tutuma sahip olmalarına neden olmuştur. Ailelerin alternatif ölçme ve değerlendirme sistemleri hakkında yetersiz bulunduğu en belirgin yıl 2006-2007 yıllarıdır. Bu bulgu sistemin henüz yeni olduğu bir dönem olması açısından elde edilen sonuçları mantıklı kılmaktadır. Bu bulgular Çiftçi (2010) ve Yaman (2011)'ın araştırma sonuçları örtüşmektedir. Çocuk-yetişkin işbirliğine dayalı bu yeni modellerde öğretmen ve öğrenciler kadar velilerin de bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda yapılacak aile eğitimlerinin gerekliliğine yönelik vurgulara Duban ve Küçükylmaz (2008)'ın araştırmalarında da rastlanmaktadır.

“Maddi imkanların yetersizliği” boyutuyla ilgili en yüksek değere 12 araştırmayla 2008 yılında rastlanmaktadır. Bu boyutla ilgili hem öğretmenler hem de öğrenciler oldukça olumsuz bakış açlarına sahiptir. Özellikle öğrenciler alternatif ölçme değerlendirme araçlarının, ailelerine ciddi bir maddi külfet getirdiğini, bazen gerekli kaynaklara ulaşmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. İlerlemeciliğe dayalı yeni eğitim sisteminde en az dikkate alınan ekonomik temel, velileri bu anlamda sıkıntıya sokmaktadır. Ekonomiklik boyutuna yönelik bulgular özellikle 2006-2007 yılları arasında kaygı düzeyinde ciddi bir artış olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, alternatif ölçme araçlarının kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda ailelere yansıyan etkileri ekonomiklik açısından olumsuz izlenimler oluşturduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular Kaymakçı ve Arslan (2009)'ın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Kaymakçı ve Arslan (2009) öğrenciye yaptırılacak etkinlikler seçilirken ailelerin maddi olanaklarını dikkate alınmasının programı daha uygulanabilir kılabileceğini ifade etmişlerdir.

“Farklı ölçekler geliştirilmemiş olması” boyutuna yönelik çok az bulguya rastlanmıştır. Öğrenciler, öğretmenlere göre bu boyutu daha olumsuz algılamışlardır. Öğrenciler ölçme ve değerlendirme araçlarında çeşitliğe gidilmesinin sınav kaygısını düşürdüğünü, dersleri eğlenceli hale getirdiğini düşünmektedirler. Öğretmenler ise yeni ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirmede yaratıcı düşünemediklerini, alternatifler üretmekte sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, hizmet içi eğitimlerde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik yeterli bilgilendirmenin yapılmamasından kaynaklanmış olabilir. Öğretmenler alternatif ölçme araçlarının

mantığını çözüme noktasında zamana gereksinim duymaktadırlar. Kazanılacak deneyimler, öğretmenleri alternatif araçlar üretme noktasında daha verimli kılabilir. Bu sonuçlar, Günay (2008) ve Yardım (2009)'ın araştırma sonuçlarıyla benzeşmektedir.

“Alternatif araçların başka işleri aksatması” boyutuna yönelik de çok az sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenler, rutin işlerin arasında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının ciddi bir zaman sıkıntısı doğurduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerde performans görevlerini yapmak için fazla zamana gereksinim duyduklarını, diğer işlerine zaman ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular Acat ve Uzunkol (2010)'un araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Acat ve Uzunkol (2010)'un araştırma sonuçlarında öğrencilerin sorumlu oldukları standart sınavlara hazırlanmak için zaman bulamadıklarını yeni eğitim sisteminin yapılan sınavlarla örtüşmediğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal etkinlik yapmaya zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum başlangıçta eğlenceli bulunan etkinliklerin zamanla sıkıcı olarak algılanmasına sebep olabilmektedir.

“Kılavuz kitapların uyumsuzluğu ve zorlayıcılığı” boyutuna yönelik araştırma sonuçları 4 çalışmada tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci bakış açıları arasında ciddi bir fark olduğu görülmektedir. Kılavuz kitaplar öğretmen kullanımına yönelik düzenlemeler olduğundan, daha çok öğretmen görüşleri dikkate alınmalıdır. Öğretmenler, kılavuz kitaplarının açıklık ve anlaşılabilirlik düzeyinin artırılabilceğini savunmaktadırlar. Kılavuz kitaplarda yer alan etkinlik örneklerinin uygulamada kolaylık sağladığı ve öğretmenin plan yapma yükünü hafiflettiği düşünülmektedir. Bu boyuta yönelik 2007 ve 2009 yılları arasında tutarlı bir çizgi izlemiştir; ancak güncellenmiş kılavuz kitapların daha detaylı, açık ve anlaşılır hazırlanması, öğretmenlere uygulamada kolaylık sağlayabilir. Algan (2008) ve Begtaş (2005) araştırma sonuçlarında kılavuz kitaplarının etkili bir şekilde hazırlanmasının öğretmenlere uygulamada kolaylık sağlayacağını ve sürecin verimini artıracığını ifade etmişlerdir.

“Daha çok geleneksel ölçme araçlarının tercih edilme” boyutuna yönelik olarak 7 araştırma tespit edilebilmiştir. Bu boyutun öğretmenler tarafından daha olumlu algılandığı görülmektedir. Öğretmenler yeni ölçme ve değerlendirme araçları hakkında

yeterli donanımına sahip olmadıklarından geleneksel araçlara yönelebildiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle hizmet yılı fazla olan öğretmenler, görevde yeni olan öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada daha çekingen davranmaktadır. Bu durum, önceki sistemin deneyimli öğretmenlerde yerleşmiş olduğunun, yeni ölçme ve değerlendirme araçlarına uyum sağlamada zorlandıklarının bir göstergesidir. Özellikle yeni sistemin ilk yılları olan 2005-2006 yıllarında geleneksel araçların tercih edilme düzeyinin daha fazla olduğu görülmektedir. Yaman (2011) ve Yıldırım (2006), yaptıkları araştırmada geleneksel ölçme araçlarını mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, yeni atanmış öğretmenlere göre daha çok tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Kırsal alanların düşünülmemiş olması” boyutuna yönelik araştırma sonuçları az sayıda görülmektedir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler benzer fikirler ortaya koymuşlardır. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, zaman ve maliyet açısından ekonomik sıkıntı yaşayan aileleri zorlamaktadır. Köy koşullarında internet, kütüphane vb. araştırma imkanı bulamayan öğrenciler sorumlu oldukları performans görevlerini yerine getirememektedir. Bunun kendilerinde kaygı ve stres düzeyini arttırdığını ifade etmektedirler. Programın uygulanabilirliği açısından etkinliklerin kentlerdeki ve kırsal kesimlerdeki öğrencilerin birlikte düşünülerek planlanması gerekmektedir. Anıl (2008) ve Acar (2008) yaptıkları araştırmada yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının maliyet ve uygulanabilirlik açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“İlgi yetersizliği ve sıkılma algıları açısından alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının yorumlanması” boyutuna yönelik çok az sayıda sonuç ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında farklılıklar gözlenmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, öğrenciler tarafından çoğunlukla eğlenceli bulunmakta ancak bu durum etkinlik için gereken sürenin uzamasıyla birlikte olumsuz yönde değişim gösterebilmektedir. Etkinlik seçiminde öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçların dikkate alınması, etkinliklerin öğrencilerle birlikte belirlenmesi, yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının daha olumlu algılanmasını sağlar. Öğretmenler de öğrencilerin uzun süreli çalışmalardan sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar son yıllarda öğretmenlerin uygulama becerisi kazanmasıyla birlikte daha eğlenceli etkinlikler

yapılabileceğini göstermektedir. Acar (2008) ve Çiftçi (2010) araştırmalarında kısa süreli etkinliklerin öğrenciler açısından daha eğlenceli bulunduğunu ifade etmişlerdir.

“Hazırlanmasının ve uygulanmasının zor olması ve beceri istemesi” boyutuna yönelik çok sayıda bulguya ulaşılmıştır. Veriler, öğretmen görüşleri açısından incelendiğinde öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme araçları oluşturmada yeterli deneyime sahip olmadıklarını göstermektedir. Sürecin yürütülmesinde, öğrenci öğrenmelerinin denetlenmesinde yaşanan sıkıntılar hizmet içi eğitim ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Develi, 2008) ve (Erdal, 2007).

Şekil 27’de ise elde edilen veriler, çalışma kapsamında ulaşılan olumsuz bulguların 2009 ile 2011 yılları arasındaki üçer yıllık dağılımını göstermektedir. Bu yıllarda toplamda 45 araştırmaya ulaşılmıştır. En fazla çalışma, 20 araştırma sayısı ile 2010 yılına aittir. 2009 yılında yapılan araştırmaların yoğunluğu açısından toplam 15 araştırmanın 10 tanesinde *“öğrenci ve öğretmenlerin aracı nasıl kullanacaklarını bilmemesi”* boyutunun yer aldığı gözlenmiştir. Bunu, 9 çalışmayla *“zamanın yetersizliği”* boyutu takip etmektedir. 2010 yılında toplam 20 çalışmanın 14 tanesinde *“öğrenci ve öğretmenlerin aracı nasıl kullanacaklarını bilmemesi”* boyutu yer almaktadır. Bunu, 13 araştırmayla *“hizmet içi eğitimlerin yetersizliği”* boyutu takip etmektedir. 2011 yılında toplamda 10 araştırmanın 6 tanesi *“öğrenci ve öğretmenlerin aracı nasıl kullanacaklarını bilmemesi”* boyutuna yöneliktir. Bunu 4 araştırmayla *“hizmet içi eğitimlerin yetersizliği”* boyutu takip etmiştir.

5.3. Metawin Programı ile Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın meta analiz sürecinde elde edilen bulguya göre cinsiyet, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları üzerinde zayıf bir etkiye sahiptir. Buna göre ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda yaşanan sorunlara cinsiyet değişkeni açısından yaklaşılabileceği görüşü zayıflamıştır. O halde bu yaklaşımların kullanılabilmesi ve etkililiği hususunda başka değişkenlerin etkisi araştırılmalıdır. Zira geçen süre zarfında bu yaklaşımlara yönelik sorunların varlığını koruduğu gözlenmiştir.

Araştırmada yer alan çalışmalar belirli kurallar çerçevesinde derlenmiştir. Bu çalışmaların bazıları elenmiş, uygun olan bazı çalışmalar da bir araya getirilmiştir. Bu çalışmalar Metawin programı kullanılarak sonuçlandırılmıştır.

Yukarıdaki Tablo 10'da görüldüğü gibi meta analize dahil edilen çalışmalardaki veriler sabit etkiler modeline göre; 0,341 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,818 ve alt sınırı -0,527 ile etki büyüklüğü değeri $ES=0,146$ olarak hesaplanmıştır (Wolf 1986; Hunter ve Schmidt 1990; Rosenthal, 1991; Rosenthal ve Rosnow 1991; Lipsey ve Wilson 2001; Huffcutt 2002; Schulze 2004)'den aktaran Özcan ve Bakioğlu (2010). Bu araştırmada elde edilen etki büyüklüğü değeri de 0,146 olarak bulunduğu için cinsiyetin alternatif ölçme araçlarını kullanabilmede pozitif yönde küçük düzeyde etkisi olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle cinsiyetin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme yönünde 0,146'lık bir standart sapma kadar başarılı olduğu söylenebilir (Şahin ve Tekdal, 2005). İstatistik manidarlığı z-testine göre hesaplandığında 0,424 ($p=0,671$) olarak bulunmuştur (Lipsey ve Wilson 2001)'dan aktaran Özcan ve Bakioğlu (2010). Q-istatistiği homojenlik testi değeri 8,156 olduğu hesaplanmıştır (Lipsey ve Wilson 2001; Schulze 2004)'den aktaran Özcan ve Bakioğlu (2010).

Elde edilen verilerde heterojenlik değerinde anlamlılık düzeyi ($p=0,148$) çıkmıştır. Bu durum cinsiyetin alternatif ölçme araçlarını kullanabilme durumuna göre anlamlı olmadığı söylenebilir (Kınay, 2012). Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile 0,40 altında kaldığı için (0,146) W.Thalheimer ve S.Cook'a (2006) göre etkisinin zayıf bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Özcan ve Bakioğlu 2010).

5.4. Öneriler

Bu bölümde, elde edilen bulgular ışığında eğitimde verimin ve kalitenin artırılmasına yönelik önerilere yer verilmeye çalışılmıştır.

1- Yeni program modelinin uygulayıcısı olan yönetici ve öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda etkili ve sürekli bir hizmet içi eğitime tabi tutulması, uygulamada yaşanan sıkıntıların giderilmesi için gereklidir.

2- Kılavuz kitaplarının, daha açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Kılavuz kitaplarda yer alan etkinlik örneklerinin çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçları oluşturmada yaratıcı düşüncelerini destekleyecektir.

3- Öğrencilere yaptırılacak etkinliklerin seçiminde ekonomiklik boyutu dikkate alınmalıdır. Kentsel ve kırsal kesimde yaşayan öğrenciler birlikte düşünülmelidir. Öğrencilerin, etkinlikleri yaparken karşılaştıkları sıkıntılar dikkate alınmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

4- Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin yönü ve boyutu öğrencinin öğrenme sürecine adapte olması ve güdülenmesi açısından önemlidir. Öğretmenin süreçteki rolünde meydana gelen değişim öğrencilerin öğretmeni algılayış şeklinde bir belirsizlik oluşturmuştur. Öğretmenler, yeni eğitim sistemindeki yerlerini ve rollerini en kısa zamanda belirlemeli, benimsemeli ve öğrenciye doğru mesajlar vermelidir. Öğretmenin öğrenciyle etkileşimi artırılması ve olumlu hale getirilmesi için hizmet içi eğitim kapsamına iletişim dersleri de eklenmelidir.

5- Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilirliğini arttırmak için gerekli görülen bir başka düzenleme okul ve sınıf ortamlarının donanımsal olarak daha üst düzeye getirilmesiyle ilgilidir. Kent, kasaba ve köy okullarında alt yapı sorunu giderilmeli kütüphane, internet, laboratuvar ortamları oluşturulmalıdır.

6- Sınıf mevcutları yeniden gözden geçirilmelidir. Öğretmenlerin her bir öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenebilmesi öğrenme düzeyini takip edebilmesi için öğrenci sayısının makul düzeyde tutulması önemlidir.

7- Ailelerin yeni eğitim programları hakkında bilgilendirilmesi yeni programların bir gereği olan çocuk-aile işbirliğinin sağlanması açısından gereklidir. Ailelere yönelik bilgilendirme amaçlı seminerler düzenlenmelidir.

8- Standart sınavlarla yeni eğitim öğretim modeli arasında uyum sağlanmalıdır. Etkinlik temelli bir öğretim sürecinin uygulanması ve bu sistemin aralarına standart sınavların serpiştirilmiş olması, öğrencilerin zaman yönetimi konusunda stres yaşamamalarına olanak sağlayacaktır.

9- Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının değerlendirilmesinde sürecin denetimi daha titizlikle yapılmalı, öğrencinin proje ve performans görevlerini, internetten hazır bilgi indirme esasına dayandırmamasına dikkat edilmelidir.

10- Öğrenciler alternatif araçlarının kullanılmasından zevk almasına rağmen 8 ve 9 numaralı tablolardan anlaşılacağı üzere son yıllarda kullanımlarda ciddi bir düşüşün olduğu görülmektedir. Bu da yeterli önemin zaman içerisinde verilmediğini göstermektedir. Bu doğrultuda eğitim ve öğretime yeniden bir göz atılmalıdır.

11- Bu çalışmada başlangıçta 128 araştırmadan faydalanılmıştır. Oysaki içerik analizi sonucunda araştırma sayısı 6'ya kadar düşmüştür. Bu durum eğitim alanında yapılan çalışmalarda ortak bir dilin ve konsensusun sağlanamadığını göstermektedir. Ortak paydanın oluşmamış olması, araştırmalarda kavramların yönü bakımından bir benzerliğin oluşmamasına neden olmaktadır. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak için tıpçıların veya mühendislerin araştırmalarında olduğu gibi çalışmaların bir dernek çatısı altında toplanması veya bir etik kurul tarafından çalışmalarda beklentilerin karşılanıp karşılanmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2008). “*Yeni İlköğretim Matematik Programında Yer Alan Alternatif değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkinliği*” Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Acat, M. B. ve Uzunkol, E. D. (2010). “İlköğretim Programlarındaki Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 337-356.
- Acer, D. (2011). “*Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Materyal Geliştirme Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*”, İlköğretim Online, 10(2), 421-429.
- Adıyaman, Y. (2005). “*İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Düzeyleri*”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Akçadağ, T. 2010). Yeni Öğretim Programları ve Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı, <http://www.mehmetekim.com/em-yazinmenu-35/315-yenkret-programlari/1090-yenret-proamlari-ve-yapilandirmaci-et-yaklami.html> (26 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Akçıl, M. (1995). *Ortalamalar Arası Etki Genişliklerinin Meta Analizi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Meta-analizi, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2)107-112.
- Akıllı, M. (2007). “*Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi Yöntemlerinin Öğretmen Eğitimine Etkisi*”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akın, Ç. ve Uluman, M. (2010). “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri (Tunceli İli Örneği)”. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, s. 857-861, Elazığ.
- Akmaca, G. Ö. (2008). “*İlköğretimde Analogiler, Kavram Karikatürleri ve Tahmin-Gözlem-Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin*

- Öğrenme Ürünlerine Etkisi*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akpınar, B., Turan, M. ve Tekataş, H. (2004). “Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Aktan, D. Ç. ve Çepni, Z. (2010). “Ölçme ve Değerlendirme Dersi Kapsamı ve Gereklilikleri Hakkındaki Uzman ve Öğretmen Görüşleri: Pilot Çalışma”. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 85-92.
- Alaz, A. ve Yarar, S. (2009). “Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri”. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Algan, S. (2008). “İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme Ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alternatifölçme, (2011). Kelime İlişkilendirme, <http://alternatifolcme.com/performans/pdf/kelime.pdf>, (20 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V, (II), 44-61.
- Arık, R. S. (2006). “İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, A.S., Avcı, N. ve İyibil, Ü. (2008). “Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Arslan, A. S., Kaymakçı, Y. D. ve Arslan, S. (2009). “Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.

- Aslandağ, S. B. (2008). “İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Atılğan, H. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2011). “Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşundan Günümüze Sosyal Bilgiler Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi”, İlköğretim Online, 10(2), 406-420.
- Aytar, A. (2007). “Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ayvacı, H. Ş. ve Nas, S. E. (2009). “Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Kurama göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3, (2), 212-225.
- Babadoğan, C. (2009). “İngilizce Öğretmenlik Sertifika Programı Öğrencilerinin Öğrenme Tercihleri”, İlköğretim Online, 8(2), 520-533.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. ve Sutcliffe, R.G. (1999). “Investigation of students’ cognitive structure in elementary genetics through word association tests”. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Bahar, M., Öztürk, E. ve Ateş, S. (2001). Yapılandırılmış Grid Metodu ile Lise Öğrencilerinin Newton’un Hareket Yasası, İş, Güç ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlarının Tespiti, http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/netscape/b_kitabi/PDF/Fizik/Poster/t97.pdf, (10 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). “Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması”. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5, 75-85.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algısı ve Yaşam Becerileri Üzerine Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9, (1), 97-111.

- Bal, A. P. ve Doğanay, A. (2010). “*Matematik Öğretiminde Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeyi Algılamaları*”, İlköğretim Online, 9(3), 851-874.
- Bal, M. S. ve Özkülekçi, G. (2010). “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 79-83, Elazığ.
- Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). “*Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi*” İlköğretim Online, 7(1), 188-202.
- Barut, Ö. (2006). “*İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Konularının Kavram Haritaları İle Öğretilmesi*”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Baş, G. (2010). Çoklu Zeka Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı, <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/60-sayi-26/504-coklu-zeka-olcme-degerlendirme.html>, (20 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Baş, G. (2011). Eğitim Programlarında Yapılandırıcılık, <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/72-32/625-egitim-programlarinda-yapilandirmacilik.html>, (20 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). “Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgilerinin Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi Bileşeni Bağlamında İncelenmesi” *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, (3), 17-37.
- Bay, E., Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Köse, E., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2010). “Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)”. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.
- Bayındır, P. (2006). “*İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularında Kavram Haritalarının Öğrenci Başarısına Etkisi*”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*, Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, Ankara, ÖSYM Yayınları.

- Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2001). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, MEB Yayınları.
- Bayrak, R. (2007). “*Ölçme ve Değerlendirmenin Öğrenmeye Etkisi*”, (*Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Baysarı, E. (2007). “*İlköğretim Düzeyinde 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Canlılar ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan Etkisi*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Begtaş, D. A. (2005) “*Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği)*”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Bıçak, B. (2008). *Performans Değerlendirme*, (Ed. Serkan Akın ve Müfit Gömleksiz). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Birgin, O. (2008). Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2007). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi”, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/OBIRGIN-RGURBUZ.PDF, (15 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Birişik, E. (2006). “*İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ders İçeriğinin Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Düzenlenmesinin Akademik Başarıya Etkisi*”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Burhan, Y. (2008). “*Asit ve Baz Kavramlarına Yönelik Karikatür Destekli Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi ve Uygulanması*”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bütüner, S. Ö. (2006). “*Açılar ve Üçgenler Konusunun İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Vee Diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanarak Öğretimi*”, Fen

- Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Candur, F. (2007). “*Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). “*Alternatif Ölçme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkileri*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Civelekoğlu, M. Ş. ve Öztürk, Ş. (2010). “İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) Yönteminin Uygulanması İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” İlköğretim Online, 9(3), 1189-1200.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Kan, M.O. (2009). “Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, (11), 22-55.
- Çakan, M. (2004). “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, (2), 99-114.
- Çakmaklı, A. (2008). “*Yapılandırılmış İletişim Gridi Tekniğinin Öğrenci Performansını Ölçme Süreci Açısından Etkililiğinin İncelenmesi*”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal üniversitesi, Bolu.
- Çayırıcı, Ç. (2007). “*İlköğretim 7. Sınıfta Web Tabanlı Portfolyo Uygulaması: Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Örnekleri*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelebi, N. Y. (2002). *Verilerin Değerlendirilmesinde Meta Analizi*, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, F. (2011). *Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler*, <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/sayi11/1-15.pdf>, (20 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).

- Çelikkaya, T., Karakuş U. ve Demirbaş, Ç. Ö. (2010). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar” *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (1), 57–76.
- Çepni, S. (2007). *Ölçme ve değerlendirme*, (Ed. Emin Karip), Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Çepni, S. (2008). *Performansların Değerlendirilmesi*, (Ed. Emin Karip), Ankara, Pegem Akademi.
- Çetin, M. O. ve Çakan, M. (2010). “Fen ve Teknoloji Dersi Başarılarının Farklı Yaklaşımlarla Ölçülmesi ve Bu Yaklaşımlara İlişkin Öğrenci Görüşleri”. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 93-99.
- Çiçek, A. İ. (2005). Yeni Öğretim Programları ve Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı, <http://www.mehmetekim.com/em-yazinmenu-35/315-yenkret-programlari/1090-yenret-proamlari-ve-yapilandirmaci-et-yaklami.html> (26 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Çiftçi, S. (2010). “İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri” *İlköğretim Online*, 9(3), 934-951.
- Çoban, T. F. (2008). “2006–2007 Eğitim Öğretim Yılı İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutunun Uygulanma Düzeyinin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)”, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Çoklar, A. N. ve Odabaşı, H. F. (2009). “Eğitim Teknolojisi Standartları Açısından Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Öz yeterliklerinin Belirlenmesi”. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1 -16.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S.E. ve Çepni, S. (2009). “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği”. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. V1, (I), 122-141.
- Demir, E. (2008). “*Sınıf Öğretmenlerinin İlk Öğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri*”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, R. ve Bozkurt, E (2012). Öğrenci Görüşleriyle Akran Değerlendirme: Örnek Bir Uygulama, http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=125034, (23 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).

- Demirel, Ö. (1997). *Eğitimde program Geliştirme*, Ankara, Şafak Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2011). Türkçe Öğretimde Çağdaş Öğretim Yöntem ve Teknikleri <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2277/unite03.pdf>, (22 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Demirtaş, B. (2006). “*Kimya deneylerinde “v” diyagramları ile Öğretim etkinliğinin incelenmesi*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dereli, M. (2008). “*Tam Sayılar Konusunun Karikatürle Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkisi*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dikmen, F. (2008). “*Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair 4. ve 5. Sınıf Öğretmen Görüşleri*”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008). “Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma” *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484, 2008
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri*” *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- EARGED, (2010). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=70>, (22 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Eğri, G. (2006). “*Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2009). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi, <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/124772-20110902133030-8.pdf>, (19 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Erdal, H. (2007). “*2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*”, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Erdem, A. Ş. (2007). “Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Dersinde Öğrenci Performansına Dayalı Verilen Sözlü Puanlarının Geçerliliğinin İncelenmesi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdemir, Z. A. (2007). “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması(Kahramanmaraş Örneği)”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Erdoğan, T. (2006). “Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ergönül, Ö. (2009). Meta-analiz Nedir, Ne Değildir?, *Türk Farmakoloji Derneği e-bülten*, S. 24.
- Geçit, Y. (2010). “Sosyal Bilgiler Eğitimi “Öğretim Programları Konulu Çalışmalar” Üzerine Bir Araştırma” 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, 50-55.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gömlüksiz, M. N. ve Düşmez, O. S. (2005). “İngilizce’de Relative Clause Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim İle Geleneksel Yöntemin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 163-179.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). “Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, (2), 173-192.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). “Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3*, 233-257, TURKEY

- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2004). “Genel Ortaöğretim Öğrencilerin Eğitim Araçlarına Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). “Oyun İle İngilizce Öğretiminin Uygulanması ve Öğrenci Başarısına Etkisi (Elazığ Özel Bilgem İlköğretim Okulu Örneği)” *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 179-195.
- Gözüm, S. (2008). “İlköğretim 4., 5. ve 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğretmen ve Öğrencilerinin Ürün Dosyası (Portfolyo) ve İçeriğine İlişkin Görüşleri”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güçlüer, E. (2006). “İlköğretim Fen Bilgisi Eğitiminde Kavram Haritaları İle Verilen Bilişsel Desteğin Başarıya Hatırda Tutmaya ve Fen Bilgisi Dersine İlişkin Tutuma Etkisi”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Günay, A. (2008). “Fizik Öğretiminde Öğrenci Gelişim Dosyası Uygulamasının Öğrencilerin Öğrenmesine Ve Tutuma Etkisi”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, A. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gür, H. ve Bütüner, S. Ö. (2006). “Matematik Derslerinde Kullanılan Zihin Haritalama Tekniğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *İlköğretim Online*, 5(2), 61-74.
- Gürbüz, R. (2006). Olasılık Konusunun Öğretiminde Kavram Haritaları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, III, (II), 133-151.
- Gürol, M. (2004). *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*, Ankara, ÖSYM Yayınları
- Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2009). “Portfolyonun 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Vücudumuzda Sistemler Ünitesi’nde Başarı ve Kalıcılığa Etkisi”. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6, (2).

- Işıklı, M. Taşdere, A. ve Göz, N. L. (2011). “Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi” *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/1, 50-72.
- İmamoğlu, C., (2007). “İngilizce Eğitiminde Bilgisayar Destekli Sınav İle Kağıt Kalem Sınavının Karşılaştırılması”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İzgi, Ü. (2007). “Fen Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sınav Kaygısına ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kabaş, O. (2007). “Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanma Düzeyi (Sakarya Örneği)”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme Portfolio Assessment, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kanatlı, F. (2008). “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2000). Fen Öğretiminde Tümel (Portfolio) Değerlendirme Portfolio Assessment in Science Teaching, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 212-219
- Karaca, D. (2004). “Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretiminde Vee Diyagramını Kullanımı”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karaca, E. (2008). *Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar* (Ed. Serkan Akın ve Müfit Gömleksiz), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). “Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 45-58.
- Karahan, U. (2007). “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karasoy, D. ve Ata, N. (2008). Yaşam Verilerinin Meta-Analizi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Dergisi (E-Dergi)*, 3(2) 211-218.
- Karasu, N. (2009). Özel Eğitimde Delile Dayalı Yöntemlerin Belirlenmesi: Tek Denekli Çalışma Analizleri ve Karşılaştırmaları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 143-163.
- Karip, E. (2007). *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, PegemA Yayıncılık
- Kavak, S. (2009) “İlköğretim 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Maddenin Halleri Ve Isı Ünitesinde Kavram Haritası Tekniği Kullanımının Öğrenci Başarısına, Bilgilerin Kalıcılığına ve Fene Karşı Tutumlarına Etkisi”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kayri, M. (2008). Elektronik Portfolyo Değerlendirmeleri İçin Veri Madenciliği Yaklaşımı, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V, (I), 98-110.
- Kelecioğlu, H., Eroğlu, M. G. ve Boztunç, N. (2010). “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine ilişkin Yeterlilik Algılarının İncelenmesi, “Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.
- Kendirli, B. (2008). “Fen ve Teknoloji Dersinde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenci Tutumu, Başarısı ve Bilgi Kalıcılığına Etkisi”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılınç, A. (2007). “Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV, (II), 21-48.
- Kınay, E. (2012). “Üniversite Giriş Sınavı Yordama Geçerliliği Çalışmalarının Meta analizi” Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, İstanbul.
- Kilmen, S. ve Çıkrıkçı, D. N. (2009). “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri” *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, vol: 42, no: 2, 27-54.
- Kocalar, A. O. (2006). “Ortaöğretim Konularında Kavram Haritalarının Coğrafya Öğretiminde Kullanımı”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Köklükaya, A. N., Sevinç, V. ve Kıyıcı, F. B. (2010). “Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Yeterlik Algıları Ölçeği: Ölçek

- Geliştirme ve Güvenirlik Çalışması”, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara
- Kurada, K. (2006). “*Lise II Tarih Dersinin Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenmeye Etkisi*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). “Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, (12), 209-234.
- Kurt, M. (2008). “*Bireysel Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Küçükönder, H. (2007). *Meta analiz ve Tarımsa Uygulamalar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Mamur, N. (2009). “*Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Sanatsal Yeterliliğini Ölçme ve Değerlendirmede Eğitsel Gelişim Dosyasının (Portfolyo) Rolü*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mamur, N. (2010). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*, http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/620516220_175-188.pdf, (20 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Mcintire, A. (2000). “Leslie Fondatations of Psychological Testing” (16,12) Newyork, Mc. Graw-Hill Company.
- Metin, M. ve Özmen, H. (2010). “Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim (HİE) İhtiyaçlarının Belirlenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi Eylül, 18, (3), 819-838*.
- Mıhladız, G. (2007). “*İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Moskal, B. (2003). “Recommendations for Developing Clasroom Performanse Assesment and Scoring Rubric and Evalation” 8 (14) USA Mc. Graw-Hill Company.

- Mumme, J. (1990). *Portfolio Assessment in Mathematics*, California Mathematics Project. University of California: Santa Barbara.
- Naser, T. (2008). “*Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve İlköğretim Matematikte Örnek Uygulama*”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Novak, J. D.ve Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuhoğlu, H. (2011). *Portfolyo Değerlendirme*, <http://adamolacakminik.com/blog/564/portfolyo-degerlendirme>, (20 Mayıs 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Okçu, Y. (2007). “*4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Okur, M. (2008). “*4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Okur, M. ve Azar, A.(2011). “Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, (2), 387-400.
- Orhan, A. T. (2007). “*Fen Eğitiminde Alternatif ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öğretmeninfo, (2011). *Ölçme Değerlendirmenin Önemi*, http://www.ogretmen.info/olcme_degerlendirme_onemi_.asp, (10 Ekim 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Öncü, H. (2009). *Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme*, TSA / Yıl: 13, S: 1, Nisan 2009
- Özalp, I. (2006). “*Karikatür Tekniğinin Fen ve Çevre Eğitiminde Kullanılabilirliği Üzerine Bir Araştırma*”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

- Özan, S. (2008). “*Öz ve Akran Değerlendirmenin Temel İletişim Becerileri Üzerindeki Etkileri*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özbesler, C. (2011). Alternatif Ölçme,
<https://docs.google.com/viewer?a=vveq=cache:KElt5BCp2RoJ:www.rizeshcek.gov.tr>, (7 Mart 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Özcan, Ş. ve Bakioğlu, A. (2010). Bir Meta Analitik Etki Analizi: Okul Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitim Almalarının Göreve Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38:201-212.
- Özçelik, D. A. (1982). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, A. M. (2007). “*İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflarda 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli)*”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Özgül, İ. E. (2003). *Psikolojik Testler*, Ankara, Pdrem Yayınları.
- Öztuna, A. (2002). “*Kavram haritasının grup döngüsünde yapılandırılmasının başarıya ve kavram gelişimine etkisi*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özyenginer, E. (2006). “*Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntemi Kullanımı Üzerine Bir Çalışma*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Parlak, B. (2008). “*Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi*”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Peker, M. ve Güllü, M. (2011). “*Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programında Yer Alan Ölçme Araçları Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bu Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklıkları*” İlköğretim Online, 10(2), 703-716.
- Popham, W. J. (2005). *Modern Education Measurement*. USA: Allyn and Bacon.
- Pullu, S. (2008). “*Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları (Elazığ İli Örneği)*”, Sosyal

- Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program Değerlendirmede Meta-Analiz ve Meta-Değerlendirme Yöntemleri, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,18.
- Semerci, Ç. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Ed. Emin Karip), Ankara, Pegem Akademi.
- Semerci, N. ve Yeşilyurt, E. (2010). “Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısını Değerlendirme Tercihleri”, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.
- Sezen, G. ve Çimer, A. (2009). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İnsanda Dolaşım Sistemi Konusundaki Kavramları Anlama Seviyelerinin Kavram Haritası Ve Kelime İlişkilendirme Testi İle Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma”, *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Simon, M. ve Forgetting-Griux., R. (2000). Impact of content selection framework on portfolio assessment at the classroom level. *Practical Assessment , Reseach and Evaluation* 89 (2), 135-145.
- Şahin, M. C. ve Tekdal, M. (2005). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması, *Akademik Bilişim Konferansı, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep*
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Şan, İ. (2008) “*Lise II. Sınıf Biyoloji Dersinde Okutulan Bitkilerde Taşıma Sistemi Konusunun Kavram Haritalarıyla Öğretiminin Başarıya Etkisi*”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şenel, T. (2008). “*Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması*”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Şeyihoğlu, A. ve Erbaş, A. A. (2010). “Hayat Bilgisi Dersinde Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğiyle Doğru-Yanlıı Test Tekniğinin Karşılaştırılması”. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ, 887-891.

- Tabak, R. (2007). “İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme– Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği)”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Tekin, H. (1982). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2009) *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizöz, Y. ve Özgün-Koca, S. A. (2009). “Sunuş Yoluyla Öğretme Yaklaşımının Matematik Öğretiminde Uygulanması Konusunda Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri” İlköğretim Online, 8(1), 88-102.
- Tezci, E. ve Demirli, C. (2004). “Bir Performans Değerlendirme Modeli: Bireysel Gelişim Dosyası”. *XIII. Ulusal Eğitim Bil Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya
- Tiryaki, E. (2011). Alternatif Ölçme <https://docs.google.com/viewer?a=vveq=cache:ltzf1baSmngJ:80.251.40.59/education>. Ankara.edu.tr, (10 Mart 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Toptaş, V. (2011). “Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı ile İlgili Algıları”. *Eğitim ve Bilim*, 36, (159), 205-219.
- Tuncer, M. (2005). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Akış Yayınevi.
- Tuncer, M. (2010). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirmede Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi ve Bazı Değişkenler Açısından Performans Değerlendirmeye İlişkin Düşünceleri (Kahramanmaraş İli Örneği)”. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara
- Tuncer, M. (2010). Yapılandırılmış Grid, http://www.meb.gov.tr/indir/olcme/yapilandirilmis_grid_sunum.pps, (20 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Tümen, S. (2006). “Kavram Haritaları Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi (Elazığ Balakgazi Lisesi Örneği)”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Uysal, K. (2008). “Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Vural, L., Çoklar, A. N. ve Şahin, Y. L. (2010). “Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri”, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.
- Yağdıran, E. (2005). “Ortaöğretim 9.Sınıf Fonksiyonlar Ünitesinin Çalışma Yaprakları, Vee Diyagramları ve Kavram Haritası Kullanılarak Öğretilmesi”, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3.sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-41.
- Yalvaç, H. G. (2008). “İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Çevreye İlişkin Zihinsel Yapılarına Etkisi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yaman, S. (2011). “Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları” *İlköğretim Online*, 10(1), 244-256.
- Yapıcı, M. ve Leblebici N. H. (2007) “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri” *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490.
- Yardım, H. G. (2009). “Matematik Derslerinde Akran Eğitimi Yaklaşımının 9.Sınıf Öğrencilerine Etkisi Üzerine Eylem Araştırması”, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yaşar, B. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Portfolyo Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri (Balıkesir İli Örneği)*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yayla, G. (2011). “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Tecrübeleriyle Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki”. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.

- Yıldırım, A. (2006). “İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma” İlköğretim Online, 7(3), 664-679.
- Yıldız, N. ve Tez, M. (2009). Meta-analizinde Kategorik Verilerin Birleştirilmesinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler: Aktif ve Pasif Sigara İçicilerin Değerlendirilmesi, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 38, (2), 134-146.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya, Çizgi Kitapevi.

EKLER

Ek 1: Meta analiz sürecine dahil edilen araştırmalar ve özellikleri

İsim/soyisim	Çalışma	Yayımlı Yeri
Acar, T. (2008)	Yeni İlköğretim Matematik Programında Yer Alan Alternatif değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkinliği	Yüksek Lisans Tezi
Acat, M. B. ve Uzunkol, E. D. (2010)	İlköğretim Programlarındaki Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 29, s. 337-356, 2010
Acer, D. (2011)	Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Materyal Geliştirme Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	İlköğretim Online, 10(2), 421-429, 2011.
Adıyaman, Y. (2005)	İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Düzeyleri	Yüksek Lisans Tezi
Akıllı, M. (2007)	Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi Yöntemlerinin Öğretmen Eğitimine Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Akın, Ç. ve Uluman, M. (2010)	Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri (Tunceli İli Örneği)	9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Mayıs 2010, Elazığ, 857-861
Akmaca, G. Ö. (2008)	İlköğretimde Analojiler, Kavram Karikatürleri ve Tahmin-Gözlem-Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi	Doktora Tezi
Akpınar, B., Turan, M. ve Tekataş, H. (2004)	Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri	XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya
Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010)	Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2010), 1-12
Aktan, D. Ç. ve Çepni, Z. (2010)	Ölçme ve Değerlendirme Dersi Kapsamı ve Gereklikleri Hakkındaki Uzman ve Öğretmen Görüşleri: Pilot Çalışma	Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2010, 1(2), 85-92
Alaz, A. ve Yarar, S. (2009)	Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri	I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniv, Çanakkale.
Algan, S. (2008)	İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme Ve Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi
Anıl, D. ve Acar, M. (2008)	Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	Yüzüncü Yıl Üniv, Eğitim Fak. Dergisi. Aralık 2008. Cilt:V, Sayı: II, 44-61.
Arik, R. S. (2006)	İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi	Yüksek Lisans Tezi
Arslan, A. S., Avcı, N. ve İyibil, Ü. (2008)	Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri	D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 115-128 (2008)
Arslan, A. S., Kaymakçı, Y. D. ve Arslan, S. (2009)	Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009, 28, 1-12
Aslandağ, S. B. (2008)	İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Aykaç, N. (2011)	Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşundan Günümüze Sosyal Bilgiler Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi	İlköğretim Online, 10(2), 406-420, 2011.
Aytar, A. (2007)	Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri	Yüksek Lisans Tezi
Ayvacı, H. Ş. ve Nas, S. E. (2009)	Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırıcı Kurama göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi	Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) C. 3, S. 2, Aralık 2009, 212-225.
Babadoğan, C. (2009)	İngilizce Öğretmenlik Sertifika Programı Öğrencilerinin Öğrenme Tercihleri	İlköğretim Online, 8(2), 520-533, 2009.
Bal, A. P. ve Doğanay, A. (2010)	Matematik Öğretiminde Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeyi Algılamaları	İlköğretim Online, 9(3), 851-874, 2010.
Bal, M. S. ve Özkülekçi, G. (2010)	Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Mayıs 2010, Elazığ, 79-83.
Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008)	Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi	İlköğretim Online, 7(1), 188-202, 2008.
Barut, Ö. (2006)	İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Konularının Kavram Haritaları İle Öğretilmesi	Yüksek Lisans Tezi
Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011)	Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgilerinin Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi Bileşeni Bağlamında İncelenmesi	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 12, S. 3, Ağustos 2011, 17-37
Bay, E. ve Ark.(2010)	Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)	Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara
Bayındır, P. (2006)	İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularında Kavram Haritalarının Öğrenci Başarısına Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Bayrak, R. (2007)	Ölçme ve Değerlendirmenin Öğrenmeye Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Baysarı, E. (2007)	İlköğretim Düzeyinde 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Canlılar ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Begtaş, D. A. (2005)	Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği)	Yüksek Lisans Tezi
Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2007)	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi	http://www.sosyabil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/OBIRGIN-RGURBUZ.PDF

Birişik, E. (2006)	İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ders İçeriğinin Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Düzenlenmesinin Akademik Başarıya Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Burhan, Y. (2008)	Asit ve Baz Kavramlarına Yönelik Karikatür Destekli Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi ve Uygulanması	Yüksek Lisans Tezi
Bütüner, S. Ö. (2006)	Açılar ve Üçgenler Konusunun İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Vee Diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanarak Öğretimi	Yüksek Lisans Tezi
Candur, F. (2007)	Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi	Yüksek Lisans Tezi
Cihanoğlu, M. O. (2008)	Alternatif Ölçme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkileri	Doktora Tezi
Civelekoğlu, M. Ş. ve Öztürk, Ş. (2010)	İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme (Ptö) Yönteminin Uygulanması İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	İlköğretim Online, 9(3), 1189-1200, 2010
Coşkun, E., Gelen, İ. ve Kan, M. O. (2009)	Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Mustafa Kemal Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (2009), C.6, S.11, 22-55
Çakan, M. (2004)	Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2004, C. 37, S. 2, 99-114
Çakmaklı, A. (2008)	Yapılandırılmış İletişim Gridi Tekniğinin Öğrenci Performansını Ölçme Süreci Açısından Etkililiğinin İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi
Çayırıcı, Ç. (2007)	İlköğretim 7. Sınıfta Web Tabanlı Portfolyo Uygulaması: Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Örnekleri	Yüksek Lisans Tezi
Çelikkaya, T., Karakuş U. ve Demirbaş, Ç. O. (2010)	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.11, S. 1, Nisan 2010, 57-76
Çetin, M. O. ve Çakan, M. (2010)	Fen ve Teknoloji Dersi Başarılarının Farklı Yaklaşımlarla Ölçülmesi ve Bu Yaklaşımlara İlişkin Öğrenci Görüşleri	Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2010, 1(2), 93-99
Çiftçi, S. (2010)	İlköğretim Birinci Kademe 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri	İlköğretim Online, 9(3), 934-951, 2010
Çoban, T. F. (2008)	2006-2007 Eğitim Öğretim Yılı İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının "Ölçme ve Değerlendirme" Boyutunun Uygulanma Düzeyinin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)	Yüksek Lisans Tezi
Çoklar, A. N. ve Odabaşı, H. F. (2009)	Eğitim Teknolojisi Standartları Açısından Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi	Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 27, 1 -16, 2009
Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E. ve Çepni, S. (2009)	Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği	Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:1, 122-141
Demir, E. (2008)	Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri	Yüksek Lisans Tezi
Demirtaş, B. (2006)	Kimya deneylerinde "v" diyagramları ile Öğretim etkinliğinin incelenmesi	Yüksek Lisans Tezi
Dereli, M. (2008)	Tam Sayılar Konusunun Karikatürle Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Dikmen, F. (2008)	Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair 4. ve 5. Sınıf Öğretmen Görüşleri	Yüksek Lisans Tezi
Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008)	Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma	İlköğretim Online, 7(2), 468-484, 2008
Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008)	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri	İlköğretim Online, 7(3), 769-784, 2008
Eğri, G. (2006)	Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği	Yüksek Lisans Tezi
Erdal, H. (2007)	2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)	Yüksek Lisans Tezi
Erdem, A. Ş. (2007)	Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Dersinde Öğrenci Performansına Dayalı Verilen Sözlü Puanlarının Geçerliliğinin İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi
Erdemir, Z. A. (2007)	İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)	Yüksek Lisans Tezi
Erdoğan, T. (2006)	Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Geçit, Y. (2010)	Sosyal Bilgiler Eğitimi "Öğretim Programları Konulu Çalışmalar" Üzerine Bir Araştırma	9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Mayıs 2010, Elazığ, s.50-55
Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007)	Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar	Hacette Üniv. Eğitim Fak. Dergisi S.33, S. 135-145
Gömlüksiz, M. N. ve Düşmez, O. S. (2005)	İngilizce'de Relative Clause Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim İle Geleneksel Yöntemin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması	Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 163-179, (2005).
Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006)	Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 16, S. 2, 173-192, Elazığ-2006
Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011)	Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi	International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 6/3 Summer 2011, p. 233-257 TURKEY
Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2004)	Genel Ortaöğretim Öğrencilerin Eğitim Araçlarına Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)	XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
Gömlüksiz, M. N. (2005)	Oyun İle İngilizce Öğretiminin Uygulanması ve Öğrenci Başarısına Etkisi (Elazığ Özel Bilgem İlköğretim Okulu Örneği)	Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14, 179-195, (2005).
Gözüm, S. (2008)	İlköğretim 4., 5. ve 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğretmen ve Öğrencilerinin Ürün Dosyası (Portfolyo) ve İçeriğine İlişkin Görüşleri	Yüksek Lisans Tezi
Güçlüer, E. (2006)	İlköğretim Fen Bilgisi Eğitiminde Kavram Haritaları İle Verilen Bilişsel Desteğin Başarıya, Hatırda Tutmaya ve Fen Bilgisi Dersine İlişkin Tutuma Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Günay, A. (2008)	Fizik Öğretiminde Öğrenci Gelişim Dosyası Uygulamasının Öğrencilerin	Yüksek Lisans Tezi

	Öğrenmesine ve Tutuma Etkisi	
Güneş, A. (2007)	Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri	Yüksek Lisans Tezi
Gür, H. ve Büttner, S. Ö. (2006)	Matematik Derslerinde Kullanılan Zihin Haritalama Tekniğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi	İlköğretim Online, 5(2), 61-74 2006
Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2009)	Portfolyonun 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Vücudumuzda Sistemler Ünitesi'nde Başarı ve Kalıcılığa Etkisi	TÜRK FEN EĞİTİMİ DERGİSİ Yıl 6, Sayı 2, Ağustos 2009
İşikli, M., Taşdere, A. ve Göz, N. L. (2011)	Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi	Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2011) 4/1, 50-72
İmamoğlu, C. (2007)	İngilizce Eğitiminde Bilgisayar Destekli Sınav İle Kağıt Kalem Sınavının Karşılaştırılması	Yüksek Lisans Tezi
İzgi, Ü. (2007)	Fen Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sınav Kaygısına ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Kabaş, O. (2007)	Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademe Uygulanma Düzeyi (Sakarya Örneği)	Yüksek Lisans Tezi
Kanathı, F. (2008)	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Yüksek Lisans Tezi
Karaca, D. (2004)	Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretiminde Vee Diyagramını Kullanımı	Yüksek Lisans Tezi
Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010)	Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi S.1, s. 45-58, 2010
Karahan, U. (2007)	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanımlayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması	Yüksek Lisans Tezi
Kavak, S. (2009)	İlköğretim 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Maddenin Halleri Ve Isı Ünitesinde Kavram Haritası Tekniği Kullanımının Öğrenci Başarısına, Bilgilerin Kalıcılığına ve Fene Karşı Tutumlarına Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Kelecioğlu, H., Eroğlu, M. G. ve Boztunç, N. (2010)	Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterlilik Algılarının İncelenmesi	Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara
Kendirli, B. (2008)	Fen ve Teknoloji Dersinde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenci Tutumu, Başarısı ve Bilgi Kalıcılığına Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Kılıncı, A. (2007)	Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı	Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık 2007, C. IV, S. II, 21-48.
Kilmen, S. ve Çikrikçi, D. N. (2009)	Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri	Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 2009, 42, no: 2, 27-54
Kocalar, A. O. (2006)	Ortaöğretim Konularında Kavram Haritalarının Coğrafya Öğretiminde Kullanımı	Yüksek Lisans Tezi
Köklükaya, A. N., Sevinç, V. ve Kıyıcı, F. B. (2010)	Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Yeterlik Algıları Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Güvenlilik Çalışması	Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara
Kurada, K. (2006)	Lise II Tarih Dersinin Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenmeye Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Kuran, K. ve Kanathı, F. (2009)	Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Mustafa Kemal Üniv. Sosyal Bilimler Ens. Dergisi, (2009). C.6, S.12, 209-234
Kurt, M. (2008)	Bireysel Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	Yüksek Lisans Tezi
Mamur, N. (2009)	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Sanatsal Yeterliliğini Ölçme ve Değerlendirmede Eğitsel Gelişim Dosyasının (Portfolyo) Rolü	Doktora Tezi
Metin, M. ve Özmen, H. (2010)	Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim (HİE) İhtiyaçlarının Belirlenmesi	<i>Kastamonu Eğitim Dergisi Eylül, 2010, Cilt:18 No:3, 819-838</i>
Mıhladız, G. (2007)	İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Naser, T. (2008)	Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve İlköğretim Matematikte Örnek Uygulama	Yüksek Lisans Tezi
Okçu, Y. (2007)	Matematik Eğitiminde Portfolyo Değerlendirme	Yüksek Lisans Tezi
Okur, M. (2008)	4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi	Yüksek Lisans Tezi
Okur, M. ve Azar, A. (2011)	Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	<i>Kastamonu Eğitim Dergisi, C. 19 No:2, s. 387-400, Mayıs 2011</i>
Orhan, A. T. (2007)	Fen Eğitiminde Alternatif ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi	Doktora Tezi
Özalp, I. (2006)	Karikatür Tekniğinin Fen ve Çevre Eğitiminde Kullanılabilirliği Üzerine Bir Araştırma	Yüksek Lisans Tezi
Özdemir, A. M. (2007)	İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflarda 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli)	Yüksek Lisans Tezi
Öztuna, A. (2002)	Kavram haritasının grup döngüsünde yapılandırılmasının başarıya ve kavram gelişimine etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Özyenginer, E. (2006)	Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntemi Kullanımı Üzerine Bir Çalışma	Yüksek Lisans Tezi
Özan, S. (2008)	Öz ve Akran Değerlendirmenin Temel İletişim Becerileri Üzerindeki Etkileri	Doktora Tezi
Parlakıldız, B. (2008)	Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi	Doktora Tezi
Peker, M. ve Güllü, M. (2011)	Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programında Yer Alan Ölçme Araçları Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bu Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklıkları	İlköğretim Online, 10(2), 703-716, 2011
Pullu, S. (2008)	Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları (Elazığ İli Örneği)	Yüksek Lisans Tezi

Semerci, N. ve Yeşilyurt, E. (2010)	Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısını Değerlendirme Tercihleri	Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara
Sezen, G. ve Çimer, A. (2009)	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İnsanda Dolaşım Sistemi Konusundaki Kavramları Anlama Seviyelerinin Kavram Haritası Ve Kelime İlişkilendirme Testi İle Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma	I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 2009 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
Şan, I. (2008)	Lise II. Sınıf Biyoloji Dersinde Okutulan Bitkilerde Taşıma Sistemi Konusunun Kavram Haritalarıyla Öğretiminin Başarıya Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Şenel, T. (2008)	Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması	Yüksek Lisans Tezi
Şeyihoğlu, A. ve Erbaş, A. A. (2010)	Hayat Bilgisi Dersinde Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğiyle Doğru-Yanlış Test Tekniğinin Karşılaştırılması	9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, s. 887-891, (20-22 Mayıs 2010), Elazığ
Tabak, R. (2007)	İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği)	Yüksek Lisans Tezi
Temizöz, Y. ve Özgün-Koca, S. A. (2009)	Sunuş Yoluyla Öğretme Yaklaşımının Matematik Öğretiminde Uygulanması Konusunda Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri	İlköğretim Online, 8(1), 88-102, 2009
Tezci, E. ve Demirli, C. (2004)	Bir Performans Değerlendirme Modeli: Bireysel Gelişim Dosyası	XIII. Ulusal Eğitim Bil Kurultayı, Temmuz 2004 İnönü Üniv, Eğitim Fakültesi, Malatya
Toptaş, V. (2011)	Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı ile İlgili Algıları	Eğitim ve Bilim 2011, Cilt 36, Sayı 159, s.205-219
Tuncer, M. (2010)	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirmede Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi ve Bazı Değişkenler Açısından Performans Değerlendirmeye İlişkin Düşünceleri (Kahramanmaraş İli Örneği)	Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara
Tümen, S. (2006)	Kavram Haritaları Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi (Elazığ Balıkgazi Lisesi Örneği)	Yüksek Lisans Tezi
Uysal, K. (2008)	Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme	Yüksek Lisans Tezi
Vural, L., Çoklar, A. N. ve Şahin, Y. L. (2010)	Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri	Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara
Yağdıran, E. (2005)	Ortaöğretim 9.Sınıf Fonksiyonlar Ünitesinin Çalışma Yaprakları, Vee Diyagramları ve Kavram Haritası Kullanılarak Öğretilmesi	Yüksek Lisans Tezi
Yalvaç, H. G. (2008)	İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Çevreye İlişkin Zihinsel Yapılarına Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
Yaman, S. (2011)	Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları	İlköğretim Online, 10(1), 244-256, 2011
Yapıcı, M. ve Leblebici, N. H. (2007)	Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri	İlköğretim Online, 6(3), 480-490, 2007
Yardım, H. G. (2009)	Matematik Derslerinde Akran Eğitimi Yaklaşımının 9.Sınıf Öğrencilerine Etkisi Üzerine Eylem Araştırması	Yüksek Lisans Tezi
Yayla, G. (2011)	Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Tecrübeleriyle Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki	2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya
Yıldırım, A. (2006)	İlköğretim Okulları İkinci Kademe Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)	Yüksek Lisans Tezi
Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008)	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma	İlköğretim Online, 7(3), 664-679, 2008
Yılmaz, H. (2008)	İlköğretim Birinci Kademe 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Haritalarının Kullanılmasının Başarıya Olan Etkisi	Yüksek Lisans Tezi

ÖZGEÇMİŞ

Ender ÖZEREN, 1978 yılında doğdu. Orta öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 1999-2003 yılları arasında "Fırat Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun oldu. 2004 yılında Fırat Üniversitesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanında tezsiz yüksek lisansını bitirdi. 2010 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında tezli yüksek lisansa başladı. 2011 yılında Dicle Üniversitesinde Türk Dili okutmanı olarak göreve başladı. Halen bu görevine devam etmektedir.