

**T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİMDALI**

**YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖNGÖRDÜĞÜ TAMAMLAYICI  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ HAKKINDAKİ ÖĞRETMEN  
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Fatih ÇERMİK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ELAZIĞ-2011**

ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖNGÖRDÜĞÜ  
TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ  
HAKKINDAKİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Doç. Dr. Burhan Akpınar

Fatih ÇERMİK

Jürimiz, ..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1.

2.

3.

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

**Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ÖNSÖZ

Ülkemiz eğitim sisteminde uygulanan davranışçı yaklaşımı esas alarak hazırlanmış öğretim programlarının yerine, yapılandırmacı yaklaşımın esas alınarak hazırlandığı, öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin kılavuz görevi üstlendiği yeni öğretim programları kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim öğretim sürecinin her kademesini yeniden düzenleyen bu değişikliğin önemli adımlarından birisi de ölçme değerlendirme faaliyetleri ilgili olanıdır. Yeni programlarla birlikte gündeme tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri gelmiştir. Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma bu konuda çeşitli öneriler sunmayı hedeflemiştir.

Araştırmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Burhan AKPINAR' a özellikle teşekkür ediyorum. Verilerin analizi konusunda yardımını esirgemeyen meslektaşım Serkan KAPUCU' ya, zorlandığım konularda fikirleri ile destek olan Yusuf ESER' e çok teşekkür ediyorum. Yüksek lisans öğrenimim ve tez sürecinde desteklerini esirgemeyen Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü' ndeki hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca araştırma sürecinde anketleri doldurarak desteklerini esirgemeyen Ağrı ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere de katkılarından dolayı teşekkür ederim.

**ÖZET****Yüksek Lisans Tezi****Yeni Öğretim Programlarının Öngördüğü Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi****Fatih ÇERMİK****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****Ağustos 2011, Sayfa: XVI+101**

Bu araştırmanın genel amacı ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programları (YİP)'in öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşlerini ve bu teknikleri kullanma durumları ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri hakkındaki görüşleri;
  - a. Cinsiyet
  - b. Mezun olduğu okul
  - c. Hizmet yılı

Yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme

teknikleri hakkındaki bilgi seviyeleri nasıldır?

4. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi seviyelerine yönelik görüşleri;

a. Cinsiyet

b. Hizmet yılı

c. Mezun olduğu okul

d. Yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları nasıldır?

6. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları;

a. Cinsiyet

b. Mezun olduğu okul

c. Hizmet yılı

d. Yaş

e. Okuttuğu sınıf

f. Hizmet içi kurs ya da ölçme değerlendirme dersi alıp almama değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'e bağlı ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme ise, evrenden rastgele seçilen ve anket uygulanan 183 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, “t” testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular şöyledir:

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili olumlu görüşleri olmasına rağmen, genellikle

geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından en çok kullanılan teknikler çoktan seçmeli sorular, eşleştirmeli sorular, doğru yanlış soruları boşluk doldurma soruları, kısa cevaplı yazılı yoklamalar, soru cevap, performans değerlendirme ve projedir. Öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemler ise yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemidir. Öğretmenler, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili bilgileri hakkındaki algıları ve kullanım sıklıkları ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan okul ve ölçme değerlendirme dersi alıp almama değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, beşinci sınıf öğretmenlerinin, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini, birinci sınıf öğretmenlerinden daha çok kullanmakta oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri ile ilgili görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur.

**Anahtar Kelimeler:** Yeni İlköğretim Programları, Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, Öğretmen Görüşleri

**ABSTRACT**

**A Thesis for the Degree of Master**

**The Evaluation of Primary School Classroom Teachers' Views on Supplemental  
Assessment and Evaluation Techniques Provided by the New Curriculum**

**Fatih ÇERMİK**

**Firat University**

**Graduate School of Educational Sciences**

**Department of Educational Sciences**

**August 2011, Page: XVI+101**

The main purpose of this study to determine primary school class teachers' views on alternative assessment and evaluation techniques provided by the New Primary School Curriculum (NPSC) and reveal their views on using these techniques.

Within the scope of this purpose, the questions below are aimed to be answered:

1. What are the opinions of primary school class teachers on the reason for using alternative assessment and evaluation techniques?
2. Do the opinions of primary school class teachers on the reason for using alternative assessment and evaluation techniques change according to the variables of;
  - a. Gender
  - b. The school from which s/he graduated
  - c. Working years as a teacher
  - d. Age
3. What are the primary school teachers' perception of knowledge levels on alternative assessment and evaluation techniques?

4. Do the primary school teachers' perception of knowledge levels on alternative assessment and evaluation techniques change according to the variables of;
  - a. Gender
  - b. Working years as a teacher
  - c. The school from which s/he graduated
  - d. Age
  
5. What is the frequency of primary school class teachers' using alternative assessment and evaluation techniques?
  
6. Do the frequency of primary school class teachers' using alternative assessment and evaluation techniques change according to the variables of;
  - a. Gender
  - b. The school from which s/he graduated
  - c. Working years as a teacher
  - d. Age
  - e. The grade s/he teaches
  - f. Attendance to an in-service training or taking assessment and evaluation course

The class teachers working at MEB (Ministry of Education) primary schools in Ağrı province in 2010-2011 educational year constitute the population of this research. The sample of the research is randomly selected and questionnaire administered 183 class teachers among the universe.

The data were analyzed with SPSS statistics software. In data analysis, arithmetic mean, frequency, percentage, t test and variance analysis were used. The findings obtained from data analysis are below:

It has been determined that, though primary school class teachers have positive opinions about alternative assessment and evaluation techniques, they generally use traditional assessment and evaluation techniques. Teachers mostly use multiple choices, matching questions, true false filling blanks questions, short answers questions,



question-answer, performance evaluation and project techniques. The techniques that teachers use very rarely are constructivist grid and diagnostic tree techniques. Teachers believe that they have adequate knowledge of alternative assessment and evaluation techniques. A significant relationship was not determined between the primary school teachers' perception of knowledge levels and using frequencies of alternative assessment and evaluation techniques, and gender, age, working years as a teacher, the school from which s/he graduated and taking assessment and evaluation course. However, a significant relationship was determined between the grade s/he teaches and their frequency of using alternative assessment and evaluation techniques. Teachers of fifth grade use them more frequently than teachers of first grade. A significant relationship was not determined between the reason why teachers use alternative assessment and evaluation techniques, and their opinions according to the variables.

**Keywords:** New Primary School Curriculum, Supplemental Assessment and Evaluation Techniques, Teachers' Opinions

## İÇİNDEKİLER

Onay.....	I
Önsöz.....	II
Özet.....	III
Abstract.....	VI
İçindekiler.....	IX
Tablolar Listesi.....	XIV
Ekler Listesi.....	XVI
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	3
1.1 Problem Cümlesi.....	4
1.2 Araştırmanın Alt Problemleri.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Araştırmanın Amacı.....	7
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
BÖLÜM II	
LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1 Yapılandırmacılık.....	8
2.2 Ölçme Değerlendirme.....	10

2.3 Neden Ölçme Değerlendirme Yapılır?.....	11
2.4 Bir Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler.....	13
2.5 Eğitimde Kullanılan Ölçme Yaklaşımları.....	13
2.5.1 GELENEKSEL ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ.....	15
2.5.1.1 Çoktan seçmeli Testler.....	15
2.5.1.2 Doğru Yanlış Testleri.....	17
2.5.1.3 Eşleştirme Soruları.....	17
2.5.1.4 Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamalar ve Boşluk Doldurma.....	18
2.5.1.5 Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamalar.....	19
2.5.1.6 Sözlü Sınavlar.....	20
2.5.2 TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ.....	20
2.5.2.1 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo).....	21
2.5.2.2 Yapılandırılmış Grid.....	25
2.5.2.3 Performans Değerlendirme.....	26
2.5.2.4 Performans Görevi ve Proje Ödevleri.....	27
2.5.2.5. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	29
2.5.2.6 Kavram Haritaları.....	31
2.5.2.7 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	33
2.5.2.8 Kelime İlişkilendirme.....	33
2.5.2.9 Öz Değerlendirme.....	34
2.5.2.10 Akran Değerlendirme.....	34
2.6 İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	36

## BÖLÜM III

## YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli.....	50
3.2 Evren ve Örneklem.....	50
3.3 Veri Toplama Aracı.....	50
3.4 Verilerin Toplanması.....	50
3.5 Verilerin Analizi.....	51

## BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM.....	52
4.1 Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular.....	53
4.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
4.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
4.6 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	67
4.7 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	69

## BÖLÜM V

SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	73
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	88

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Ölçme Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlarla Eski Yaklaşımların Karşılaştırılması.....	13
<b>Tablo 2.</b> Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	53
<b>Tablo 3.</b> Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı.....	53
<b>Tablo 4.</b> Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı.....	54
<b>Tablo 5.</b> Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Dersi Alıp Almamalarına Göre Dağılımı.....	54
<b>Tablo 6.</b> Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımı.....	55
<b>Tablo 7.</b> Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Kullanım Dağılımı.....	56
<b>Tablo 8.</b> Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Nedenleri Hakkındaki Görüşleri.....	57
<b>Tablo 9.</b> Cinsiyete göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması.....	60
<b>Tablo 10.</b> Mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması.....	61
<b>Tablo 11.</b> Ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması.....	62
<b>Tablo 12.</b> Öğretmenlik hizmet yılına göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması.....	62
<b>Tablo 13.</b> Öğretmen yaşına göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması.....	63
<b>Tablo 14.</b> Öğretmenlerin okuttuğu sınıfa göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması.....	63
<b>Tablo 15.</b> Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi seviyeleri ile ilgili algıları.....	64

<b>Tablo 16.</b> Öğretmenlerin cinsiyetine göre t testi sonuçları.....	65
<b>Tablo 17.</b> Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre t testi sonuçları.....	66
<b>Tablo 18.</b> Öğretmenlerin hizmet yılına göre bilgi yeterlilikleri algılarının karşılaştırılması.....	66
<b>Tablo 19.</b> Öğretmenlerin yaşlarına göre bilgi yeterlilikleri algılarının karşılaştırılması.....	67
<b>Tablo 20.</b> Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklığı.....	67
<b>Tablo 21.</b> Cinsiyete göre öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıklarının karşılaştırılması.....	69
<b>Tablo 22.</b> Mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıklarının karşılaştırılması.....	70
<b>Tablo 23.</b> Öğretmenlik deneyim yılına göre öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıklarının karşılaştırılması.....	70
<b>Tablo 24.</b> Öğretmenlik yaşına göre öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıklarının karşılaştırılması.....	71
<b>Tablo 25.</b> Okutulan sınıfa göre öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıklarının karşılaştırılması.....	71
<b>Tablo 26.</b> Öğretmenlerin ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumlarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıklarının karşılaştırılması.....	72

**EKLER LİSTESİ**

<b>Ek 1. Anket Formu.....</b>	<b>88</b>
<b>Ek 2. Proje Ödevi Örneği.....</b>	<b>93</b>
<b>Ek 3. Performans Görevi Örneği .....</b>	<b>96</b>
<b>Ek 4. Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu.....</b>	<b>98</b>
<b>Ek 5. Kavram Haritası.....</b>	<b>99</b>
<b>Ek 6. Dereceli Puanlama Anahtarı.....</b>	<b>100</b>
<b>Ek 7. Özgeçmiş.....</b>	<b>101</b>

## BÖLÜM I

### Giriş

Günümüz dünyası, her açıdan gelişen, değişen ve her geçen gün yeni bilgilerin ortaya çıktığı karmaşık bir labirent halini almıştır. Bu labirentte yolumuzu kaybetmemek ve gelişmiş ülkeleri yakalayabilmek için elimizdeki pusula eğitim olmalıdır. Elimizdeki bu pusulayı doğru kullanmak adına, eğitim kurumlarımızı, ardından eğitim programlarını ve en önemlisi de ölçme değerlendirme yaparken kullandığımız yöntem ve teknikleri günümüz şartlarına uyumlu hale getirmek yapacağımız ilk iş olmalıdır.

Günümüzde eğitim kurumlarından, teknolojik gelişmeler ve yeniliklerden dolayı hızla değişen bilgilere ulaşım, bu bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilen bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Bu bakımdan eğitim kurumları problem çözebilen, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş, kendisiyle barışık bireyler yetiştirebilmelidir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009: 3).

Bu beklentileri karşılayabilmek adına 2005 yılından itibaren Türkiye'deki ilköğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin yapılmasının sebeplerinden biri de kendine güvenen ve nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu yüzden, öğretim programları daha çok öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin rehber olarak düşünüldüğü bir yaklaşımı benimsemiştir. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretim programı, öğretmenleri öğrencileri zihinsel ve fiziksel olarak aktif yapmaları için teşvik etmiştir (MEB, 2005).

Bunun yanında, öğretim programı bilginin paylaşıldığı ve öğrencilerin bağımsız olarak öğrenmesini teşvik eden bir yaklaşımı benimsemiştir. Öğretim programı üretken bireylerin yetiştirilmesine de ayrı bir önem vermiş ve öğretmenlerden öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, problem çözme becerilerini geliştirmeleri için uygun öğrenme ortamlarını oluşturmalarını istemiştir. Programda vurgulanan diğer bir nokta ise öğrencilerin bilgiyi ezberlemeleri yerine bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretmektir. Bu sayede öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2005).



Değişen bu öğrenme yaklaşımı ile birlikte ölçme ve değerlendirme yaklaşımında da bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu yüzden yeni öğretim programlarında bilginin yanında becereninde ölçüldüğü bir ölçme ve değerlendirme anlayışının kullanılması zorunlu olmuştur. Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının yanında öğretmenler tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları için teşvik edilmiştir (MEB, 2005). Geleneksel ölçme ve değerlendirmede genellikle yazılı soruları, çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları ve boşluk doldurma sorularını içermektedir (Dikli, 2003:13). Bunların yanında eşleştirme soruları da geleneksel ölçme ve değerlendirmede kullanılmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2010:25).

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmede ise genellikle puanlama anahtarları, tanımlayıcı dallanmış ağaç, yapılandırıcı grid, kelime ilişkilendirme testleri, portfolyo, proje, performans değerlendirme, problem çözme, gözlem tekniği, kavram haritası, görüşme tekniği kullanılmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2010). Her ne kadar öğretim programı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması için öğretmenleri teşvik etmiş olsa da, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri bu tekniklerinin kullanılmasını etkileyebilir. Bundan dolayı bu çalışmada öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma altı ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırası ile giriş, literatür ve ilgili çalışmalar, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç-tartışma-öneriler ve ekler bölümüdür. Giriş kısmında çalışmanın gerekliliğinden ve amacından bahsedilmiştir. Bunun yanında bu bölümde problem cümlesine, alt problemlere ve tanımlara da yer verilmiştir.

Alan taraması bölümünde alternatif ölçme teknikleri, geleneksel ölçme teknikleri, alternatif ölçme teknikleri ve geleneksel ölçme teknikleri arasındaki farklar verildikten sonra literatürde yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

Yöntem bölümünde örneklemeden, veri toplama aracından, verilerin nasıl toplandığından ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

Son bölümde ise bulgular yorumlanmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

## 1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

On sekizinci yüzyılda başlayan sanayi devrimi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan endüstriyel atılımlar ve dönemin ihtiyaçları göz önüne alınarak kurulmuş eğitim sistemleri, bilgi çağı, postmodern çağ olarak adlandırılan günümüz dünyası için işlevselliğinden çok uzaktır.

“Sanayi sonrası toplumu ifade eden ve bugün yeni bir uygarlığı, çağı temsil eden postmodernizm geniş kapsamlı bir kavramdır. Mimari, sanat, politika, ekonomi gibi çok geniş bir alanı kapsayan ve her birinde kendine özgü özellikler taşıyan postmodernizm, eğitim alanında da yenilikleri, yeni anlayışları beraberinde getirmektedir.” diyen Tezcan (2002:1), postmodern hayatı endüstriyel olmayan, teknolojinin her alanda varlığını hissettirdiği, elektronik cihazlarla bürülü, temelinde bilgi olan ve yeni bilgiler öğrenmeye mecbur bırakan yeni bir yaşam biçimi olarak tanımlamaktadır.

Sanayi devriminin beraberinde getirdiği eğitim sistemine baktığımızda çocuklar, bireysel farkları göz önüne almayan, tekdüze, aşırı disiplinli, belirlenen çizgilerin dışına çıkılmasına müsaade etmeyen ve öğretmenin istediklerini yapıp yapmamasına göre notla değerlendirme yapılan bir sistemle eğitim görmüşlerdir (Tezcan,2002:4).

20. yüzyıl sonları ve 21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler ve bilimsel yenilikler, çağdaş toplumun gereksinim duyduğu insan profilini yeniden tanımlamaktadır. Temel okuma ve aritmetik becerisine sahip olmanın yeterli olduğu sanayi toplumu insanı, bilgi çağının gerektirdiği yaşam koşulları için yetersiz kalmıştır. Bilimsel tutum ve davranış sergileyen, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip, araştırma yapabilen, problem çözebilen, analiz ve sentez yapabilen, kaynakları doğru kullanabilen, iletişim becerisine sahip, bilgiye ulaşma yöntemlerini bilen ve teknolojiyi kullanabilen bireylere gereksinim duyulmaktadır (Bahar ve diğerleri,2010).

Tüm bu beklentileri karşılayabilecek bireyler yetiştirmek, ancak beklentiler göz önüne alınarak hazırlanmış nitelikli eğitim programları ile mümkün olabilir. Bu

doğrultuda geçmişte kendine yer edinmiş; öğrenciyi edilgen hale getiren, bilimsel bilginin ezberlenmesi üzerine kurulu programlar ve bu bağlamdaki ölçme değerlendirme teknikleri bilgi çağı insanı için yeterli değildir (MEB,2005).

Tüm bu gelişmeler göz önüne alınarak 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren program yenilenmiş ve yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı yeni programlar uygulamaya konulmuştur.

Bütün bu yeniliklerin ardından mevcut durum göz önüne alındığında geleneksel ölçme ve değerlendirmeden, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini yeniden tanımlayan alternatif bir değerlendirmeye geçişi zorunlu kılmaktadır (Anderson,1998).

Bu nedenle hazırlanan yeni programlarda sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirmesinin yeterli olmayacağı açıktır. Çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı ve açık uçlu sınavların yanı sıra, süreci değerlendirmek üzere gözlem, performans ödevi, rubrikler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları, projeler, posterler v.b. yöntemlerle ölçme değerlendirme süreci zenginleştirilmelidir (MEB,2005).

Kuramsal çerçevesi yukarıda anlatıldığı gibi olan yeni programlar ve buna bağlı olarak uygulanması beklenen yeni ölçme ve değerlendirme süreci teoride çok işlevsel olarak görülse de, programın uygulamasının esas sahası okullar, uygulayıcıları ise öğretmenlerdir. Bu nedenden dolayı yeni programlarda öngörülen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından uygulanıp uygulanmadığı araştırılmalıdır.

Bu çalışmada, bu konuda problem yaşanıp yaşanmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

## 1.1 Problem Cümlesi

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri, bilgileri ve kullanım sıklığı nasıldır?

## 1.2 Araştırmanın Alt Problemleri

1. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri hakkındaki görüşleri;
  - a. Cinsiyet
  - b. Mezun olduğu okul
  - c. Hizmet yılı
  - d. Yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi seviyeleri nasıldır?
4. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi seviyelerine yönelik görüşleri;
  - a. Cinsiyet
  - b. Hizmet yılı
  - c. Mezun olduğu okul
  - d. Yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları nasıldır?
6. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları;
  - a. Cinsiyet
  - b. Mezun olduğu okul
  - c. Hizmet yılı
  - d. Yaş
  - e. Okuttuğu sınıf
  - f. Hizmet içi kurs ya da ölçme değerlendirme dersi alıp almama değişkenlerine göre

farklılık göstermekte midir?

### 1.3 Araştırmanın Önemi

İnsan yaptığı tüm faaliyetlerinden bir netice bekler. Bir esnaf daha fazla ürün satabilmek için kampanyalar düzenler, bir bilim adamı yeni şeyler ortaya koyabilmek için hipotezler kurar, bir teknik direktör güçlü rakibini yenebilmek için farklı taktikler uygular, bir televizyon kanalı daha fazla izleyici çekebilmek için değişik programlar koyar vb. Tüm bu faaliyetler bir süreç gerektirir ve bu sürecin sonucunda herkes yapmış olduğu faaliyeti değerlendirir. Yapmak istediklerinde ne kadar başarılı olduklarını ya da başarısız oldularsa nerede hata yaptıklarını görme fırsatı yakalarlar. Hayatımızı sarmalayan bu döngü, hem kişisel gelişim hem de toplumsal kalkınmanın olmazsa olmazı olan eğitim alanında da karşımıza çıkar. Kaliteli bireyler yetiştirmek için yapılan yatırımların ve gelecekte beklenenimizin boşa gitmemesi için kaliteli eğitim vermeli ve bu eğitimin dönütlerini iyi değerlendirmeliyiz.

Bu noktada 2005 yılında yapılan program değişiklikleri de bu hedefle ortaya konmuş ve programlar çağımızın şartları göz önüne alınarak hazırlanmışlardır. Düşünen ve üreten bireylere gereksinim duyulan bu çağda doğru eğitimi doğru tekniklerle değerlendirmeli ve öğrencilerimizi ne düzeyde oldukları hakkında bilgilendirmeliyiz. Bu tarz bir değerlendirme sadece sürecin sonunda yapılacak olan, birkaç soruluk yazılı testler, açık uçlu sorular, kısa cevaplı testler gibi tekniklerle sağlıklı bir şekilde yürütülemez. Bunların yanında süreci değerlendirmeyi sağlayan, öğrenciye anlık dönüt verebileceğimiz, öğrenciyi de değerlendirme sürecine katan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini de kullanmamız kaçınılmaz olur. 2005 yılından itibaren öğretmenlerin kullanmasını beklediğimiz bu tekniklerin, geçen süre zarfında öğretmenler tarafından ne derece kullanıldığına yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar genellikle seçilen bir ders üzerinde yoğunlaşmış ve öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçilen bu derste ne derece kullandıklarına bakılmıştır. Bu çalışmada ise genel olarak sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri, ne sıklıkta kullandıkları ve kendilerini yeterli görüp görmediklerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

#### **1.4 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programları (YİP)'in öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşlerini ve bu teknikleri kullanma durumları ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

#### **1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırmada elde edilen veriler; Ağrı il sınırları içinde görev yapan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada elde edilen veriler; YİP 'in ölçme-değerlendirme boyutu ile sınırlıdır.

## BÖLÜM II

Bu bölümde YİP' in dayandığı yapılandırmacılık kuramı hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra eğitimde kullanılan ölçme teknikleri hakkında bilgi verilecektir. Bölümün sonunda ise konu ile alakalı yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış benzer çalışmalardan söz edilecektir.

### LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 YAPILANDIRMACILIK

Bilgilerimizi nasıl yapılandığımızı anlamaya çalışan bir felsefi akım olan yapılandırmacılık; toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için eğitim sürecinin yeniden yapılandırılmasını amaç edinir (Duman, 2008:58-59).

Yapılandırıcılık, bilginin nasıl elde edildiğine ilişkin bir teori olmasına karşın, öğrenme-öğretme deneyimlerini anlama ve yorumlamada oldukça başarılıdır. Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının ortaya koyduğu ilkeler daha etkili öğretim yaklaşımları geliştirmek için neler yapılabileceği konusunda önemli ipuçları verir (MEB:2005).

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, bireyin bilgi edinmeye başlarken boş bir zihinle yola çıkmadığını, yeni öğrendiği konu veya kavramla ilintili, hazır zihin yapılarını harekete geçirdiğini, kendi bildikleri ile eklemlenebilen hususları özellikle seçip öğrenmeye yatkın olduğunu, öğrendiği yeni bilgileri zihninde kendisinin yeniden yapılandığını vurgulayan bir akımdır (MEB, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme, bir konu üzerinde problem çözme, kritik düşünme ve aktif katılımı temel alır. Öğrenciler yeni bilgiyi önceki bilgi ve yaşantılarının üzerine inşa ederler (Yanpar,2005: 22).

Hein'e göre bilginin bireysel ve toplumsal açıdan yapılandırıldığı tezinin eğitimbilim açısından dört önemli yansıması vardır. Bunlar:

- 1 Öğrenme konusunda, konu ya da ders üzerinde değil, öğrenenlerin hazırbulunuşluk durumlarına odaklanmalıyız.
- 2 Öğrenenin deneyimi, alışkanlıkları, ön bilgileri ya da öğrenenin içinde yetiştiği sosyo-kültürel bağlamla ilişki içerisinde yapılan anlamın dışında bağımsız, nesnel bilgi yoktur.
- 3 Öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla birleştirme sürecidir.
- 4 Öğrenenlerin ön bilgileri, alışkanlıkları, deneyimleri ve ne öğrenmek istedikleri, dikkate alınmalıdır( Aydın 2007: 53).

Öğrenciyi bu kadar merkezde tutarak eğitim öğretim faaliyetinin yapılmasının öngörüldüğü bu yaklaşımda öğretmene de çeşitli görevler düşmektedir. Bu görevler şöyle sıralanabilir:

- 1 Öğretmen sadece öğrenmeyi kılavuzlayan bir rehberdir.
- 2 Öğrenciyi inisiyatif kullanmaya ve özerklik oluşturmaya yönlendirir.
- 3 Öğrencileri kendileri olmaya ve kendilerini gerçekleştirmeye teşvik eder.
- 4 Öğrencilere araştırma, gözlem ve deney yapma konusunda cesaret verir.
- 5 Öğrencileri seçimler yapma konusunda teşvik eder.
- 6 Öğrenmede deneyimin ve hazırbulunuşluğun önemini bilir.
- 7 Öğrenmeye olumsuz etkide bulunacak yanlış önbilgileri düzeltir.
- 8 Ansiklopedik bilginin yerine öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretir.
- 9 Öğrencileri doğal ve meraklı olmaya teşvik eder.
- 10 Öğrencilerin mantıksal ve bilişsel dünyalarını hesaba katar.
- 11 Öğrencilerin isteklerinin yansırı toplumun beklentilerini de önemser.
- 12 Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve analitik düşünmeyi merkeze alır.
- 13 Öğrencileri hem bir birleri hemde kendileri ile diyalog içerisinde bulunma konusunda cesaretlendirir.
- 14 İşbirliğine dayalı öğrenmeyi ve grupta çalışmayı destekler.
- 15 Proje çalışmaları yaptırır.
- 16 Öğrencilerin özgün düşünce becerisi kazanması için çalışır.
- 17 Yaparak yaşayarak öğrenmeyi merkezde tutar.
- 18 Öğretim teknikleri ve içerik konusunda öğrencinin fikrini sorar.



- 19 Problem çözmeyi gerektiren etkinlikler hazırlar.
- 20 Öğrencilerin düşünceleri arasında ilişki kurmalarını sağlar.
- 21 Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünme becerilerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir.
- 22 Öğrencilerin problem tasarımlarını ve alternatif çözüm önerileri sunmalarını destekler.
- 23 Yüz yüze iletişimi olanaklı kılan sınıf içi ortamlar oluşturur.
- 24 Dersin işlenişine katkı sağlayan zengin ilgi çekici materyaller kullanır.
- 25 Eğitim teknolojilerini verimli kullanır.
- 26 Yöntem bilgisi geniştir ve çoklu yöntem kullanır.
- 27 Çoklu zekâ kuramını etkin kullanır
- 28 Öğrenme konusunda öğrencileri güdüler.
- 29 Ölçme değerlendirme sürecinde alternatif teknikleri kullanır (Aydın,2008:61-63).

## 2.2 ÖLÇME DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme kavramlarının birçok tanımı vardır.

Tan (2004)'a göre ölçme; *"Basit olarak, ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri koruyacak şekilde, bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması işlemidir."* Çepni ve diğerleri (2006) ölçmeyi *"En genel tanımı, ölçülebilir niteliği gözlemek ve bu niteliği amaca uygun sayı ve sembollerle ifade etmektir."* şeklinde tanımlamıştır. Ölçme herhangi bir sonucun gözlenmesi ve gözlem sonucunun sayılarla ya da başka sembollerle ifade edilmesidir (Turgut,1988,Baykul,1988, Akt: Gömleksiz, Erkan ve diğerleri, 2010)."

Değerlendirme ise ölçümlerin ölçüt veya ölçütlerle kıyaslanarak bir karara varma işidir (Tan,2005). Baykul(1999) değerlendirmeyi gözlem sonuçlarının bir ölçütle ya da ölçütler takımıyla kıyaslanıp bir karara varma işi olarak tanımlamıştır. Değerlendirme, ölçme sonucu elde edilen verilerin yorumlanmasıdır. Ölçme ve değerlendirme kavramları birlikte verilir ve karıştırılır. Bundan dolayı iki kavram arasındaki farklılıkların iyi vurgulanması karışıklığı giderecektir. Bu farklılıklar:

- 1 Önce ölçme daha sonra değerlendirme yapılır.
- 2 Ölçme ölçülen özelliğin miktarını gösterir, değerlendirme ise bu miktarın amaca göre yeterlilik veya uygunluğunun yorumudur.
- 3 Ölçme daha çok objektif, değerlendirme ise daha çok kişisel kanılara dayanır.
- 4 Ölçme sayı ve sembollerle ifade edilirken değerlendirmede sonuç, yargı ve karar verme sürecidir.
- 5 Ölçme bir gözlem faaliyeti, değerlendirme bir yorum ve hüküm verme işidir (Çepni ve diğerleri, 2006).

### 2.3 NEDEN ÖLÇME DEĞERLENDİRME YAPILIR?

Toplum, okulların ve öğretmenlerin öğrencileri etkili bir şekilde eğitip eğitmediği hakkında bir delil aramaktadır (Tekindal, 2009). Bu delil ancak ölçme ve değerlendirme süreci sonucunda ortaya çıkan bilgilerle sağlanabilir. Eğitim faaliyetleri kapsamında çok yaygın ve sıkça kullandığımız ölçme değerlendirme kavramlarının önemini anlayabilmek için “Niçin değerlendiriyoruz?” sorusuna cevap aramalı ve bu faaliyetler kapsamında değerlendirmenin önemini iyi kavramalıyız (Yıldırım,1999:8).

Eğitim öğretim süreci sonucunda ortaya çıkan ürünler üç biçimde olabilir:

- I. İstendik ve yeterli düzeydeki ürünler,
- II. İstendik fakat yetersiz düzeydeki ürünler,
- III. İstenmeyen ürünler.

Süreç sonucunda ortaya çıkan ürünlerden ikincisi ve üçüncüsü sistemin kontrol altına alınmasını zorunlu kılmıştır (Demirel,2002).

Eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme süreci, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşamadığının belirlenmesinde kullanılmasının yanı sıra öğrencinin öğrenmesini geliştirmeyi ve desteklemeyi amaçlar (MEB,2005). Bu amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmaların isabetliliği için gereken geçerli ve güvenilir bilgilerin üretilmesi ve bu bilgiler ışığında doğru ve isabetli kararlar alınabilmesini sağlaması bakımından da ölçme ve değerlendirme süreci önemli bir rol oynar (Bahar ve diğerleri,2010).

Ölçme ve değerlendirme, eğitimin her kademesinde ihtiyaçlara cevap verir. Örneğin; eğitimcilerin standartları belirlemede, çözüm yollarının saptanmasında, tanılayıcı geribildirim sağlanmasında, gelişimin değerlendirilip ilan edilmesinde kullanılır (Herman, Aschbacher ve Winters,1992).

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılında ölçme ve değerlendirmenin faydalarını şu şekilde açıklamıştır;

- 1 Öğretmenin öğrenciyi tanımasını sağlar
- 2 Öğrenciyi güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda bilgilendirir
- 3 Öğrenciye davranışını nasıl geliştireceği veya değiştireceği konusunda fikirler verir
- 4 Öğrencinin hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi tamamlayıcı çalışmaları yapmasına gerek bulunduğu, kendisine hangi iş veya okulun daha uygun olduğu gibi konularda verilecek kararlara temel oluşturur.
- 5 Öğretmen ve okul yönetimine geleceğe ilişkin planlar yapmasında yardımcı olur
- 6 Eğitim öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli yapılabilmesini sağlar
- 7 Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını sağlar
- 8 Öğretmene kendini tanıma ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğunu fark etme konularında yardımcı olur
- 9 Öğrencilerin durumları hakkında velilerin bilgilenebilmesine olanak sağlar
- 10 Velilerin eğitim öğretim sürecine katılımlarını sağlar.

Tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin, hedeflerine ulaşabilmesi ve ölçme değerlendirme sürecinden beklediğimiz faydaların gerçekleşmesi, doğru ölçme değerlendirme stratejilerinin seçilmesi ve uygulanması ile mümkün olur.

Bunun içinde ölçme ve değerlendirme;

- 1 Geçerli olmalıdır
- 2 Güvenli olmalıdır
- 3 Açık ve anlaşılır olmalıdır
- 4 Günlük hayatta uyarlanabilmelidir
- 5 Öğrencileri öğrenmeye motive etmelidir
- 6 Derinlemesine öğrenmeyi teşvik etmelidir
- 7 Adaletli ve tarafsız olmalıdır

8 Şekil verici olmalı ve zamana yayılmalıdır (Race,Brown ve Smith,2005).

## 2.4 BİR ÖLÇME ARACINDA BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

**Güvenirlilik:** “Güvenirlilik kavramı ölçme sonuçlarına karışan hatalarla ilişkili bir kavramdır. Bir ölçme aracı ne kadar çok hatalı ölçme sonucu üretiyorsa o kadar az güvenilir; ne kadar az hatalı ölçme sonucu üretiyorsa o kadar çok güvenilirdir.” (Bahar ve diğerleri, 2010;14)

**Geçerlik:** Karasar (2009:151)’a göre “Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmemesidir.”

**Kullanışlılık:** Ölçme aracının geçerliliğini ve güvenirliliğini tamamlayıcı bir özelliktir. Güvenirlilik ve geçerlik kadar olmazsa olmaz bir özellik değildir (Gömlüksiz, Erkan ve diğerleri, 2010;64).

## 2.5 EĞİTİMDE KULLANILAN ÖLÇME YAKLAŞIMLARI

Eğitimde kullanılan ölçme yaklaşımları geleneksel ölçme ve alternatif ölçme olarak iki gruba ayrılabilir. Uzun yıllar kullanılan geleneksel ölçme teknikleri program değişikliğinin ardından tek başına sağlıklı bir ölçme değerlendirme süreci için yetersiz kalmıştır. Programlardaki değişim, öğrencinin aktif ve merkezde olduğu öğretim stratejilerinin belirlenmesini ve bu duruma paralel öğrenme ortamlarının düzenlenmesini gerektirmektedir (Gömlüksiz ve Bulut, 2007:76,88). Bu öğrenme ortamlarının sonucu olan ürünleri doğru bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla alternatif ölçme tekniklerini kullanmak zorunlu olmuştur. Aşağıdaki tablo zamanla değişen ölçme anlayışını sergilemektedir.

**Tablo 1.** Öğrencinin öğreniminin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde yeni yaklaşımlarla eski yaklaşımların karşılaştırılması (McMillian, 1997,Akt: Köklükaya,2010)

Geçmişte	Günümüzde
Sonuca değer verilmesi	Tüm sürecin ölçülmesi
Birbirinden bağımsız becerilerin ölçülmesi	Birbiriyle iç içe becerilerin ölçülmesi

Bilginin hatırd tutulması	Bilginin uygulamaya dökülmesi
Yazıya dayanan görevler	Uygulamaya dayanan görevler
Gizli veya belirli olmayan ölçütler	Açık ve belirli olan ölçütler
Çok az sayıda dönüt	Yeteri kadar ve zamanlı dönüt
Geleneksel sınavlar	Performansa dayanan ölçümler
Aralıklı olarak yapılan ölçümler	Sürekli yapılan ölçümler

## 2.5.1 GELENEKSEL ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ

Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci boyunca çoğu kez başvurdukları, iyi bildikleri, eğitimin her kademesinde kolaylıkla kullandıkları tekniklerdir. Bu teknikler;

- Çoktan seçmeli testler,
- Doğru-yanlış soruları,
- Eşleştirme soruları,
- Kısa cevaplı yazılı yoklamalar ve tamamlama (boşluk doldurma) soruları
- Uzun cevaplı yazılı yoklamalar
- Soru-Cevap olarak sınıflandırılabilir. (Bahar ve diğerleri, 2010 :25; Tekindal, 2009; Dikli, 2003:s13).

Tekindal (2009: 100) yaygın olarak kullanılan geleneksel ölçme yöntemlerinin sınırlılıklarını şöyle maddelendirilmiştir:

- 1 Nitelikler oldukça dar bir alanda değerlendirilir. Geleneksel sınavlarda adaylar belirli dönemlerde, sınırlı sürede ve bilgilerin dar bir kapsamında sınav olurlar. Uygulamalarda sadece akademik beceriler kâğıt kalem yöntemi ile ölçülür.
- 2 Verilen bir konuda bütün öğrenciler aynı anda sınav olurlar ve kısa sınav döneminde yaptıkları ile değerlendirilirler.
- 3 Notların nasıl verildiği tam olarak bilinmez. Sadece notlara bakarak öğrencinin başarısını anlamak zordur.
- 4 Öğrenme ve öğretmeden bağımsız değerlendirilirler. Sadece zihne alınanların değerlendirmesi yapılır.

### 1.5.1.1 Çoktan seçmeli Testler

Öğrencilerin soruya verecekleri yanıtı bir dizi seçenek arasından seçip işaretlediği ölçme araçlarıdır (Tekindal, 2009: 96). Çoktan seçmeli testler aşağıdaki nedenlerden dolayı sıkça kullanılır:

- 1 Kullanımı hızlı, kolay ve ekonomiktir. Kolayca değerlendirilirler.
- 2 Objektif değerlendirme imkânı sunar. Bu durumda da öznel yargılı testlere göre

daha adaletli ve güvenilir görünürler.

- 3 Genel kabul görmüşlerdir.
- 4 Doğru yanlış testlerine göre sınava giren kişinin doğru yanıtı tahmin etme olasılığını düşürürler (Bailey, 1998, 130, Akt: Dikli, 2003:13).

Çoktan seçmeli test soruları hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir:

1. Sorular sınav kapsamına uygun olmalıdır.
2. Kıyıda köşede kalmış bilgilerden kaçınılmalıdır.
3. Her bir soru, öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemli bilgi ve becerileri yoklamalıdır.
4. Çok ayrıntılı veya çok kapsamlı bilgileri içeren sorulardan kaçınılmalıdır.
5. Her bir soru, tek bir kazanıma yönelik olmalıdır.
6. Öğrencinin sorunun cevabını başka bir sorudan bulması engellenmelidir.
7. Cevabı kişiye göre değişen sorulardan kaçınılmalıdır.
8. Şaşırtmaca içeren sorulardan kaçınılmalıdır.
9. Tamamlatma yerine soru türü kullanılmalıdır.
10. Yaş düzeyine uygun kelime kullanılmalıdır.
11. Dil bilgisi ve yazım kurallarına uyulmalıdır.
12. Mümkün olan en kısa anlatım kullanılmalıdır.
13. Ana fikir seçeneklerde değil, madde kökünde verilmelidir.
14. Olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır.
15. Parantez açılmamalıdır.
16. Tek bir doğru seçenek olmalıdır.
17. Doğru cevaplar seçeneklere eşit dağılmalıdır.
18. Seçenekler, belli bir mantığa veya sayısal sıralamaya göre dizilmiş olmalıdır.
19. Seçenekler anlamca birbirini kapsamamalı, bir seçenek diğerini içermemelidir.
20. İçerik homojen olmalıdır.
21. Seçeneklerin uzunlukları eşit olmalıdır.
22. Seçeneklerde "hiçbiri", "hepsi" ifadeleri kullanılmamalıdır.
23. Doğru cevaba ipucu verilmemelidir.
24. Tüm çeldiriciler mantıklı olmalıdır.
25. Çeldiriciler, öğrencileri yapmaları muhtemel hatalara yöneltici nitelikte

hazırlanmalıdır. (MEB, 2005)

### 2.5.1.2 Doğru -Yanlış Testleri

Yapılandırması en basit test maddelerinden birisidir. Öğrencilere, bir kısmı doğru bir kısmı yanlış yargılar içeren ve bu yargıları doğru veya yanlış olarak sınıflandırılması istenen test türüdür. Seçme veya sınıflama gerektiren bir test türü olan doğru yanlış testleri, bir konu alanındaki genellemeleri, konular arasındaki karşılaştırmaları, olayların nedensel ilişkilerini, olaylar ve olgular arasındaki ilişkileri ve bir sürecin basamaklarını test etme amacı ile kullanılabilir (Bahar ve diğerleri, 2010:34-36, Gömleksiz ve Erkan, 2010:121-122).

Doğru yanlış tarzı test maddesi oluşturmanın kolay olduğu düşünülse de güvenilirliği ve geçerliği yüksek bir test maddesi yazmak oldukça zordur (Tan,2005:339).

### 2.5.1.3 Eşleştirme Soruları

Eşleştirme soru tipinde üç öge vardır:

- 1) Eşleştirme yönergesi,
- 2) İfadeler listesi
- 3) Cevaplar listesi.

Öğrenciden, verilen yönergeye göre ifade listesini cevaplarla eşleştirmesi istenir. Sorulan her sorunun sadece bir kazanımı yoklayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Eşleştirme sorularında sunulan ifadelerin ve karşılıklarının kendi gruplarıyla ilişkili olduklarından emin olunmalıdır. Fakat bu sorularda öğrencinin düşünmeye bile gerek görmeden yapabileceği eşleştirmelerden de kaçınılmalıdır (Bahar ve diğerleri, 2010:44-48).

Eşleştirme maddelerini oluştururken dikkat edilmesi gereken hususlar şöyledir:

- 1 Eşleştirme maddesi grubunda yer alan uyarıcılar listesi ile cevaplar listesinin her biri benzer öğelerden oluşmalıdır.,



- 2 Madde kökleri kısmı sadece kelimeler, sayılar ve kısa cümlelerden oluşmalıdır.
- 3 Cevap sütunundaki maddeler sistematik bir sıra ile verilmelidir.
- 4 Yapılan eşleştirme açık olmalıdır.
- 5 Eşleştirme aynı sayfa üzerinde yapılabilmelidir.
- 6 Dilbilgisi hatası yapılmamalıdır.
- 7 Cevap seçenekleri madde kökünden fazla olmalıdır (Tekindal,2009:122).

#### 2.5.1.4 Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamalar ve Boşluk Doldurma

Kısa cevaplı sorular, öğrencinin bir kelime, cümle ya da bir sembol ile cevap vermesi gereken sorulardır. Burada, öğrencilerin soruyu doğru olarak anlaması için öğrenciden ne beklendiği açıkça ifade edilmesi gerekmektedir. (Bahar ve diğerleri, 2010:31-33).

Bu tekniğin önemli avantajları; aynı anda çok fazla kazanımın ölçülmesine fırsat verdiği için konunun etraflıca ölçülmesine olanak sağlaması, objektif ölçme imkanı vermesi, soru hazırlaması zor olmasına rağmen puanlamasının kolay olması, daha güvenilir sonuçlar ortaya koyması ve birçok eğitim kademesinde kullanılabilmesi şeklinde sıralanabilir. Bu durum, testlere hata karışmadığı anlamına gelmemektedir. Bu teknik yazılı yoklama tekniğine göre çok daha objektif puanlama imkânı verecektir. Ancak; ezber becerisini ön plana çıkarması nedeni ile, sadece bu tekniği kullanarak ölçme yapmak, öğrencileri ezbere yönlendirebileceğinden, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi yönünde ciddi sorunlar oluşturabilir (Bahar ve diğerleri, 2010:31-33).

Kısa cevaplı sorular hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir:

1. Sorunun ifadesi belirsiz olmamalıdır.
2. Her soru, ölçülmesi planlanan bir kazanımı yoklamalıdır.
3. Sorunun cevabı kesin olmalıdır.
4. Sınavdaki sorular başka sorulara ipucu olmamalıdır.
5. Soru cümlesi, cevaplayanın tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamalıdır.
6. Her soru için bırakılan boşluk aynı uzunlukta olmalıdır.
7. Bir sorunun ifadesinde, sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemelidir. (Örnek: Yer kabuğunun ana maddesi ..... dır.)(MEB,2005)

### 2.5.1.5 Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamalar

Uzun cevaplı yazılı sınavlar, daha çok çözümlerin, ispatların, fikir tartışmalarının istendiği ve cevapların öğrenciler tarafından bulunarak düzenli bir biçimde yazıldığı sınav çeşididir. (Çepni ve diğerleri, 2009).

Bu tür sorular öğrencinin, problem üzerine yoğunlaşması, düşüncelerini ifade etmesi ve sebep-sonuç (nedensellik) ilişkilerini ortaya koyma ihtiyacı uyandırır. İletişim önem kazanır. Farklı bakış açıları görülür ve farklı yargılar oluşabilir. Tam cevap, sorunun iyi yanıtlanmasına ve öğrencinin ifade gücüne dayalıdır (Fairbrother, 1988:93 Akt:Okur, 2008).

Yazılı yoklama tekniğinin en önemli avantajı diğer geleneksel tekniklerle ölçülemeyen bazı üst düzey becerileri ölçebilmesidir. Öğrencinin kendini ifade etmesi ya da yazma becerisini sergilemesi gereken ölçme faaliyetlerinde son derece kullanışlıdır. Yazılı yoklama tekniğinin en önemli dezavantajı ise puanlamasındaki öznelliktir. Öğrencilerin soruları çözümlenmede çok farklı yöntemler kullanıyor olmaları, kiminin uzun kiminin kısa cevap vermesi, cevabın iyi ya da kötü yazı ile sunulması gibi nedenlerle yanıtların farklı puanlamalara tabi tutulmasını gerektirir. Dahası, puanlama açısından, bir öğrencinin kağıdını diğerininki ile karşılaştırmak bile zor olabilir (Bahar ve diğerleri, 2010:29-30).

Uzun cevaplı sorular hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir:

1. Sorular sınırlandırılmalı, genel sorular sorulmamalıdır.
2. Sorular açık ve anlaşılır olmalıdır.
3. Sınavdaki sorular birbirinden bağımsız olmalıdır.
4. Sorular mutlaka belli davranışı yoklayan nitelikte olmalı, kitabın belli yerlerinden aynen alınmış ifadeleri içermemelidir.
5. Uzun ve az sayıda soru yerine, kısa ve çok sayıda soru tercih edilmelidir.
6. İfade ve yazım hataları olmamalıdır.(MEB,2005)

### 2.5.1.6 Sözlü Sınavlar

Özellikle öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade etme becerilerinin ölçülmesinde kullanılan derslerde çok önemlidir. Sözlü sınavlar çok eski çağlardan günümüze dek kullanılan en eski sınav türüdür (Tekindal ve diğerleri, 2008:121).

Sözlü sınavların başlıca özelliği, bu sınavlarda öğrenciye sözlü olarak, konuşma dilinde soru sorulması ve ondan sorunun cevabını düşünüp bularak sözlü biçimde ifade etmesinin istenmesidir. Sözlü sınavların en yaygın şekli, soru sorma ve cevaplamanın öğrenciler huzurunda yapıldığı şeklindedir. Sözlü sınavların bir sınav jürisi tarafından, öğrencilerin tek tek alınarak sınava tabi tutulmasıyla yapılan şekli de vardır (Özçelik, 1987:61 Akt: Okur, 2008).

## 2.5.2 TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ

1980 sonrası ülkemizde gerçekleşen köklü değişimlerin, gereksinim duyulan insan niteliklerini değiştirmesi eğitim alanında da yapısal yenilikleri zorunlu hale getirmiştir. Bu köklü değişiklikler, eğitim sistemimizi yıllarca etkisi altına alan davranışçı yaklaşımın terk edilerek, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi yapılandırmacı eğitim anlayışının ülkemizde de benimsenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Eğitim öğretim etkinliklerinde yapısalcı yaklaşıma bağlı olarak bütüncül öğretim ilkesinin benimsenmesi, ölçme değerlendirme uygulamalarında da bütüncül bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir (Gömlüksiz ve Erkan,2010:198).

“En popüler eğitim akımlarından Oluşturmacılık (Constructivism) kuramına göre, bilgi bir bireyden diğerine aktarılırken tekrar yapılır. Öğrenme, bilginin doğrudan bir aktarımı değildir. Her bireyin farklı bir öğrenme tarzına ve ön bilgiye (hazır bulunuşluluk) sahip olması nedeniyle, duyu organları vasıtasıyla alınan ve algı süzgecinden geçen yeni bilginin kişinin anlama düzeyine indirgenmesi ve kendi kavramları ve kelimeleri kullanılarak tekrar yapılandırılması gerekir (Bahar,2001:31).”

Yapılandırılmış ortamlar yüzeysel anlama amacıyla değil anlamı derinlemesine

öğrenme için tasarlanır. Yapılandırılmış bir ortamda değerlendirme süreklidir, öğrenme sırasında hem öğretmen hem de öğrenciler sürekli değerlendirme faaliyetleri yapar. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun değerlendirme daha çok öğrencinin sonraki adımları ile ilgilidir. Yapılandırmacı değerlendirme müfredat planlamayı kolaylaştırır, öğrencilere sınavları geçmek için çalışmaktan ziyade derslerle ilgili ilgi çekici ve farklı çalışmalar yapabilmelerine olanak sağlar (Schunk,2009:266-267,Çev. Edit. Şahin).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirme tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak yapılabilir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirmelerin dışında kalan tüm değerlendirmelerdir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri; öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını ve öğrendikleriyle gurur duymasını sağlar (MEB,2005).

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencinin bilgiyi anlamlandırıp, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirerek, olaylara ve konulara eleştirel, yaratıcı, problemleri çözmeye yönelik bir bakış açısı geliştirmesini sağlar (Kanatlı,2008:17).

Alternatif değerlendirme yapılırken uyulması gereken temel ilkeler;

- 1 Değerlendirme sürece yayılmalıdır
- 2 Birçok beceri, farklı ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmelidir.
- 3 Hem bireysel hem de grup değerlendirmesi yapılmalıdır.
- 4 Değerlendirme hem sürece hem de ürüne odaklanmalıdır (Çepni ve diğerleri, 2006;251-258).

### **2.5.2.1 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)**

Eğitimde son yirmi, yirmi beş yıldır etkin biçimde kullanılmaya başlanan portfolyo uygulamalarının geçmişi ilk insanlara kadar götürülebilir. Yaşantılarını duvarlara resimler çizerek belgeleyen ilk insanlar, yaşam biçimleri hakkında bize önemli bilgiler verirler. Biz de bu resimleri inceleyerek onlar hakkında yorumlar yapar ve nasıl yaşadıkları hakkında fikir sahibi oluruz. Bu nedenle Hewitt (1994) ilk insanların duvarlara çizdiği bu resimlerin var olan ilk portfolyo olduğunu ifade etmiştir

(Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009:109).

Portfolyo insanın hikâyesini anlatan bir kitap gibidir. Portfolyo, öğrencinin bulunduğu yere nasıl geldiğini gösteren, onun kim olduğunu belirten, yaptığı işin elle tutulur bir kaydı ve ürünlerinin bir derlemesi, bir koleksiyonudur (Aurbach,2005:2, Sweet,1993:2).

Portfolyo, öğrenci “ürün dosyası”, “ürün seçki dosyası”, “bireysel gelişim dosyası”, “süreç gelişim dosyası”, “tümel değerlendirme dosyası” gibi farklı isimlerle adlandırılmıştır. Portfolyo ile ilgili yapılan tanımlara baktığımızda değişik tanımlar olduğu görülmektedir.

“Öğrencinin bir veya daha çok yeteneğindeki gelişimini veya akademik başarısını değerlendirebilmek için önceden belirlenen öğretim hedeflerine ulaşabilmede izledikleri yolların ve kazanımların planlı ve sistematik olarak incelenmesini sağlayan öğrenme ürünlerinden oluşmuş dokümanların kağıt dosyalarda toplanması veya elektronik ortamda kaydedilerek saklanmasıdır.”(Öncü,2009:105)

Vavrus (1990)’a göre portfolyo: Öğretmenin, bir öğrencinin belli bir alandaki bilgisini, becerisini ve yeteneklerini gözlemleyebilmesi ve denetleyebilmesi için öğrencinin yaptığı çalışmalarını sistematik bir şekilde toplamasıdır.

Portfolyo, öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmalarının sistematik, amaçlı ve anlamlı koleksiyonu olarak tanımlanabilir (Bahar, 2010: 75).

Portfolyo, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin öğrencinin seçimi sonucunda bir araya getirilip yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyası, hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir. (MEB, 2006: 28, Akt: Kanatlı,2008).

Portfolyonun eğitim kurumlarında bir durum belirleme ve değerlendirme aracı

olarak kullanılması ilköğretim dil sınıflarında başlamış ve daha sonra üst eğitim düzeylerine doğru genişlemiştir. Portfolyolar, öğrenmenin oluşmasında öğrencinin rolünü, öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bunun kolaylaştırılmasında da öğretmenin rolüne vurgu yapan yeni öğretim yöntemlerini destekleyen yararlı bir araç olarak görülebilir (Kutlu, Doğan, Karakaya,2009:109-110).

Portfolyo dosyası değerlendirilirken kullanılacak kriterler öğrencilerle veya öğretmen tarafından da hazırlanabilir. Öğretmen tarafından hazırlandıysa, öğrencilere başlangıçta bilgi verilmesi ve görüşlerinin alınması, öğrencilerin nasıl bir dosya hazırlayacaklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır. Dosyalarının kullanım şekilleri çok farklı olabilir. Öğretmen, öğrencilerin konuları ne derece öğrendiklerini ölçmeyi amaçladığı bir dosya oluşturmak istiyorsa, öğrencilerden o üniteadaki önemli kavramları öğrendiklerini gösteren ürünlerini dosyaya koymalarını isteyebilir. Örneğin; öğrencinin o üniteye yaptığı bir araştırma, konularla ilgili yazdığı yazılardan bazıları, çalışma yapraklarından en kapsamlıları, yazdığı deney raporlarından seçtiği çalışmaların en iyileri vb. Ürünler dosyasına konulacak ürünlerin ve değerlendirmede kullanılacak puanlama ölçeklerin öğrencilerle birlikte hazırlanması en idealidir. Böylece, öğrenciler kendilerinden beklenenleri daha iyi anlarlar ve ürünleri ortaya çıktıkça puanlama ölçeğindeki kriterlere göre kendileri değerlendirmeler yaparak ürünlerini geliştirme fırsatı bulurlar. Öğretmenler isterlerse ürün dosyalarını değerlendirdikten sonra öğrencilerle görüşmeler yapıp, değerlendirmelerini öğrencilerin doğru anlamalarını sağlayabilirler ve kendilerini geliştirmeleri için daha zengin dönüt verebilirler (Kılıç, 2006:58).

### **Portfolyo Kullanımının Avantajları**

Portfolyo değerlendirmenin sağladığı en önemli kolaylıklar; öğrencilere süreç içerisinde kendi bilgisi ve yapmış olduğu çalışmaları hakkında kendi düşüncelerini yansıtması, kendi öğrenmesini izlemesi ve kendini değerlendirebilme yeteneği kazanmasına yardımcı olması, öğretmen-veli-öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişmesini sağlamasıdır (Çepni ve diğerleri, 2007: 227). Böylece, öğrenciler kendi düşüncelerini özgürce yansıtma imkânı bulur, kendi yeteneklerinin hangi doğrultuda olduğuna karar verir ve bu karara göre çalışmalarını geliştirirler.

Portfolyo değerlendirme öğrencilerin, zayıf ve kuvvetli yönlerini görmelerine yardım eder. Ayrıca öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları performans ile daha iyi ilişkilendirebilir, amaç ve hedeflerini belirlemelerini kolaylaştırır. Portfolyo değerlendirme hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine fırsat verir (Bahar ve diğerleri, 2010: 81).

Okur, Doğan ve Karakaya (2009) portfolyo değerlendirmenin avantajlarını öğrenci, öğretmen ve veli açısından şöyle sıralamıştır:

Öğrencilerin;

- 1 Güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine,
- 2 Zaman içindeki gelişmeleri hakkında bilgi edinmelerine,
- 3 Kendilerini nesnel değerlendirebilme becerisi kazanmalarına,
- 4 Kendi ilgi, istek, beklenti ve yeteneklerini tanımalarına,
- 5 İletim becerisi kazanmalarına,
- 6 Arkadaşlarının gelişimlerini izlemelerine olanak sağlar.

Öğretmenlerin;

- 1 Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerine,
- 2 Öğrencilerin gelişimlerini izlemelerine,
- 3 Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanımalarına,
- 4 Velilerle daha çok iletişim kurabilmelerine,
- 5 Donanımlarına katkı sağlar.

Velilerin;

- 1 Çocuklarını daha iyi tanımalarına,
- 2 Çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine,
- 3 Sınıf içi çalışmalarından haberdar olmalarına katkı sağlar.

### **Portfolyo Kullanımının Dezavantajları**

Portfolyo değerlendirmenin, avantajlarının yanı sıra dezavantajları da vardır. Bunların başında; hazırlanmasının zahmetli olması, uzun zaman alması, süreç boyunca

toplanan verilerin dosyalanması ve değerlendirilmesi sürecinde geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş kriterlerin kullanılmasına ihtiyaç duyulması gelmektedir (Çepni, 2007: 228). Portfolyo, öğrencinin geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmeye çalışılan hatırlama temeline dayalı davranışlara (özellikle bilgi basamağı) ne düzeyde sahip olduğunu ölçme konusunda yetersizdir (Bahar ve diğerleri, 2010: 82). Ayrıca; aileler bu tip değerlendirme yöntemine yabancı oldukları için hem öğretmene hem de öğrenciye gerekli desteği vermeyebilir.

### 2.5.2.2 Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi tespit eden, öğrencinin bilişsel dünyası ve bilgi yapısındaki sorunları ortaya çıkaran önemli bir ölçme aracıdır. İlk olarak Egan tarafından 1972 yılında ortaya atılmıştır (Johnstone ve diğerleri, 2000:87-89).

#### Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Genel Yapısı

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Gridler hazırlanırken ilk adım olarak öğretmen soruları hazırlar. Daha sonra bu soruların cevaplarını gelişigüzel bir şekilde kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir. Öğrencilerden, bu soruların cevaplarının hangi kutucuk veya kutucuklar içinde yer aldığını bulmaları beklenir. Grid tamamlandıktan sonra bu kutucuk numaralarının mantıksal veya işlevsel sıraya koymaları öğrencilerden istenir. Öğrencilerin verdiği cevaplar, o konudaki bilgi seviyelerini, kavramları kullanma



becerilerini, yanlış anlamalarını veya bilgi eksikliklerini göstermektedir. Bir konudaki temel kavramların ve bu kavramların alt kavramlarının öğrenciler tarafından öğrenilme düzeyini belirlemede etkili bir yaklaşımdır. (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005 Akt: Okur,2008).

### **Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Avantajları ve Dezavantajları**

Yapılandırılmış grid tekniğinin avantajları şöyle maddelendirilebilir:

- 1 Sorular hazırlanırken, kelimeler, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller kullanılabilir.
- 2 Kutucukların içeriğinin değişken olabilmesi görsel ve sözel düşünme becerisi açısından fayda sağlar.
- 3 Bu tekniğe göre hazırlanmış sorularda doğru cevabı bilmeden kaba ifadeyle atıp tutturma olasılığı neredeyse hiç yoktur.
- 4 Doğru cevabın seçilmesi ve bu cevapların mantıksal sıraya sokulması konuyu çok iyi bilmek ve anlamakla mümkün olabilir.
- 5 Yanlış cevaplar öğrencinin eksik olduğu konuyu isabetli bir şekilde belirlemeye yardımcı olur.
- 6 Bu teknikle kısmi bilginin değerlendirilmesi mümkün olmaktadır.
- 7 Kutucuklardaki her bilgi mutlaka bir sorunun cevabıdır. Bu özelliğiyle çoktan seçmeli testlerden ayrılır(Bahar ve diğerleri, 2010:67).

Yapılandırılmış grid tekniğinin sınırlılığı ise tekniğin hazırlanmasının başlangıçta öğretmenler için zaman alıcı olmasıdır. Fakat öğretmenler zamanla pratik kazanarak bu tekniği etkili bir biçimde kullanabilir (Bahar ve diğerleri, 2010:68).

### **2.5.2.3 Performans Değerlendirme**

Öğrencilerin öğrenme faaliyetleri süreci içerisinde gerçekleştirdiği çalışmaların, etkinliklerin ve süreç sonunda ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesi, performans değerlendirme olarak adlandırılabilir (Tekindal ve diğerleri, 2008:130).

Bireysel çalışmalarla olabileceği gibi grup çalışmaları ile de gerçekleştirilebilir. Ürün kadar süreç değerlendirmesine de odaklanılır. Bu sayede öğretmen, öğrencinin günlük hayatında karşılaşılabileceği problemler karşısında neler yapabileceğini ve bilgi, beceri ve yeteneklerini nasıl kullanacağını görebilir (Bahar ve diğerleri, 2010: 93).

Performans değerlendirmede olması gereken temel elemanlar; görev ve kriterlerdir. Performansın gösterileceği görev açık bir şekilde tanımlanmalı ve performansın ölçülmesinde kullanılacak kriterler baştan belirlenmeli ve öğrenciler de bunları biliyor olmalıdır. Öğrenciler performans ölçme kriterlerinin belirlenmesine katılabilirler (Kılıç, 2006: 52).

Performans değerlendirmenin birçok yararı vardır. Bunlar:

- İnsanların bilgiyi kullanmasını ve gerçek yaşam durumlarına yakın ürünler ortaya koymasını sağlar.
- Performans değerlendirme kaynakları tekrar tekrar kullanılabilir. Örneğin, öğretmenin konuşma becerisinin ölçülmesi için geliştirdiği, konuşma esnasında öğrencilerin uyması gereken ölçütlerin listesi şeklinde hazırlanmış olan bir performans değerlendirme formu; ölçütleri öğrenciden öğrenciye, sınıftan sınıfa veya yıldan yıla değişmeyeceğinden her öğrencinin performansını ölçmek için kullanılabilir.
- Performansın belirli bölümlerine odaklanıldığından öğretmenin her bir parçayı gözlemleyebilmesini ve değerlendirebilmesini sağlar. Örneğin, konuşma süresince bazı öğrenciler izleyiciyle göz iletişimi kurmaz, bazıları çok alçak sesle konuşur, bazıları da fikirlerini sistematik olarak iletmekte zorlanabilir. Öğretmen tek bir değerlendirme aracıyla öğrencinin performansının birçok boyutunu ölçebilir.
- Aynı değerlendirme aracı, öğrencinin zaman içindeki gelişimini bir çizelge olarak kullanarak izleyebilir (MEB,2005).

#### **2.5.2.4 Performans Görevi ve Proje Ödevleri**

Performans görevi, programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma ve araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel,

duyuşsal ve psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya konmasını gerektiren, öğretmen gözetiminde yapılması gereken çalışmalardır (MEB,2008).

Öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri sunan ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesi ve ölçülmesini amaçlayan performans görevleri, öğrencilerin ders kitaplarında yer alan ve her akşam ev ödevi olarak çözdükleri alıştırma sorularından çok daha fazlasıdır (Tekindal ve diğeri, 2008:132, Kutlu, Doğan, Karakaya,2009:32).

“Bir performans görevini ev ödevinden ayıran en önemli özellik, derste edinilen bilgileri üst düzey zihinsel becerilerle ilişkilendirilerek yeni bir problemi çözmeyi gerektiren bir etkinlik olmasıdır (Tekindal ve diğeri, 2008:132).”

Proje ise MEB mevzuatında(2003), öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalar şeklinde tanımlanmıştır.

Projeler uzun zamana yayılmış ve çok çaba isteyen bilim soruları veya konularıdır. Öğrenciler küçük gruplar halinde veya yalnız olarak çalışabilirler. Öğrencinin bir proje üzerinde yoğunlaşmadan önce o proje hakkında yeterli bilgi ve değerlendirmeyi yapmış olması önemlidir, hangi kriterler tarafından değerlendirileceği, başlangıç ve bitiş zamanı ve takip edecekleri çalışma yöntemi ve şekli de önem teşkil eder (Benbow ve Mably, 2002:205 Akt:Okur,2008).

Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olan proje, bilimsel süreç ve düşünme becerilerinin, yaratıcılığın, eleştirel bakış açısının, ilgi, motivasyon ve iletişimin geliştirilmesi için önemlidir (Bahar ve diğeri, 2010:82).

Proje ödevi öğrencilerin, birbirine bağlı problem cümleleri ve senaryolarını rahatça çözmelerine fırsat tanır. Öğrencilere, farklı disiplinlerdeki konuları ve teorileri uygulamaya dökme fırsatı verir ve öğretmenlerin en nitelikli öğrencileri belirlemesine

yardımcı olur (Race, Brown ve Smith,2005:89)

Bir proje ödevi genel olarak şu aşamalardan oluşur:

- 1 Konu belirleme
- 2 Amaç belirleme
- 3 Veri toplama
- 4 Deney yapma
- 5 Bulgular ve tartışma
- 6 Yazım (Bahar ve diğerleri,2010:85-86)

Proje sürecinin olumlu yanları aşağıdaki gibi sıralanabilir (MEB, 2005);

- 1 Proje geliştirme sürecinde ödevler, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir.
- 2 Proje çalışmalarında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için öğrenciler proje konularında bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenirler.
- 3 Proje çalışması öğrencilerin grupla çalışma işbirliği becerisinin geliştirilmesini sağlar.
- 4 Proje süreci boyunca, öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerisi kazanmalarına yardımcı olur.

#### **2.5.2.5. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)**

Dereceli puanlama anahtarı (Rubrikler) öğrenci çalışmalarını değerlendirmede kullanılabilir alternatif tekniklerden biridir (Moskal,2000:3).

Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterli düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir. Ayrıca puanlama anahtarları, öğrencilere zayıf ve kuvvetli olduğu alanlar ile ilgili geri bildirim verme, iyileştirme amaçlı öğretimi planlama gibi nedenler için kullanılabilir (Bahar ve diğerleri, 2010: 50).

Dereceli puanlama anahtarları öğrencilere yaptığı çalışmaların hangi kriterlere göre ve nasıl değerlendirileceği hakkında bilgi vererek performanslarının hangi düzeyde olduğunu gösterir. Böylece öğrenciler nerden, kaç puan aldıklarını görebilirler (Kutlu, Doğan, Karakaya,2009:51).

Bir dereceli puanlama anahtarı:

- 1 Öğrencinin kendisinden beklenen performans sonucunda gösterdiği başarı durumunu belirlemede kullanılacak bir yada daha çok sayıda ölçüt,
- 2 Her bir ölçütü tanımlayan açıklamalar,
- 3 Her ölçütün karşılığı olarak öğrenci başarısını gösterecek dereceler,
- 4 Mümkünse her düzeyin ne olduğunu tanımlayan açıklamalardan oluşur (Kutlu, Doğan, Karakaya,2009:53).

Puanlama anahtarları bütünsel ve analitik olmak üzere ikiye ayrılır. Öğretmenlerin bir süreç hakkında genel bir değerlendirme yapmak için kullanılan puanlama anahtarına bütünsel puanlama anahtarı denir. Öğrenci hakkında ayrıntılı bir değerlendirmenin yapılmak istendiği durumlarda kullanılması gereken puanlama anahtarına ise analitik puanlama anahtarı adı verilir (Bahar ve diğerleri,2010, Gömleksiz ve Erkan (Editör),2010, Kutlu, Doğan ve Karakaya,2009, Tekindal ve diğerleri, 2008, Çepni ve diğerleri, 2007).

### **Dereceli Puanlama Anahtarının Avantajları**

Öğrenciler açısından baktığımızda dereceli puanlama anahtarının avantajlarını şöyle sıralanabilir:

- 1 Öğrenciler herhangi bir çalışmaya başlamadan önce kendisinden nelerin beklendiğini bilir.
- 2 Çalışma sonucundaki gelişim beklentileri ile kendi gelişim durumlarını karşılaştırabilirler.
- 3 Öğrenciler kendilerinin ve akranlarının gelişimlerinin adaletli bir şekilde değerlendirildiğini fark ederler.
- 4 Öğrenciler rubruği, görevi teslim etmeden önce son bir kontrol noktası olarak

kullanırlar(Jackson, Larkin2002:41).

Öğretmenler açısından ise:

- 1 Rubrikler öğretmenlerin bir etkinlikte yapılırsa mükemmel ve ne yapılırsa çok kötü şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırır. Bu yolla, öğrencilerin mükemmele ulaşmaları için onlara yardım edebilecek planlar yapmalarını sağlar.
- 2 Rubrikler öğrencilere mükemmel performansın neyi kapsadığını ve buna paralel olarak kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini açıklar.
- 3 Rubrikler öğretmenlerin ve diğer araştırmacıların puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar.
- 4 Rubrikler öğrencileri değerlendirmek için kullanılan işlemleri belgeler (Çepni ve diğerleri,2007: 216).

#### 2.5.2.6 Kavram Haritaları

Kavram haritası, kavramlar arasındaki ilişkileri ve bağlantıları, şematize ederek ortaya koyan tekniklerden birisidir. Kavram haritaları anlamlı öğrenmeyi sağlamak ve bilginin unutulmasını engellemek için kullanılır. Bilginin unutulmasını engellemek için bilgi, sistemli bir şekilde depolanırsa hatırlanması daha kolay olur. Kısa süreli bellek, bilinç düzeyinde meydana gelen olayları kaydetme eğiliminde iken, uzun süreli bellek ise bilgiyi saklama eğilimindedir. Kavram haritasında bilginin şematize edilmesi, şifrenmesi, görsel şekilde sunulması bilginin belleğe güçlü bir şekilde yerleşmesini sağlar (Öztürk, Karayağız 2006:29-36 ).

Çepni ve diğerleri (2005) kavram haritalarının geliştirilmesinde takip edilecek sırayı şöyle açıklamıştır:

- Öğretilen ana konu tahtaya yazılır ve bu konu ile ilgili ana kavramlar listelenir. Kavramlarla ilgili açıklama gerekmez. Eşya ve olayların tekil örnekleri, özel adlar kavram olmadıkları için bu listeye alınmaz. İlkeler ve kavramlar arası ilişkiler de bu listeye dâhil değildir.
- Kavramlar listesinden en genel veya en üst düzeyde olan sözcük ayrı bir sayfanın

başına yazılır. Bundan sonra öğretilmek istenen ilişkili kavramlar aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirilir. Düşey düzenlemede en genel kavram en üstte, eşit genellikteki kavramlar aynı satırda, diğerleri ise genellik derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru sıralanır. Kavram haritaları aşamalılığı öğreteceği için bu sıralama önemlidir. Her kavram haritada yalnız bir kez yer almalıdır.

- Kavramlar haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edilebilmelidir. Bunun için kavramlar kutu veya yuvarlak içerisinde alınır.
- Kavram haritasında iki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek üzere iki kutu bir çizgi ile birleştirilir ve aradaki ilişki bu çizginin üzerine birkaç kelime ile yazılır. Bu ilişki haritadaki kavramlardan en az birini ilgilendiren bir önermedir. İlişkiler ve ilkeler kutu içerisinde yazılmaz. Bazı hallerde ilişkinin yönü önemli olduğu için belirtilecek ilişki yönü ok ile gösterilir. İlişkileri içermeyen bir kavram haritası daha ziyade bir akış diyagramına benzer ve öğretimde yeterince etkili olmaz.
- Kavram haritaları başlangıçta gereğinden fazla şişirilmemeli, basit tutulmalıdır. Harita çok sayıda kavramı, ilişkiyi ve ilkeyi içeriyorsa önce en önemli elemanları topluca gösteren bir genel harita, sonra genel haritanın bölümlerini ayrı ayrı gösteren ayrıntılı haritalar yapılmalıdır.
- Öğrencilere kavram haritasının öğretilmesinde iyi bildikleri bir konu ile başlamak ve ilk haritaları öğrencilerle birlikte geliştirmek uygun olacaktır.
- Öğrencilere haritadaki bütün kavramlar arasında ilişki olması gerekmediği ve bir kavramla ilgili birden fazla haritanın yapılabileceği hatırlatılmalıdır.
- Kavram haritaları 2-5 kişilik gruplarda yapılırsa daha sağlıklı sonuçlar alınabilir.

### **Kavram Haritası Kullanımının Avantajları**

- 1 Bireysel farklılıkları göz önüne alan bir tekniktir.
- 2 Öğrencilerin düşünme ve fikir oluşturmalarına katkı sağlar.
- 3 Hazırlanması, kullanılması ve kavranması kolay olduğu için her alanda kullanılabilir.
- 4 Öğrenme-öğretme sürecine öğrencinin aktif katılımını sağlar.

- 5 Öğrenme süreci içerisinde öğretmen ile öğrenci iletişimini olumlu yönde etkiler.
- 6 Öğrencinin kavramları tek tek öğrenmesi yerine, kavramlar arası ilişki kurmasını sağlar.
- 7 Öğrencinin herhangi bir konudaki ön bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirmesine yardımcı olur.
- 8 Öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.
- 9 Öğrencinin ortak çalışma becerisini artırır.
- 10 Öğrencinin neyi bilip neyi bilmediği konusunda öğrenciye ve öğretmene bilgi verir.
- 11 Bireye öğretme konusunda yardımcı olur.
- 12 Belli bir konunun görsel olarak anlatılmasına katkı sağlar.
- 13 Bir konunun belli bir sıra içinde sunulmasını sağlar (Ergür,2005:65).

#### **2.5.2.7 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç**

Bu yöntemde öğrencinin bilgi ağında yer etmiş olan yanlış bilginin ortaya çıkarılması amaçlanır ve bu durum, etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilir. Bu yöntem hem bilgisayarla hem de elle yapılabilir (Bahar, 2001:32). Geleneksel doğru yanlış testlerinde her bir soru ayrı el alınır. Soru maddeleri bir önceki ve bir sonraki sorulardan bağımsızdır. Bu durumda da doğru cevabı bilmeyen öğrenci için yarı yarıya bir şans ortaya çıkmış olur. Birbiriyle bağlantılı doğru yanlış tipi sorular içeren bu teknikte ise öğrenci tahminde bulunamaz. Çünkü her bir soru birbiriyle bağlantılıdır. (Bahar ve diğerleri, 2010: 57)

#### **2.5.2.8 Kelime İlişkilendirme**

Öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıda mevcut olan kavramlar arası ilişkileri ortaya koyan, uzun dönemli hafızaya kaydettiği kavramlar arasındaki ilişkinin yeterlilik düzeyini ve anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemizi sağlayan yöntemlerden biridir (Bahar ve diğerleri,1999:134-141).

Kelime ilişkilendirme testini oluştururken öğretmen herhangi bir konu ile ilgili



5 ile 10 arasında değişen anahtar kavramları seçer. Bu ifadelerin konunun üzerine inşa edildiği ana kavramlar olmasına dikkat edilir. Öğrenci anahtar kelimenin aklına getirdiği ana kavramla ilişkili kelimeleri yazar (Bahar ve diğerleri, 2010: 69)

Kelime ilişkilendirme testi bir tanı aracı olarak kullanılabilir. Dersin başında uygulandığında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri tespit edilebilir. Bu durumda öğrenme öğretim sürecini olumlu etkiler (Bahar ve diğerleri, 2010: 71).

### 2.5.2.9 Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme; öğrencinin neleri öğrendiğini veya hangi alanlarda problemlerin olduğunu belirlemesi, gözden geçirmesi ve gelişim düzeyinin farkında olması amacını taşır. Etkin bir öz değerlendirme öğrencilerin kendilerinde olan güvenlerini ve yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmalarında son derece önemlidir (Bahar ve diğerleri, 2010:136).

Yıldız ve Uyanık(2004)'a göre öğrenciler kendi öğrenme durumlarını ölçme ve değerlendirme fırsatı elde ettiklerinde, başarı durumlarını takip eden öğrenciler hangi düzeyde olduklarının farkında olur.

Öz değerlendirme sayesinde öğrenci kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfedecektir. Öz değerlendirme; öğrencilere performansının düzeyi hakkında karar vermek için, kişisel ya da kişiler arası kriter koymaya ve motivasyonlarının artmasına önayak olur. Öğrencilerin farklı yaşantılarında davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (Eğri, 2006: 32 Akt Kanatlı,2008).

Öğrencinin öz değerlendirme yaparken objektif olamama ihtimali de vardır.

### 2.5.2.10 Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme öz değerlendirmeden farklılık arz eder. Akran değerlendirme de amaç öğrencinin kendisini değil başka bir arkadaşının çalışmasını değerlendirmesidir. Akran değerlendirme öğrencinin her türlü yapmış olduğu

etkinliklerde kullanılabilir. Değerlendirme yapacak olan öğrenciler rastgele seçilir ve böylece arkadaşlık faktörünün sonuçları etkilemesi en aza indirgenmiş olur. Akran değerlendirmesi; sürecin takip edilmesi ve denetlenmesi ile öğrencinin ulaştığı en son düzeyi belirlemede kullanılabilir (Bahar ve diğerleri, 2010:138).

Akran değerlendirmenin yararları:

- 1 Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine katkı sağlar.
- 2 Öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yükler.
- 3 Akranlarının başarılı ve zayıf yönlerini fark ederek kendi adına çıkarımlar sağlar.
- 4 Öğrencilerin işlenen konu ile ilgili neye ihtiyacı olduğunu farkındalığını artırır.
- 5 Kalabalık sınıflarda bütün öğrencilere geribildirim verilmesine yardımcı olur
- 6 Öğrencilere topluluğun bir parçası oldukları fikrini aşılabilir (Tekindal ve diğerleri, 2008:152)

## 2.6 İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Yayla(2011), "Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Tecrübeleriyle Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" adlı çalışması fen ve teknoloji öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilikleriyle tecrübeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya 60 fen ve teknoloji öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 30'u mesleğinin 1-5. yıllarında, 30'u mesleğinin 10-15. yıllarındadır.

Araştırma sonucunda tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik bakımından mesleğinin ilk yıllarında bulunan öğretmenlerin uygulama faktörü açısından 10-15 yıllık öğretmenlere göre daha düşük öz-yeterliliğe sahip oldukları, bu araçları seçme ve değerlendirme faktörleri açısından 10-15 yıllık öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlilikte oldukları belirlenmiştir.

Metin ve Birişçi (2011), "Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Alternatif Durum Belirleme Hakkındaki Düşünceleri" başlıklı çalışmalarına Artvin ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 65 öğretmen katılmıştır.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin, alternatif değerlendirme hakkında olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, alternatif değerlendirme hakkında bilgilerinin olmaması, zamanın yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması ve fiziki şartların uygun olmaması gibi sebeplerden dolayı uygulamadıkları belirlenmiştir.

Güneş, Dilek, Hoplan, Çelikoğlu ve Demir (2010), "Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Konusundaki Görüşleri ve Yaptıkları Uygulamalar" adlı çalışmalarına Samsun il merkezinde görev yapan 45'i Fen Bilgisi ve 50'si Sınıf Öğretmeni olmak üzere toplam 95 öğretmen katılmıştır. Ayrıca 22 Fen Bilgisi ve 11 Sınıf Öğretmeni ile de klinik mülakatlar yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin geleneksel yöntemleri alternatif yöntemlere göre daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda genel olarak yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiş ve aldıkları hizmet içi eğitiminde yetersiz olduğunu vurgulamışlardır.

Köklükaya (2010), “Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Teknikleri İle İlgili Fen Belgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasına Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 66 son sınıf öğrencisi katılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ölçme ve değerlendirme dersi almış fen bilgisi öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlamada kendilerini yeterli gördükleri, ancak hazırladıkları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı dokümanlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bazı teknikleri açısından az yeterli oldukları sonucu çıkmıştır.

Çepni ve Çoruhlu (2010), “Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar” isimli çalışmalarına tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitim kursuna katılan 2 fen ve teknoloji öğretmeni ve bu öğretmenleri sınıflarında öğrenim gören 65 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; her iki öğretmenin de geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerinden olan soru-cevap tekniğini çok fazla tercih ettiğini, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden de hazırlanmasında çok fazla zahmet gerektirmeyen teknikleri kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ekonomik düzeylerinin, ailelerin eğitim düzeylerinin ve öğrenci ilgilerinin zengin içerikte tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniği geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010), “İlköğretim Türkçe Dersi Proje Ve Performans Görevlerinin Gerçekleştirilme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği)” isimli çalışmaları, İlköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki proje ve performans görevlerinin uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya Malatya il merkezinde dört eğitim bölgesinden seçilen 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri katılmıştır.

Çalışma sonucunda tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından olan proje

ve performans görevinin uygulanması noktasında Türkçe Öğretim Programının genel olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş (2010), “Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmaya Trabzon il merkezi, Akçaabat, Vakfikebir, Çarşıbaşı, Araklı ve Beşikdüzü ilçe merkezlerinde görev yapan 47 ortaöğretim matematik öğretmeni katılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre yapılan hizmet içi seminerlerin yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında olumlu görüşler belirtmelerine karşın bu yaklaşımları kullanmadıkları, bunun yerine yazılı sınav ve testleri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Hatuk (2010), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Portfolyoların Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasına 334 öğretmen anket, 24 öğretmen de görüşme yoluyla olmak üzere toplam 358 öğretmen katılmıştır.

Çalışma sonunda öğretmenlerin portfolyoları uygun bir ölçme aracı olarak gördükleri, aldıkları hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin portfolyo değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında branş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gürol, Serhatlıoğlu ve Kan(2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Ürün Seçki Dosyalarının İşlevine Ve Uygulanmasına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarına Elazığ il merkezinde görev yapan 197 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet ve hizmet sürelerine göre değerlendirilmiş ve çalışma sonunda sınıf öğretmenlerinin ürün seçki dosyalarının işlev ve uygulamasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve hizmet sürelerine göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Alaz ve Yarar (2009), “Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri Ve Sebepleri” adlı çalışmalarına Rize ilinde görev yapan 108 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme teknikleri arasında cinsiyet, çalışılan yer ve ölçme değerlendirme konusunda kendini yeterli bulma gibi faktörler açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazlalığı alternatif tekniklerin kullanımını olumsuz etkilediği de çalışma sonucu ortaya çıkmıştır.

Coşkun, Gelen ve Kan(2009), “Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarına Hatay ilinde görev yapan 12 Türkçe öğretmeni ve 276 altı ve sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrencilere ise likert tipi anket uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğu performans ödevlerinin amacına uygun olarak yapılamadığını belirtmiştir. Bu sonuca rağmen öğretmenlerin, performans ödevlerinin öğrenci gelişimine olan katkısı hakkındaki görüşleri olumlu çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerde performans ödevlerinin kendilerine faydalı bir etkinlik olduğunu düşünmektedirler. Performans ödevlerinin kullanımında yaşanan en önemli sorun ise sınıfları kalabalığı ve zaman darlığı olarak belirlenmiştir.

Karakuş ve Kösa (2009), “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yen Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri” adlı çalışmaları ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmaya Trabzon il merkezinden 3, Akçaabat ilçesi ve merkeze bağlı köylerden 3 olmak üzere toplam 6 öğretmen katılmıştır.

Araştırma sonucunda yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ilgili yapılan hizmet içi seminerlerin yetersiz olduğu ve öğretmenlerinde bu yaklaşımlar hakkında eksikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında yeni ölçme ve değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin yeterli uzman desteği alamadıkları belirlenmiş ve yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında sahip oldukları, bilgileri daha çok kendi

çabalarıyla edindikleri tespit edilmiştir.

Yurdabakan ve Erdoğan (2009), “The Effects Of Portfolio Assessment On Reading, Listening And Writing Skills Of Secondary School Prep Class Students” isimli çalışmalarına biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere toplam 44 yabancı dil hazırlık sınıfında eğitim gören lise öğrencileri katılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, yabancı dil öğretiminde portfolyo değerlendirmenin yazma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişime neden olduğu ancak, benzer etkiyi okuma ve dinleme becerileri üzerinde göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Acar ve Anıl (2009), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programının ölçme değerlendirme boyutunda yer alan gelişim dosyası, performans değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarını kullanabilme yeterliklerini, bu araç ve yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmaya 252 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Araştırma sonunda sınıf öğretmenleri performans değerlendirmeyi sıklıkla kullandıkları, gelişim dosyasının hazırlık ve değerlendirilmesinde sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı zaman açısından ve dosyaların muhafazasında sıkıntı yaşadıkları, dereceli puanlama anahtarıyla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı, bu aracın kullanımı için ölçme değerlendirme uzmanına gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Okur (2008), “4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı araştırmasına, Zonguldak il merkezi ve Karadeniz Ereğli ilçe merkezinde görev yapmakta olan 161 fen ve teknoloji dersi öğretmeni katılmıştır.

Çalışma sonucunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları konusundaki görüşlerinin cinsiyet, hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği,

eğitim durumlarına göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ğretmenlerce en çok tercih edilen tekniklerin genelde klasik lme ve değerlendirme teknikleri olduğu; alternatif teknikler arasında proje, performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası ve posterleri sıklıkla kullanıldığı grlmştir. Alternatif lme- değerlendirme tekniklerinin kullanımında en büyük problemin zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Kanatlı (2008), “Tamamlayıcı lme ve değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf ğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasına Hatay İli Antakya Merkez İlçesi’nde bulunan 36 ilköğretim okulunda görev yapan 225 4. ve 5. sınıf ğretmeni katılmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi ğretmenlerinin tamamlayıcı lme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları konusundaki görüşlerinin cinsiyet, hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, eğitim durumlarına göre ise farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok tercih ettiği teknikler genelde klasik lme ve değerlendirme teknikleri olduğu; alternatif teknikler arasında proje, performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası ve posterleri sıklıkla kullanıldığı grlmştir. Alternatif lme- değerlendirme tekniklerinin kullanımında en büyük problemin zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğu öğretmenlerce belirtmişlerdir.

Birgin ve Gürbüz (2008), Sınıf ğretmeni adaylarının lme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan “Sınıf ğretmeni Adaylarının lme Ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarına 80 sınıf ğretmeni adayı katılmıştır. Sınıf ğretmeni adaylarına onbir açık uçlu sorudan oluşan bir veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf ğretmeni adaylarının ğrenci başarısını ve performansını belirlemede yazılı yoklamayı, çoktan seçmeli test türünü ve soru cevap tekniğini kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Alternatif değerlendirme hakkında ise yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Bacanak (2008), “İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi İçin Geliştirilen



Performans Değerlendirme Formlarına Yönelik Web Tabanlı Programın Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmada performans değerlendirme formları oluşturmak için geliştirilen web tabanlı performans değerlendirme programının altıncı sınıf fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirme formlarını geliştirmelerine ve kullanmalarına etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma 2 ay süresince iki farklı ilköğretim okulunun 6. Sınıflarında öğrenim gören 137 öğrenci ve 137 veli ile 3 fen ve teknoloji öğretmeniyle yürütülmüştür.

Özel durum yönteminin kullanıldığı bu çalışma sonucunda öğretmenlerin fazla zaman alması, maddi yük getirmesi, çok fazla emek gerektirmesi, yararına inanmama, kullanmayı bilmeme, uygulamanın karmaşık olması gibi nedenlerden dolayı rubrik, kontrol listesi, derecelendirilmiş ölçek gibi performans değerlendirme formlarını düzenli olarak kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu gerekçeleri göz önüne alınarak geliştirilen web sitesinin ve web tabanlı programın öğretmen, öğrenci ve veliler açısından getirileri öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Sonuç olarak geliştirilen web tabanlı programın öğretmenlerin performans değerlendirme formlarını kullanmama gerekçelerini ortadan kaldırdığı, performans değerlendirme formlarının hazırlanmasına, kullanılmasına, formların saklanmasına, öğrenci ve velilere geribildirim verilmesine, öğrencilerin ve velilerin değerlendirme sistemine katılmasına, değerlendirme kriterlerinin önceden bildirilmesine, öğrencilerin gelişiminin takibinin yapılmasına önemli ölçüde katkı sağladığı saptanmıştır.

Ören ve Tatar (2007),” İlköğretim sınıf öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri-I” isimli çalışmalarına Ankara, Eskişehir, Manisa ve Sivas illerinde, merkez ve köylerde görev yapan 70 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini genellikle mihver derslerde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu teknikleri çok fazla vakit alması ve eğitim programının yoğunluğu gibi nedenlerden dolayı yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir.

Şahin(2005),” Öğrenci Merkezli Eğitimde Ürün Seçki Değerlendirme Dosyası”

adlı çalışmasında ürün seçki değerlendirme dosyasını öğrenci çabalarını, öğrencinin gelişim ve başarılarını sergileyen çok amaçlı bir koleksiyondur şeklinde tanımlamıştır.

Yılmaz (2007), “Ankara’daki Merkez İlköğretim Okullarında Görevli Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerinin Uygulanışına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasına 160 Beden Eğitimi öğretmeni katılmıştır.

Araştırma sonucunda resmi ilköğretim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin anketteki görüşlere her zaman katıldıkları belirlenmiş ve çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ankette verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farka rastlanılmıştır.

Erdemir (2007), İlköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini betimleyebilmek ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını tespit etmek, öğretmenlerin “Ölçme Değerlendirme” konusunda olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak ve Eğitim Bilimleri alanında bilgi birikimine katkıda bulunarak bu konuda çözüm önerileri sunmak amacıyla yaptığı, “ İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)” isimli çalışmasına Kahramanmaraş il merkezinde, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarında görev yapan 568 öğretmen katılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri almadıkları belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme teknikleri uygulamalarında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kan (2007), “Portfolyo Değerlendirme” isimli çalışmasında öğrencilerin performanslarını değerlendirmede çok önemli bir role sahip olan öğrenci portfolyolarının ne olduğu, kapsamı, portfolyo çeşitleri, özellikleri, uygulanışı,

portfolyo değerlendirmenin avantajları ve dezavantajları, değerlendirilmesi üzerinde durmuştur. Sonuç olarak, eğitim ve öğretim sürecinde portfolyoların kullanılmasının ülkemiz ve süreç açısından önemi vurgulamış ve öğrencilerin gelişimini bir bütün olarak alan portfolyonun uygulanması gereken bir yöntem olduğunu vurgulamıştır..

Çakan (2004), “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” adlı araştırmasına, 260 ilköğretim, 244 ortaöğretim olmak üzere toplam 504 öğretmen katılmıştır.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları bakımından yetersiz gördüğü anlaşılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin orta öğretim öğretmenlerine kıyasla kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılan bu çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin en sık çoktan seçmeli testleri kullanırken ortaöğretim öğretmenlerinin ise yazılı yoklamaları tercih ettiği belirlenmiştir.

Kaptan ve Korkmaz (2002), “Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmalarında fen eğitimine özgü bir portfolyo değerlendirme yöntemi geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2001 güz döneminde Beytepe İlköğretim Okulunda öğrenim gören 33 öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenleri ile velileri katılmıştır.

Çalışma sonucunda portfolyo değerlendirme yönteminin fen eğitiminde nitelikli öğrencileri belirlemek, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek ve bilimsel gelişmeyi izlemek amacıyla kullanılabileceği saptanmıştır.

Semerci (2001), “Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme” isimli çalışmada oluşturmacılık kuramına ilişkin bilgi verilmiş ve bu kuramdaki ölçme değerlendirme yöntemlerinden bahsedilmiştir.

Oluşturmacılık, öğretmeyi değil öğrenmeyi vurgular. Oluşturmacı öğrenmede, öğrenciler kendi deneyimlerinden yola çıkarak yeni anlamlar oluştururlar. Oluşturmacı değerlendirme ise, bir öğrenci veya onun performansı hakkında karar vermektir.

Çalışma sonucunda oluşturmacı yaklaşıma göre ölçme değerlendirme yapılırken performans değerlendirme, kişisel görüşme ve kişisel gelişim dosyalarının kullanılabilmesi belirtilmiştir.

Nasri, Roslan, Sekuan, Abu Bakar ve Puteh (2010), "Teachers' Perceptions Of Alternate Assessments" isimli çalışmada; değerlendirmenin, program hedeflerinin başarısının ve öğretim faaliyetlerinin kalitesinin genel bir resmini görmemizi sağlaması açısından çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

Brunei'de 50 ortaokul öğretmenin katıldığı çalışmada, öğretmenlerin algıları araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları şunu göstermiştir ki; öğretmenler tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmeye karşı olumlu algıya sahiptir. Öğretmenlerin rapor ettiği en önemli nokta ise alternatif ölçme faaliyetlerinin öğrencilerin iş yükünü arttırdığı ve fazla zamanlarını aldığı şeklindedir.

Stears ve Gopal (2010), "Exploring Alternative Assessment Strategies In Science Classrooms" isimli çalışmada, öğrencilerin sınıfa getirmiş oldukları bilgi her zaman geleneksel ölçüm araçları ile ölçülemeyeceği belirtilmiştir. Öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları bilgiyi ölçmek için farklı değerlendirme araçları gerekmektedir. Bu çalışmada 6. sınıflara uygulanan alternatif değerlendirme tekniklerinin çıktıları araştırılmıştır. Öğrencilerin fen sınıflarında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanarak daha iyi öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar gösteriyor ki öğrencilerin öğrendikleri hakkında daha bütünsel bir sonuç görmek istiyorsak alternatif değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır.

Wang ve Liao (2008), "The Application Of Learning Portfolio Assessment For Students In The Technological And Vocational Education" isimli çalışmada öğrencilerin özgüvenlerini arttıran bir değerlendirme yöntemi olan portfolyodan bahsedilmiş ve mesleki ve teknik eğitim öğrencileri portfolyo ile değerlendirilenler ve geleneksel yöntemlerle değerlendirilenler şeklinde iki gruba ayrılmış ve iki grubun İngilizce dersi yazma becerilerinin ne şekilde değiştiğine bakılmıştır.

Sonuç olarak portfolyo ile değerlendirilen öğrencilerin sonuçları geleneksel

yöntemlerle değerlendirilenlerinkine oranla tatmin edici çıkmıştır. Ayrıca derse aktif katılım sağlayan öğrencilerin gelişimlerinin ve özgüvenlerinin daha iyi olduğu belirtilmiştir.

Stiggins (2007), "Assessment Through the Student's Eyes" isimli çalışmada, değerlendirmenin rolünün tarih boyunca öğrencilerin öğrendiklerini ve gelişimlerini ortaya koymak olduğundan bahsedilmiş ve öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olduğu ve bazılarının hızlı ve erken öğrendiğini bazılarının ise yavaş ve geride kaldığı belirtilmiştir.

Okullarının rolünün değiştiği günümüz dünyasında öğrencilerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile değerlendirilerek kazananlar ve kaybedenler olarak ayırmak yerine onların bireysel yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlamak gerekmektedir. Böylece alternatif değerlendirme kullanılarak kimin hangi alanda başarılı olduğu anlaşılabilir.

Janisch, Liu ve Akrofi (2007), "Implementing Alternative Assessment: Opportunities And Obstacles" isimli çalışmada sınıf içinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmanın getirdiği avantaj ve dezavantajlarından söz edilmiştir. Sınıfta alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması temelde, öğrencilerin merkeze alınarak bilgi düzenleyiciler olarak kabul edilmesini, materyallerin güvenilir ve doğru olmasını, dinamik kesintisiz değerlendirme araçlarının kullanılmasını içermektedir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bir sınıfta kullanılabilmesi için ilk şart, öğrencilerin bu teknikleri gönüllü olarak uygulamalarının sağlanmasıdır. Ayrıca öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme metotları hakkında tam donanımlı teorik bilgilerinin bulunması, eğitimdeki en son yenilikleri yakından takip etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken çevre şartlarını göz önünde bulundurarak esnek bir şekilde ortama uygun hale getirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Watt(2005) "Attitudes To The Use Of Alternative Assessment Methods In Mathematics: A Study With Secondary Mathematics Teachers In Sydney, Australia" isimli çalışmasında Sydney'de bulunan 11 okuldaki 60 ortaokul öğretmenin ölçme ve

değerlendirme metotlarını kullanmalarını ve bunun yanında alternatif ölçme tekniklerine karşı olan tutumlarını ve kullanıp kullanmama sebepleri araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin geleneksel ölçme metotlarından memnun oldukları ve özellikle üst sınıflar için geçerli bir ölçüm aracı olarak gördükleri belirlenmiştir. Deneyimli öğretmenlerin ise alternatif ölçme tekniklerine karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarına rağmen yeteri kadar kullanmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme ile ilgili temel endişeleri ise bu tekniklerin özneliği olarak saptanmıştır.

Yzenbaard(2003), "Electronic Portfolios as Comprehensive Assessments" isimli çalışma anlamayı değerlendirmede elektronik portfolyoların kullanımının etkisini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Portfolyoların, öğrenci bilgisini hayat tecrübesi çerçevesinde öğrencinin değerleri ile birlikte ölçtüğünden söz eden çalışma, bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyonun karmaşık bir konu dizini içerdiğini belirtmektedir. Eğitimcilerle alternatif bir değerlendirme yöntemi olan portfolyo kullanımını, karmaşık bir sürecin bitiminden çok başlangıcı olarak görmeleri gerektiği tavsiyesinde bulunmuştur.

Culbertson ve Yan(2003), "Alternative Assessment: Primary Grade Literacy Teachers' Attitudes and Practices" isimli çalışmanın amacı ilkökul edebiyat öğretmenlerinin alternatif ölçme tekniklerine karşı olan tutumlarını, bunlar arasındaki ilişkileri ve bunları etkileyen faktörleri belirlemektir. Veriler Pensilvanyadaki 73 ilkökoldan toplanmıştır. Araştırma sorularını cevaplandırmak için nitel ve nicel metotlar kullanılmıştır. 482 ilkökul öğretmenine okul ve mesleki özellikleri, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları ve öğretmenlerin alternatif değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgileri ve uygulamaları ile ilgili sorular sorulmuştur. 159 öğretmenden alınan anket sonuçları öğrenci sayısının az olduğu sınıflar, eyalet tarafından verilen eğitimler, planlama için verilen yeterli zaman, uygulamalar ve öğretmenlerin birbirleri ile olan etkileşimi ve dönütleri öğretmenlerin alternatif değerlendirme hakkındaki bilgilerine ve uygulamalarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye karşı olan tutumlarını tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmelerinde serbest bırakılmaları da etkilemiştir. Öğretmenlerin alternatif

değerlendirme tekniklerinin kullanma sıklığı onların alternatif değerlendirme tekniklerini seçmede serbest bırakılmasından, yönetimin desteğinden, yeterli kaynakların olmasından olumlu etkilenmektedir.

Century(2002) “Alternative and Traditional Assessments: Their Comperative İmpact on Students’ Attitudes Science Learning Outcomes : An Exploratory Study” isimli çalışmada alternatif ve geleneksel değerlendirmenin öğrenci tutumları üzerindeki etkileri ve fen öğrenimi çıktılarına odaklanılmıştır. Dört soru etrafında şekillenen araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Geleneksel kâğıt kalem testi kullanılarak fen öğretiminin hangi boyutu en iyi şekilde ölçülebilir?
2. Alternatif ölçme kullanımı ile fen öğretiminin hangi boyutu en iyi şekilde ölçülebilir?
3. Alternatif ölçme ve geleneksel kâğıt kalem testleri ile ölçülen eğitim çıktıları arasındaki fark nedir?
4. Öğrenci tutumlarında değişiklik var mıdır?

Nitel ve nicel boyutu olan bu çalışma sonucunda; öğrencilerin her iki değerlendirme yönteminde de fen öğrenimine karşı tutumları pozitifdir. Maksimum kalitede değerlendirme yapabilmek için her iki yöntemi beraber kullanmak gerekir.

Sinkule (1996), “A Study of standardized Tests and Alternatives for Elementary School” adlı çalışma Batı Virginia’da ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme tekniklerinin daha iyi bir ölçme aracı olup olmadığı hakkındaki görüşlerini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

71 öğretmen, il milli eğitim müdürü ve 2 müdürle yapılan anket ve mülakat sonuçları onların her ne kadar standart bir test kullanmayı sevmeseler de standart bir testin geliştirilmesi fikrinde uzlaşmadıklarını göstermektedir.

Alternatif değerlendirme tekniklerini kullanan öğretmenler aynı zamanda standart testlerinde alternatif değerlendirme ile eşit öneme sahip olduğunu düşünmektedirler. Çünkü çoğu öğretmen alternatif değerlendirmenin tek başına objektif

bir değerlendirme ortamı hazırlayamadığına inanmaktadır. Öğretmenler standart test ile beraber kullanılan alternatif değerlendirmenin öğrencilerin eğitim sürecini daha iyi ölçeceğini düşünmektedirler.

Stiggins ve Bridgford (1984), "The Use Of Performance Assessment İn The Classroom" adlı çalışmada öğretmenlerin sınıfta kullanmış olduğu geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin doğasını ve kalitesini anlamak ve performans değerlendirme esnasında öğrencilerin nasıl değerlendirileceği tartışılmıştır. Geniş bir bölgeden ve farklı okullardan çalışmaya katılana öğretmenlere anket uygulanmıştır. Ankette, öğretmenlerin test kullanma şekilleri, ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili endişeleri ve performans değerlendirme hakkındaki görüşleri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler genelde geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanıyorlar ve performans değerlendirme teknikleri hakkında bilgilendirilmek istiyorlar.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2009: 79).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ağrı il merkezinde görev yapan 576 sınıf öğretmenidir. Örneklem ise, evreni oluşturan öğretmenlerden rastgele seçilen ve Ağrı şehir merkezindeki okullarda görev yapmakta olan 183 sınıf öğretmenidir.

#### 3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Bu anket 2008 yılında Melek OKUR tarafından geliştirilen ankettir. Ankete sadece “Öğretmenlerin okuttuğu sınıf” maddesi eklenmiştir. Yazarın kendisine ulaşamadığından, tez danışmanı Doç. Dr. Ali AZAR’dan alınan izinle kullanılmıştır. Anket, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte vb.) yer almıştır. İkinci bölümde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenlerin bilgilerini nasıl gördükleri ile ilgili bölüm ve bu teknikleri ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla ilgili kısım vardır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanma nedenleri ile ilgili görüşlerinin yer aldığı kısım bulunmaktadır. Anketin güvenilirlik derecesi, hazırlayıcısı tarafından  $\text{Alpha} = 0.70$  olarak belirlenmiştir

#### 3.4 Verilerin Toplanması

Çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmacı

okullara bizzat giderek anketi öğretmenlere dağıtmıştır. Üç hafta süren anket dağıtım işleminden sonra 220 öğretmene dağıtılan anketlerden, 192' si geri gelmiştir. Yanlış veya eksik doldurulan anketler ile bütün maddelere aynı cevabın verildiği dokuz anket elenmiş ve 183 anket sonucu analiz edilmiştir.

### 3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde SPSS 16 programı kullanılmıştır. Kişisel bilgiler yüzde ve frekans, likert tipi maddelerde ise aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında değişkenler açısından fark olup olmadığının belirlenmesi için t- testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları en son okul, hizmet yılı, ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumu, aldıkları hizmet içi seminer sayısı, yaşları ve okuttukları sınıflarla ilgili frekans tablolarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için t-testi uygulanmıştır. Bunun için anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  kabul edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet yılları, mezun oldukları okul, yaş, ölçme değerlendirme dersi alıp almama ve okuttukları sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı fark çıktığı durumlarda, bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır.

Birinci üçlü likert maddeleri, “yetersiz” (1-1,66), “kısmen yeterli” (1,67- 2,32) ve “yeterli” (2,23-3,00) aralıkları biçiminde derecelendirilmiştir. İkinci üçlü likert maddeleri için “hiç” (1-1,66), “nadiren” (1,67- 2,32) ve “sıklıkla” (2,23-3,00) aralıkları biçiminde derecelendirilmiştir. Beşli likert maddeleri için ise, “kesinlikle katılmıyorum” (1-1,80), “katılmıyorum” (1,81-2,60), “karasızım” (2,61-3,40), “katılıyorum” (3,41-4,20) ve “tamamen katılıyorum” (4,21-5,00) aralıkları biçiminde derecelendirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri, YİP'in öngördüğü ölçme teknikleridir. Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmeleri için bu tekniklerin etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Burada öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğrenmeyi kılavuzlayan kişi olan öğretmenin, öğrencilerin bireysel yeteneklerini ortaya çıkarabilmesi ve etkili ölçme değerlendirme ortamları oluşturabilmesi için tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterli donanımlara sahip olmaları gerekmektedir. Literatürde yapılan çalışmalar sonucunda da bu yönde veriler elde edilmiştir. Stiggins (2007) yapmış olduğu çalışmada, tarih boyunca değerlendirmeye biçilen rolün öğrencinin öğrendiklerini ve gelişimlerini ortaya koymak olduğunu belirtmiş ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara vurgu yapmıştır. Bu bireysel farklılıkları göz önüne alan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı ile öğrenciler bireysel yeteneklerini ortaya çıkarabilir. Stears ve Gopal (2010)'ın yapmış olduğu çalışma sonucunda öğrencilerin fen sınıflarında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanıldığında daha iyi öğrendikleri sonucu çıkmıştır. Ayrıca, Janisch, Liu ve Akrofi (2007) tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sınıfta etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında teorik bilgi açısından tam donanımlı olmaları ve eğitimdeki en son yenilikleri takip etmelerinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sınıf içinde en iyi şekilde uygulanabilmesi öğretmenlerin tutumları ile direkt alakalıdır.

Bu bölümde İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan anket bulguları yer almaktadır.

#### 4.1 Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

**Tablo 2: Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları**

	f	%	Toplam Yüzde
Erkek	81	44,3	44,3
Kadın	102	55,7	100
Toplam	183	100,0	

Tablo 2 'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 81 'i erkek (% 44,3), 102 'si(% 55,7) kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları dengelidir. Bu durumun sonucunda elde edilen verilerin de dengeli ve sağlıklı olduğu kabul edilebilir.

**Tablo 3: Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı**

	f	%	Toplam Yüzde
Eğitim Yüksek Okulu	8	4,4	4,4
Eğitim Enstitüsü	9	4,9	9,3
Eğitim Fakültesi	158	86,3	95,6
Fen Edebiyat Fakültesi	4	2,2	97,8
Diğer	4	2,2	100
Toplam	183	100,0	

Tablo 3 'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 8 'inin (% 4.4) Eğitim Yüksek Okulundan, 9'unun (%4.9) Eğitim Enstitüsünden,158 'inin (% 86) Eğitim Fakültesinden, 4 'ünün (% 2,2) Fen Edebiyat Fakültesinden ve 4'ünün (%2,2) diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün eğitim fakültesi mezunu olması ve diğer fakülte mezunlarının sayısının az olması yeni öğretmen atamalarının genellikle Doğu Anadolu Bölgesindeki

illere yapılmasının bir sonucu olabilir. Bu durum Ağrı ili için önemli bir avantaj haline getirilebilir.

**Tablo 4: Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Dağılımları**

Hizmet Yılı	f	%	Toplam Yüzde
1-5 yıl	78	42,6	42,6
6-10 yıl	47	25,7	68,3
11- 15 yıl	28	15,3	83,6
16-20 yıl	13	7,1	90,7
21-25 yıl	8	4,4	95,1
26 ve üstü	9	4,9	100
Toplam	183	100,0	

Tablo 4 'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 78 'i (%42,6) 1-5 yıl arası, 47 'si (% 25,7) 6-10 yıl arası, 28'i (%15,3) 11-15 yıl arası, 13'ü (%7,1) 16-20 yıl arası, 8' i (%4,4) 21-25 yıl arası ve 9' u (% 4,9) 26 ve üstü hizmet yılına sahiptir. Tablo incelendiğinde yeni diyebileceğimiz öğretmenler çoğunluk durumundadır. Bu durum eğitim öğretim faaliyetleri açısından avantaj ve dezavantajları da beraberinde getirebilir. Öğretmenlerin yeterli tecrübelerinin olmaması dezavantaj olarak görülebileceği gibi, yeni öğretmenlerin bilgilerinin taze oluşu da avantaj olarak değerlendirilebilir.

**Tablo 5 Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Dersi Veya Kursu Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımları**

	f	%	Toplam Yüzde
Evet	129	70,5	70,5
Hayır	54	29,5	29,5
Toplam	183	100,0	

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 129 'u (% 70,5) ölçme değerlendirme dersi veya kursu almış, 54 'ü (%29,5) ise almamıştır. Çıkan sonuca göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün ölçme değerlendirme konusunda bilgilerinin olduğu kabul edilebilir.

**Tablo 6 Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Okuttıkları Sınıflara Göre Dağılımı**

	f	%	Toplam Yüzde
1. sınıf	37	20,2	20,2
2. sınıf	42	23,0	43,2
3.sınıf	32	17,5	60,7
4.sınıf	36	19,7	80,3
5.sınıf	36	19,7	100,0
Total	183	100,0	

Tablo 6 'ya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 37 'si (%20,2) 1. sınıf, 42 'si (% 23) 2. sınıf, 32 'si (%17,5) 3. sınıf, 36 'sı (%19,7) 4. sınıf ve 36 'sı (% 19,7) 5. sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenlerinin okuttıkları sınıfa göre dağılımları dengelidir. Bu durumda elde edilen bilgilerinde dengeli olduğu kabul edilebilir.

#### **4.2 Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Dağılımı**

Ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenlerin hangi teknikleri tercih ettiğini bilmek, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşımlarındaki eğilimlerini belirleyebilmek için önemlidir.

Tablo 7 Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Kullanım Dağılımı

No	Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	f	%
1	Çoktan Seçmeli Testler	170	92,9
2	Doğru Yanlış Soruları	165	90,2
3	Performans Değerlendirme	157	85,8
4	Tamamlama (Boşluk Doldurma) Soruları	155	84,7
5	Soru Cevap	154	84,2
6	Eşleştirme Soruları	148	80,9
7	Proje	146	79,8
8	Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamalar	136	74,3
9	Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)	113	61,7
10	Drama	111	60,7
11	Kavram Haritaları	93	50,8
12	Kelime İlişkilendirme	70	38,3
13	Gösteri	66	36,1
14	Kendi Kendini Değerlendirme	65	35,5
15	Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi	55	30,1
16	Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamalar	48	26,2
17	Poster	45	24,6
18	Yazılı Raporlar	44	24
19	Görüşme	43	23,5
20	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	21	11,5
21	Yapılandırılmış Grid	20	10,9

Tablo 7' de yer alan, Öğrenci değerlendirmede öğretmenlerin tercihleri incelendiğinde, öğretmenlerin öncelikli olarak kullandığı tekniklerin geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri olduğu görülmektedir. Bunun yanında alternatif ölçme tekniklerinin de kullanım oranının yüksek olması yadsınamayacak bir durumdur. Tablo incelendiğinde en çok kullanılan ölçme tekniklerinin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinden olan çoktan seçmeli testler (%92,9), doğru yanlış soruları (% 90,2), soru cevap (%84,2), boşluk doldurma (%84,7) ve eşleştirme soruları (% 80,9) olduğu

görülmektedir. Bunun yanı sıra tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden performans değerlendirme (% 85,8), proje ( % 79,8) ve portfolyonun da (%61,7) öğretmenler tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır. Geleneksel ölçme tekniklerinin en bilinenlerinden biri olan uzun cevaplı yazılı yoklama tekniğinin öğretmenler tarafından eskisi kadar kullanılmadığı da çıkan sonuçlardan birisidir ( % 26,2). Alternatif ölçme tekniklerinden en az kullanılanlar ise yapılandırılmış grid (% 10,9) ve tanılayıcı dallanmış ağaç (% 11,5) olmuştur.

Bu paralelde, Çepni ve Çoruhlu (2010), Karakuş (2010), Alaz ve Yazar( 2009), Okur(2008), Kanatlı(2008), Birgün ve Gürbüz(2008), Watt (2005), Stiggins ve Bridgeford(1984)'un yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini daha sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar ile araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

#### 4.3 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindeki alt problemi ile ilgili bulgular şöyledir:

**Tablo 8 Öğretmenlerin Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Tekniklerini Kullanma Nedenleri ile İlgili Görüşleri**

Görüşler	n	$\bar{X}$	ss
1. Alternatif değerlendirme teknikleri sadece ürünü değil, öğrenme sürecini de değerlendirdiği için kullanıyorum.	183	4,46	,72
2. Alternatif değerlendirme tekniklerini isteyerek kullanıyorum.	183	4,27	,83
3. Alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmayı geleneksel değerlendirme tekniklerine tercih ediyorum.	183	4,1	1,03
4. Alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmak benim için çok büyük kolaylık.	183	3,77	,98
5. Öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurmasını sağladığı için kullanıyorum.	183	4,14	,87
6. Fen öğretiminde, kullanılan ölçme araçları	183	4,21	,87



bireysel yetenekleri öne çıkarmaktadır.			
7. Öğrencilerin özelliklerini merkeze aldığı için kullanıyorum.	183	4,22	,87
8. Öğrencinin karşılaştığı problemlere çoklu çözüm yolları üretmesine olanak sağladığı için kullanıyorum.	183	4,2	,82
9. Öğrenciyi çoklu değerlendirme fırsatı sağladığı için kullanıyorum.	183	4,17	,85
10. Alternatif değerlendirme tekniklerini isteyerek kullanmıyorum.	183	2,74	1,34
11. Yeni öğretim programında özellikle vurgulandığı için kullanıyorum.	183	3,53	1,20
12. Diğer öğretmen arkadaşlarım kullandığı için kullanıyorum.	183	2,3	1,16
13. Öğrencinin kendi kendini ve grubunu değerlendirmesini sağladığı için kullanıyorum.	183	4,04	,88
14. Alternatif değerlendirmeler, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki farklı becerilerini değerlendirme olanağı sağladığı için kullanıyorum.	183	4,25	,74
15. Öğretmene, öğrenciye ve veliye birçok avantaj sağladığını düşündüğüm için kullanıyorum.	183	3,96	,91
16. Veliye öğrenci hakkında daha ayrıntılı (bireysel gelişim dosyaları ile) bilgi vermemi sağladığı için kullanıyorum.	183	3,97	,88
17. Alternatif değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin eksikliklerini daha iyi görebiliyorum.	183	4,14	,79
18. Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirdiğini düşündüğüm için kullanıyorum.	183	4,08	,82
19. Alternatif değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencileri daha iyi değerlendirdiğimi düşünüyorum.	183	4,12	,85
20. Ne öğrettiğimi, gerçekte ne öğrendiklerini kanıtlayabilmem için kâğıt kalem testlerini kullanmak zorundayım.	183	3,49	1,16
21. Alternatif değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için kullanmıyorum.	183	2,24	1,08
22. Öğrenciye ve veliye alternatif değerlendirme tekniklerini zor ve yoğun bulduğum için kullanmıyorum.	183	2,19	1,04
23. Alternatif değerlendirme teknikleriyle öğrenciyi objektif bir değerlendirme yapabileceğimi düşünmediğim için kullanmıyorum.	183	2,11	1,05
24. Geleneksel değerlendirme teknikleriyle öğrenciyi daha iyi değerlendirdiğimi düşündüğüm için kullanmıyorum.	183	2,22	1,12
25. Zamansal kayıp olarak düşündüğüm için kullanmıyorum.	183	2,12	1
26. Sınıf mevcudumun çok fazla olmasından dolayı kullanmıyorum.	183	2,27	1,05

27. Elde edilen verilerin analizi ve değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi zor geldiğinden kullanmıyorum.	183	2,33	1,02
28. Geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencileri değerlendirmek için yeterli olduğunu düşündüğüm için kullanmıyorum.	183	2,11	,92
29. Yapılan çalışmaların depolanması zor geldiğinden kullanmıyorum.	183	2,31	1,07
30. Alternatif değerlendirme tekniklerine uygun ölçekler oluşturmanın zor olduğunu düşünüyorum.	183	2,57	1,17
31. Fazladan yük getirdiğine inandığım için kullanmıyorum.	183	2,26	1,04
32. Geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullanan öğretmenler için değerlendirmenin daha kolay olduğunu düşünüyorum.	183	2,63	1,23
Toplam	183	-	-

Tablo 8’de görülen verilere göre; öğretmenler tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili olumlu görüşlere sahiptirler. Öğretmenler tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin olumlu yönlerini belirten anket maddelerine çok yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu maddeler şunlardır:

- Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sadece ürünü değil süreci de değerlendirmesi
- Öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurmasını sağlaması
- Bireysel yetenekleri öne çıkarması
- Öğrenciyi merkeze alması
- Öğrencinin karşılaştığı problemlere çoklu çözüm yolları üretmesine destek vermesi
- Öğrenciyi çoklu değerlendirme fırsatı sunduğu için
- Yeni öğretim programında özellikle vurgulanması
- Öğrencinin öz değerlendirme ve grup değerlendirmesi yapabilmesine olanak sağlaması
- Veliye öğrenci hakkında ayrıntılı bilgi sunması
- Alternatif ölçme tekniklerinin öğrencilerin eksiklerini daha iyi belirlemesi
- Öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirmesi

- Daha iyi değerlendirme imkânı sunması

Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı da tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmama durumu, öğrenciye ve veliye zor gelmesi, objektif değerlendirme yapılamaması, geleneksel değerlendirmenin öğrenciyi daha iyi değerlendirdiğini düşünme, sınıf mevcudunun fazla olması, elde edilen verilerin analizinin zor olması, yapılan çalışmaların depolanma sorunu, alternatif değerlendirme yapabilmek için uygun ölçek geliştirmenin zor olması ve geleneksel değerlendirme tekniklerini kullanan öğretmenler için ölçme değerlendirmenin daha kolay olduğu şeklinde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Metin ve Birişçi (2011), Karakuş (2010), Nasri, Roslan, Sekuan, Abu Bakar ve Puteh (2010), Acar ve Anıl (2009) da bu yönde sonuçlara ulaşmışlardır.

#### 4.4 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

*“İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri hakkındaki görüşleri;*

*a. Cinsiyet*

*b. Mezun olduğu okul*

*c. Hizmet yılı*

*d. Yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?”* problemine ait bulgular şöyledir:

**Tablo 9 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Nedenleri ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Erkek	81	3,326	0,522	181	0,796	0,427
Kadın	102	3,270	0,428			

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin verdiği cevapların ortalaması 3,326, kadın öğretmenlerin ortalaması ise 3,27 olarak çıktığı anlaşılmaktadır. Erkek öğretmenlerin ortalamaları biraz daha fazla görünse de, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sebepleri hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=0,796$ ;  $p>0,05$ ). Bu durumun sebebi cinsiyetin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri üzerinde bir etkisinin olmaması ve öğretmenlerin aynı eğitimi alıyor olmaları olabilir.

**Tablo 10 Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Nedenleri ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Okul türü	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Eğitim Fakültesi	158	3,301	0,415	181	0,434	0,665
Diğer*	25	3,257	0,747			

\*Diğer maddesinin içinde, Eğitim Yüksek Okulu(8), Eğitim Enstitüsü(9), Fen Edebiyat Fakültesi(4) ve diğer fakülteler(4) den mezun olanlar bulunmaktadır.

Tablo 10' a göre Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalaması 3,301, diğer okullardan mezun olanların verdiği cevapların ortalaması da 3,257 olarak çıkmıştır. Farklı okullardan mezun olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sebepleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=0,434$ ;  $p>0,05$ ). Bu durum bütün öğretmenlerin kendini geliştirme çabası içerisinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 11 Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alıp Almama Durumuna Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Nedenleri ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Ölçme ve değerlendirme dersini alma	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Evet	129	3,260	0,385	181	-1,576	0,117
Hayır	54	3,380	0,628			

Tablo 11'e göre ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmenlerin ortalaması 3,26, almayan öğretmenlerin ise 3,38 olarak çıkmıştır. Ölçme ve değerlendirme dersini alan ve almayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sebepleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=-1,576$ ;  $p>0,05$ ). Bu durum ölçme değerlendirme dersi almayan öğretmenlerin eksik oldukları kısımları tamamlayarak ölçme değerlendirme dersi alan öğretmenlerle aynı seviyeye geldiği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 12 Öğretmenlik Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Nedenleri ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort	F	p
Gruplar içi	0,558	3	0,186	0,834	0,477
Gruplar arası	39,955	179	0,223		
Toplam	40,513	182			

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlik deneyim yılına göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sebepleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F=0,834$ ;  $p>0,05$ ). Bütün öğretmenlerin aynı hizmet içi eğitimleri alması bir farkın olamamasının sebebi olabilir.

**Tablo 13 Öğretmen Yaşına Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Nedenleri ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortl	F	P
Gruplar içi	0,790	4	0,197	0,885	0,474
Gruplar arası	39,723	178	0,223		
Toplam	40,513	182			

Öğretmen yaşına göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sebepleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F=0,885$ ;  $p>0,05$ ).

Bu durum öğrenmenin yaşı olmaz sözü ile açıklanabilir. Hangi yaş grubunda olursa olsun bütün öğretmenlerin gelişmeleri takip ettiği, bilgilerini tazelediği düşünülürse, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sebeplerinin benzerliği anlaşılabilir.

**Tablo 14 Öğretmenlerin Okuttukları Sınıfa Göre Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Nedenleri ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortl	F	p
Gruplar içi	1,742	4	0,436	2,000	0,097
Gruplar arası	38,771	178	0,218		
Toplam	40,513	182			

Öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sebepleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F=2,000$ ;  $p>0,05$ ).

#### 4.5 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme durumları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgular:

Öğretmenlerin, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme durumları, aynı zamanda kullanma sıklıklarını da etkileyeceğinden belirlenmelidir.

**Tablo 15: Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Bilme Durumları**

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Teknikleri	n	$\bar{X}$	ss
Performans Değerlendirme	183	2,63	,56
Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)	183	2,43	,60
Grup veya Akran Değerlendirmesi	183	2,39	,64
Yapılandırılmış Grid	183	1,90	,76
Poster	183	2,28	,70
Drama	183	2,61	,61
Kavram Haritaları	183	2,53	,64
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	183	2,14	,74
Kendi Kendini Değerlendirme	183	2,52	,62
Kelime İlişkilendirme	183	2,63	,56
Proje	183	2,65	,55
Görüşme	183	2,54	,58
Yazılı Raporlar	183	2,49	,60
Gösteri	183	2,56	,56
Toplam	183		

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini alternatif ölçme tekniklerinin birçoğunda yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Bunu yanında Grup/Akran Değerlendirme,

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği, Poster ve Yapılandırılmış Grid öğretmenlerin kendilerini kısmen yeterli gördükleri teknikler olmuştur. Okur (2008) yapmış olduğu çalışma sonucunda benzer bulgulara ulaşmıştır.

#### 4.6 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

*“İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme durumları;*

*a. Cinsiyet*

*b. Mezun olduğu okul*

*c. Hizmet yılı*

*d. Yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?”* alt problemi ile ilgili elde edilen t testi sonuçları şöyledir.

**Tablo 16 Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre t Testi**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Erkek	81	2,46	0,39	181	0,283	0,777
Kadın	102	2,44	0,36			

Tablo 16 incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların ortalaması erkeklerde 2,459, kadınlarda ise 2,443, standart sapma ise erkeklerde 0,398 kadınlarda 0,361 olarak çıkmıştır. Yapılan t testi sonucunda erkek ve kadın öğretmenlerin bilgi yeterlilikleri algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t=0,283$ ;  $p>0,05$ ).

Topbaş (2011)'ın yaptığı çalışma sonucunda da öğretmenlerin cinsiyetleri ile bilgi yeterlilikleri algıları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Oysa Okur (2008)' un yapmış olduğu çalışmada erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Yapılan farklı çalışmalarda farklı sonuçların çıkmaması araştırma örneklemlerinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerden seçilmiş olması olabilir.



**Tablo 17 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre t Testi**

Okul türü	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Eğitim Fakültesi	158	2,45	0,37	181	0,015	0,988
Diğer	25	2,45	0,45			

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, Eğitim Yüksek Okulu(n=8), Eğitim Enstitüsü(n=9), Fen Edebiyat Fakültesi(n=4) ve diğer fakülteler(n=4) den mezun olanların sayısı az olduğu için daha sağlıklı istatistikî sonuçlar alabilmek üzere bu okullardan mezun olanlar “diğer” maddesi altında birleştirilmiştir.

Tablo 17’ye göre öğretmenlerin bilgi durumları arasında mezun oldukları okul değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. (t=0,015; p>0,05).

Erdemir (2007) ve Okur (2008)’ un yapmış oldukları çalışma sonucunda da öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre bilgi durumları arasında fark çıkmamıştır. Programın öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini en iyi bildiği düşünülen ve en sık uygulaması beklenen yeni mezun öğretmenlerin bu teknikleri kullanma sıklıklarının diğer öğretmenlerden fazla olamamasın sebebi; değişen eğitim programları neticesinde gündeme gelen öğrenci merkezli eğitim faaliyetlerinin üniversitelerde yeterli derecede uygulanamaması ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme teknikleri hakkında tam donanıma sahip olmadan mezun olması olabilir. Köklükaya (2010), Sağlam-Arslan, Avcı ve İyibil (2008) ve Erdemir (2007) yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin; mezun olmadan önce ölçme değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları yönünde bir algıların olduğunu belirlemiştir.

**Tablo 18 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Bilgi Durumlarının Karşılaştırılması**

	Kareler	df	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortlm		
Gruplar içi	0,392	3	0,131	0,915	0,435
Gruplar arası	25,577	179	0,143		
Toplam	25,970	182			

Tablo 18'e göre öğretmenlerin hizmet yılına göre bilgi durumlarının belirlenmesi için yapılan varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $f=0,915$ ;  $p>0,05$ ).

Topbaş (2011) ve Parmaksız ve Yanpar (2006)' ın yaptığı çalışma sonucunda da öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeni bütün öğretmenlerin aynı hizmet içi seminerlere katılıyor olmaları olabilir.

**Tablo 19 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bilgi Durumlarının Karşılaştırılması**

	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortm		
Gruplar içi	0,269	4	0,067	0,465	0,761
Gruplar arası	25,701	178	0,144		
Toplam	25.970	182			

Tablo 19'a göre yapılan varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin yaşlarına göre bilgi durumlarının arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $f=0,465$ ;  $p>0,05$ ).

Bu durumun nedeni bütün öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi seminerlerin aynı olması olabilir.

#### 4.7 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

*“İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları nasıldır? Alt problemine ilişkin bulgular şöyledir:*

**Tablo 20 Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanım Sıklığı**

Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları	n	$\bar{X}$	SS
Performans Değerlendirme	183	2,79	,56

Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)	183	2,48	,60
Grup veya Akran Değerlendirmesi	183	2,28	,64
Yapılandırılmış Grid	183	1,71	,76
Poster	183	2,14	,70
Drama	183	2,58	,61
Kavram Haritaları	183	2,44	,64
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	183	1,98	,74
Kendi Kendini Değerlendirme	183	2,41	,62
Kelime İlişkilendirme	183	2,50	,56
Proje	183	2,59	,55
Görüşme	183	2,46	,58
Yazılı Raporlar	183	2,36	,60
Gösteri	183	2,44	,56
Toplam	183	-	-

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu kez performans görevi, proje ve kelime ilişkilendirme tekniklerini tercih edip, bu teknikleri sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin kendilerini en çok bu teknikler hakkında yeterli görmeleri olabilir.

Ayrıca öğretmenler, grup/akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve poster tekniklerini nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun sebebi öğretmenlerin bu teknikler hakkında kendilerini yeterli görmemeleri olabilir.

Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında kendilerini genellikle yeterli gördükleri fakat bu teknikler yerine geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini sıklıkla tercih ettikleri belirlenmiştir. Watt(2005),

Çakan(2004) Alaz ve Yarar (2009)'da yaptıkları çalışma sonucunda aynı bulguya ulaşmıştır. Ayrıca yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri en az kullanılan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri olmuştur. Okur (2008)'un yaptığı çalışmada da aynı sonuç çıkmıştır. 2005 yılından günümüze yapılan çeşitli çalışmaların sonuçları ile karşılaştığında öğretmenlerin geçen süreye rağmen bu iki teknik hakkında kendilerini hala yetersiz görmeleri ve bu iki tekniği kullanmamaları, öğretmenlerin bu teknikleri ciddiye almamasından kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.8 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

*“İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları;*

*a. Cinsiyet*

*b. Mezun olduğu okul*

*c. Hizmet yılı*

*d. Yaş*

*e. Okuttuğu sınıf*

*f. Ölçme değerlendirme dersi alıp almama değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?”* problemi ile ilgili elde edilen istatistiki sonuçlar şöyledir:

**Tablo 21 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılması**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Erkek	81	2,37	0,36	181	-0,051	0,960
Kadın	102	2,37	0,32			

Tablo 21'e göre erkek ve kadın öğretmenlerin alternatif ölçme ve tekniklerinin kullanma sıklıkları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t=-0,051$ ;  $p>0,05$ ). Bu durum öğretmenlerin bilgi seviyeleri ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmeye bakış açılarının, aldıkları eğitim ve seminerlerin aynı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

**Tablo 22 Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılması**

Okul türü	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Eğitim Fakültesi	158	2,36	0,32	181	-1,124	0,262
Diğer	25	2,44	0,41			

Diğer maddesinin içinde, Eğitim Yüksek Okulu (n=8), Eğitim Enstitüsü (n=9), Fen Edebiyat Fakültesi (n=4) ve diğer fakülteler (n=4) den mezun olanlar bulunmaktadır.

Tablo 22'ye göre farklı okullardan mezun olan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanma sıklıkları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (t=-1,124, p>0,05).

Okur (2008) 'un da ulaştığı bu sonuç diğer fakülte mezunlarının kendilerini bu konuda geliştirip eğitim fakültesi mezunları ile aynı seviyeye geldikleri şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 23 Öğretmenlik Deneyim Yılına Göre Öğretmenlerin Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılması**

	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortl		
Gruplar içi	0,682	3	0,227	2,058	0,107
Gruplar arası	19,772	179	0,110		
Toplam	20,454	182			

Tablo 23' e göre öğretmenlik deneyim yılına göre öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F=2,058, p>0,05).

Öğretmenlikte ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, daha eski öğretmenlerle aynı seviyede kullanıyor olmaları,

aynı öğretim programını takip etmesinden ve öğretmenler arası yardımlaşma ve paylaşımdan kaynaklanıyor olabilir.

**Tablo 24 Öğretmen Yaşına Göre Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılması**

	Kareler	df	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortl		
Gruplar içi	0,318	4	0,079	0,703	0,591
Gruplar arası	20,316	178	0,113		
Toplam	20,454	182			

Tablo 24 'e göre öğretmen yaşına göre öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $f=0,703$ ;  $p>0,05$ ). Bu durum öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine aynı şekilde hazırlanmasından kaynaklanıyor olabilir.

**Tablo 25 Okutulan Sınıfa Göre Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılması**

	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortl		
Gruplar içi	1,207	4	0,302	2,791	0,028
Gruplar arası	19,247	178	0,108		
Toplam	20,454	182			

Tablo 25 'e göre öğretmenlerin okuttuğu sınıfa göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=1,589$ ;  $p<0,05$ ).

Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Buna göre, 5. sınıfı okutan öğretmenler ( $X=2,48$ ), tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme

tekniklerini, birinci sınıfı okutan öğretmenlere göre ( $X=2,25$ ), daha sık kullanmaktadırlar. Buna göre, 1. sınıf öğretmenleri ile 5 sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında fark olduğu gözükmemektedir ( $p<0,05$ ). Birinci sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları ile ilgili görüşlerinin ortalaması en az çıkmıştır. Bu duruma birinci sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerini bir an önce okumaya geçirebilmek kaygısıyla bu tekniklerin kullanımını ikinci plana atıyor olmaları olabilir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalara bu durumun nedenini derinlemesine inceleme önerisi getirilebilir. Ayrıca bu durumun sebebi beşinci sınıf öğrencilerinin, birinci sınıf öğrencilerine göre daha büyük olması, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha çok farkında olması ve buna bağlı olarak bu teknikleri kullanmaya daha istekli olmaları olabilir.

**Tablo 26 Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Dersi Alma Durumlarına Göre Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıklarının Karşılaştırılması**

Ölçme Dersi Alma	Değerlendirme	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Hayır	54	2,34	0,36				

Tablo 26 'a göre ölçme değerlendirme dersi alan ve almayan veya hizmet içi kursa katılan ve katılmayan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=0,681$ ;  $p>0,05$ ). Bu durum bütün öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabası içerisinde olduklarının bir sonucu olabilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR ve ÖNERİLER

#### Sonuçlar

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin YİP'in ön gördüğü alternatif ölçme tekniklerini kullanma sıklıkları, bilgilerinin yeterlilik durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışma sonunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

1. Araştırmanın örneklemini incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün 26-30 yaş grubunda ve 1-5 hizmet yılı aralığında olduğu belirlenmiştir.

2. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme tekniklerinden en çok, çoktan seçmeli sorular, eşleştirmeli sorular, doğru yanlış soruları boşluk doldurma soruları, kısa cevaplı yazılı yoklamalar, soru-cevap, performans değerlendirme ve proje yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir.

3. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin en az kullandıkları ölçme değerlendirme teknikleri ise, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yazılı raporlar olarak belirlenmiştir.

Tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaktadırlar. Ama en çok tercih edilen tekniklerin geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri olduğu görülmektedir. Dikkat çekici bulgulardan biri de, öğretmenlerin çoğunun, geleneksel ölçme tekniklerinin en bilineni olan uzun cevaplı yazılı yoklamaları tercih etmediğidir.

4. Sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi seviyelerini algılama biçimine bakıldığında, öğretmenlerin genel olarak bu teknikler hakkındaki bilgi seviyelerinin yeterli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler kendilerini en çok performans değerlendirme, drama ve proje ödevi



tekniklerinde yeterli görmüşlerdir. Öğretmenlerin yetersiz olduklarını düşündükleri teknikler ise, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleridir.

5. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanım sıklığı hakkında ki görüşlerine bakıldığında, en çok performans değerlendirme, drama ve proje ödevi tekniklerini kullandıkları görülmüştür.

6. Sınıf öğretmenlerinin bilgi seviyeleri hakkındaki algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Erkek ve kadın öğretmenlerin bilgi seviyeleri hakkındaki düşünceleri benzerdir.

7. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkenine göre, bilgi seviyeleri hakkındaki algıları arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin bilgi seviyeleri hakkındaki algıları benzer çıkmıştır. Bu durumun sebebi diğer fakülte mezunlarının kendilerini geliştirme çabası içerisinde olmaları şeklinde düşünülebilir.

8. Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı değişkenine göre, bilgi seviyeleri hakkındaki algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin aynı hizmet içi seminerlere tabi tutuluyor olması görülebilir.

9. Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, bilgi seviyeleri hakkındaki algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabası içerisinde olmasının bir göstergesi olabilir.

10. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

11. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkenine göre, alternatif ölçme tekniklerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

12. Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı değişkenine göre, alternatif ölçme tekniklerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

13. Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

14. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf değişkenine göre, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Birinci sınıf öğretmenleri ile beşinci sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları arasında, beşinci sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark vardır.

15. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme dersi alıp almama değişkenine göre, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

16. Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sebepleri hakkındaki görüşleri ile ilgili cinsiyet, mezun olunan okul, ölçme değerlendirme dersi alıp almama, hizmet yılı, yaş ve okuttuğu sınıf değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

17. Ayrıca öğretmenlerin bir bölümü; tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden elde edilen verilerin analizi ve değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi zor geldiğinden, geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencileri değerlendirmek için yeterli olduğunu düşündüklerinden, yapılan çalışmaların depolanması zor geldiğinden, alternatif değerlendirme tekniklerine uygun ölçekler oluşturmanın zor olduğundan, fazladan yük getirdiği için kullanmadıklarını belirtmiş ve geleneksel ölçme değerlendirme yapan öğretmenler için değerlendirme faaliyetlerinin daha kolay olduğunu düşündüklerini belirtmiştir.

## Öneriler

1-YİP ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tam anlamıyla beklentileri karşılayacak şekilde kullanılabilmesi için öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce bu konuda çok iyi eğitilmeleri yaşanan sorunların önüne geçecektir. Bunun için de, gerek hizmete başlamadan önce gerekse hizmet sürecinde iken

öğretmenlerin, YİP ve ölçme teknikleri hakkında işlevselliği artırılmış hizmet içi eğitim seminerlerine alınmaları gerekir.

2-Öğretmenlerin göreve başlamadan önce gördükleri okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin işlevselliği artırılmalı ve öğretmen adaylarının bu süreçte ölçme teknikleri ile ilgili gelişimleri rehber /koordinatör öğretim elemanları tarafından dikkatlice incelenmelidir.

3-Hizmet sürecindeki öğretmenlerin, dönem başı ve dönem sonu seminerlerinde, dönem içinde kullanacakları ölçme materyallerini diğer öğretmenlerle tartışarak hazırlamaları ve dönem sonunda bu konudaki raporlarını okul idaresine sunmaları öğretmenleri bu teknikleri öğrenme ve etkin uygulama noktasında motive edecektir.

4-Öğretmenler, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını fark edip tanıma konusunda eğitilerek, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre sınıf içi eğitim durumları oluşturup, bu yönde ölçme ve değerlendirme yapma hususunda teşvik edilmelidirler.

5-MEB, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen ders kitabı içeriklerinin bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurarak ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenerek, bölüm sonlarındaki değerlendirme kısmı öğretmenin inisiyatifine bırakılmalıdır.

**KAYNAKÇA**

Acar M. Ve Anıl D.(2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *TÜBAV Bilim* 2(3) 354-363

Akpınar B.,(2009), Eğitim ve Program, Data Yayınları, Elazığ

Alaz, A. ve Yarar, S., (2009) “Ölçme Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve sebepleri”, *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*,18 Mart Üniversitesi,Çanakkale.

Anderson ,Rebecca S.(1998) “Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment”. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 74, Summer, 5-16

Aurbach E.,(2005) About Portfolios, Aurbach & Associates, Inc.,2005-2006

Aydın H. (2008), Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık, Nobel Yayınları, Ankara

Bacanak A., *İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi İçin Geliştirilen Performans Değerlendirme Formlarına Yönelik Web Tabanlı Programın Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*(Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Basılmamış Doktora Tezi),Trabzon, 2008

Bahar M., Johnstone H. A., Sutcliffe G. R.(1999) “ Investigation of Students’ cognitive structure in elementary genetics through word association tests”, *Journal of Biological Education* 33(3) s134-141

Bahar M., “Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım ve Alternatif Metotlar”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,1/1 ,Haziran 2001, 23-38

Bahar M., Nartgün Z., Durmuş S., Bıçak B.,( 2010) Geleneksel- Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı, Pegem Akademi Yayınları ,Ankara,

Birgin O., Gürbüz R.(2008), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 20 – ISSN 1302-1796, 163-179

Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Brualdi, Amy (1998).” Implementing performance assessment in the classroom.” *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2).

<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=2> Ulaşım tarihi 10.01. 2011

Century N. D., *Alternative and Traditional Assessments: Their Comperative İmpact on Students’ Attitudes Science Learning Outcomes : An Exploratory Study*,( Temple Üniversitesi, Basılmamış Doktora Tezi), 2002

Culbertson D. L.& Yan W.(2003), “Alternative Assessment: Primary Grade Literacy Teachers’ Attitudes and Practices” *Annual Meeting of The American Educational Research Association İn Chicago ,IL, 1-25*

Coşkun E., Gelen İ., Kan O. M.(2009), “Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt/Volume: 6, Sayı/Issue: 11, 22-55

Çakan M.(2004), “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim”,*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 99-114

Çepni S. ve Çoruhlu Ş.T, (2010)”Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28 (Temmuz 2010/II), ss. 117-128

Çepni, Salih, Ali Paşa Ayas, Ali Rıza Akdeniz, Haluk Özmen, Nevzat Yiğit ve Hakan Şevki Ayvacı (2005); Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi, Pegama Yayıncılık, Ankara.

Çepni, S, Bayrakçeken S.,Yılmaz A.,Yücel C., Semerci Ç., Köse E., Sezgin F., Demircioğlu G. ve Gündoğdu K. (2007). Ölçme ve Değerlendirme ( Karip, E., Ed.), PegemA Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara

Çepni,S.ve Çil E.(2009). Fen ve Teknoloji Programı (Tanıma,Planlama,Uygulama ve SBS ile ilişkilendirme İlköğretim 1 ve 2. Kademe öğretmen el kitabı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık

Çepni S.,(2006) (Editör) Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi, Pegem A Yayıncılık,Ankara,

Demirel, Ö. (2010). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2002) Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegem A Yayıncılık, Ankara,

Dikli S.(2003), "Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments", *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* July 2003 ISSN: 1303-6521 volume 2 Issue 3 Article 2, 13-19

Duman,B.(2008). Öğrenme Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergür O. Derya(2005) Kavram Haritalarının Öğretim Sürecinde Etkin Kullanımı, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı Cilt-2* s64-68

Erdemir A. Z., *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme*

*Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*( Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Kahramanmaraş,2007

Garrison, C. & Ehringhaus, M. (2007), "Formative and Summative Assessments In The Classroom" *National Middle School Association*.

Gömlüksiz N. M., Sinan T.A.ve Demir S.(2010) "İlköğretim Türkçe Dersi Proje ve Performans Görevlerinin Gerçekleştirilme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri" (Malatya İli Örneği) *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3 Summer 2010,1320-1349

Gömlüksiz M.N., Bulut İ., (2007), " Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88

Gömlüksiz, M. ,Erkan S.(Editör), 2010) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,Nobel Yayınları,Ankara

Gürol A., Serhatlıoğlu B., Kan Ü.A.(2009)" Sınıf Öğretmenlerinin Ürün Seçki Dosyalarının İşlevine ve Uygulanmasına İlişkin Görüşleri", *e-Journal of New World Sciences Academy* , Volume: 4, Number: 1, Article Number: 1C0001, 1-12

Hatuk M. H.,(2010), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Portfolyoların Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 2010

Herman,J.L., Aschbacher,P.R., & Winters,L. A practical guide to alternative assessment. Alexandria,VA:ASCD,1992

Janish C., Liu X., Akrofi A., (2007), "Hmplementing Alternative Assessment: Opportunities And Obstacles", *The Educational Forum*, Volume 71, Spring, 221-229

Johnstone, A.H., Bahar, M., Hansell, M.H.,(2000),” Structural communication grids: a valuable assessment tool for science teacher”. *Journal of Biological Education* , 34(2),87-89

Jackson C. W ., Larkin M. J.(2002), “Teaching Students to Use Grading Rubrics”, *TEACHING Exceptional Children* , Vol. 35-1, pp.40-45

Kan A., (2007), “Performans Değerlendirme”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32 [2007] 133-144

Kanatlı, F., (2008). *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Mustafa Kemal Üniversitesi Sos Bil.Ens.Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay, 2008

Karakuş F. ,(2010) “Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2010,8(2):457-488

Karakuş F. ve Kösa T.(2009), “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yen Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri”, *Milli Eğitim Dergisi* Sayı 181 Kış, 184-197

Karasar N.(2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları,Ankara

Kılıç, G. B., (2006), *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul

Köklükaya N. A., *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Teknikleri İle İlgili Fen Belgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi*, (Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,Basılmamış Yüksek Lisans Tezi),Sakarya,2010

Korkmaz H. ve Kaptan F.(2002),”Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme”, *Hacettepe*



*Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23: 167-176

Kutlu Ö.,Doğan C.D., Karakaya İ.,(2009) Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme, Pegem Akademi Yayınları ,Ankara

MEB (2005); Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

MEB, (2003) İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html) Erişim Tarihi: 05.01.2011

MEB, (2008), İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html) Erişim Tarihi: 05.01.2011

MEB,(2010) Hoş Geldin Öğretmenim, Ankara

Metin M. Ve Birişçi S.,(2011), “Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Alternatif Durum Belirleme Hakkındaki Düşünceleri”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 159

Moskal, Barbara M. (2000). “Scoring rubrics: what, when and how?. Practical Assessment”, *Research & Evaluation*, 7(3) s1-7

Nasri N., Roslan N. S. , Sekuan I. M., Abu Bakar K.& Puteh N. S.(2010),” Teachers’ Perceptions of Alternate Assessments”, *International Conference on Learner Diversity, Procedia Social and Behavioral Sciences* 7(C) (2010) 37–42

Okur, M.(2008). *4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi.*(Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sos. Bil. Ens. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak,2008

Öncü H., Ölçme Ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme TSA / Yıl: 13, S: 1, Nisan 2009, 103-130

Ören Ş., Tatar N.,(2007) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına ilişkin Görüşleri-I” *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 22: 15-27

Parmaksız Ş. R. ve Yanpar T. (2006), “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 2 Sayfa: 159-172,

Race, P., Brown,S. & Smith, B. (2005) 500 Tips on Assessment, RoutledgeFalmer,London And Newyork,  
<http://www.nmsa.org/Publications/WebExclusive/Assessment/tabid/1120/Default.aspx>  
Erişim: 05.05.2011

Sağlam-Arslan A., Avcı N. ve İyibil Ü. (2008), “Fizik Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri” *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 115-128

Schunk H. D., (2009) Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla (Çeviri Editörü: Şahin M.), Nobel Yayınları, Ankara

Semerci, Ç.,(2001) “Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme”., *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.*, 2(1)., 429-440.,

Shepard, L.A. & Bliem, C. (1995). "Parents' Thinking About Standardized Tests and Performance Assessments." *Educational Researcher*, 24: 25-32.

Sinkule L. J., *A Study of Standardized Tests and Alternatives for Elementary School* ( Salem- Teiko Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Batı Virginia, 1996

Stears M. & Gopal N.,(2010), “Exploring alternative assessment strategies in science classrooms”, *South African Journal of Education*, Vol 30:591-604

Stiggins R. (2003),”Assessment Through the Student's Eyes”, *Best of Educational*

*Leadership* Summer 2007 | Volume 64, Pages 22-26

Stiggins J. R. & Bridgford (1984), "The Use of Performance Assessment In the Classroom" National Institution of Education(ED), Washington, DC, Ed 242 718, 1-45

Sweet, D. Student Portfolios: Classroom Uses.1993

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=E D366634> Erişim tarihi:06.07.2011

şahin Ç.,(2005) "Öğrenci Merkezli Eğitimde Ürün Seçki Değerlendirme Dosyası", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl: 2005 Sayı: 11

şaşan, H.H. Yapılandırmacı Öğrenme

<http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf> Erişim tarihi: 29.09.2010

Tan ř.,(2005) Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Yöntem ve Teknikleri Ölçme Değerlendirme KPSS El Kitabı ,Pegem A Yayıncılık,Ankara

Tekindal, S. (2009) Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri, Nobel Yayınlar,Ankara,

Tekindal S. , Başol G., Çakan M., Kan A., Özbek Y.Ö., Özdemir D., Yaşar M.(2008) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara, Pegem-A Yayıncılık

Tezcan M.,(2002) Postmodern ve Küresel Toplumlarda Eğitim, Anı Yayıncılık, Ankara

Tolit G., Dilek ř. N., Hoplan M., Çelikoğlu M., Demir S. E., "Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Konusundaki Görüşleri ve Yaptıkları Uygulamalar", *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey

Topbaş V. (2011), "Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Tamamlayıcı ölçme ve

değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı ile İlgili Algıları” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36 Sayı 159, 205-219

Tannenbaum, Jo-Ellen(1997). “Practical Ideas on Alternative Assessment for ESL Students”. 25.09.2010 tarihinde . <http://www.ericdigests.org/1997-1/esl.html> sitesinden erişildi.

Vavrus L., Put Portfolios to the Test, Assessment and Evaluation,1990  
<http://pdfcorner.com/put-portfolios-to-the-test.html> Erişim tarihi: 05.07.2011

Varış. F.(1988). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Ankara.

Vural,B(2005). Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka, Hayat Yayıncılık, İstanbul

Wang Y., Liao H., (2008), “The Application of Learning Portfolio Assessment For Students In The Technological And Vocational Education” *Asian EFL Journal*, June 2008, 1–13

Watt M. G. H., (2005) “Attitudes to the Use of Alternative Assessment Methods In Mathematics: A Study With Secondary Mathematics Teachers In Sydney, Australia”, *Educational Studies in Mathematics* (2005) 58: 21–44

Yanpar T. (2005), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Anı Yayıncılık, Ankara

Yayla G.R.(2011),” Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Tecrübeleriyle Tamamlayıcı 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-Turkey,879-883

Yıldırım C., (1999) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, ÖSYM Yayınları,Ankara,

Yılmaz G., *Ankara'daki Merkez İlköğretim Okullarında Görevli Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Uygulanışına İlişkin Görüşleri*(Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara,2007

Yılmaz H ve Sünbül M. A(2003), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Mikro yayınları,Ankara

Yıldız İ., Uyanık N., (2004), "Matematik Eğitiminde Ölçme Degerlendirme Üzerine", *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart, 12/1, 97-104

Yurdabakan İ., Erdoğan T.(2009), "The Effects Of Portfolio Assessment On Reading, Listening And Writing Skills Of Secondary School Prep Class Students", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* Volume 2 / 9 Fall 2009

Yzenbaard R.(2003), "Electronic Portfolios as Comprehensive Assessments", *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2003* (pp. 221-225)



**EKLER**

Ek:1

**KİŞİSEL BİLGİLER VE ALTERNATİF DEĞERLENDİRME GÖRÜŞ FORMU****1. BÖLÜM**

1. Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kadın ( )
2. Mezun olduğunuz son okul/ Enstitü/ Fakülte:
- ( ) Eğitim Yüksek Okulu.
- ( ) Eğitim Enstitüsü.
- ( ) Eğitim Fakültesi.
- ( ) Fen/Edebiyat Fakültesi.
- ( ) Diğer (Lütfen Yazınız).....
3. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılınız:
- ( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21-25 ( ) 26 ve üzeri
4. En son mezun olduğunuz okulda, öğretmenliğe başlamadan önce ya da başladıktan sonra ölçme ve değerlendirme dersi veya kursu aldınız mı?
- ( ) Evet ( ) Hayır
5. Öğrenciyi değerlendirirken kullandığınız teknikler nelerdir? (Birden çok işaretleme yapabilirsiniz)
- ( ) Çoktan Seçmeli Testler ( ) Tamamlama (Boşluk Doldurma) Soruları
- ( ) Eşleştirme Soruları ( ) Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamalar
- ( ) Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamalar ( ) Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)
- ( ) Doğru Yanlış Soruları ( ) Performans Değerlendirme
- ( ) Kavram Haritaları ( ) Yapılandırılmış Grid
- ( ) Görüşme ( ) Kelime İlişkilendirme
- ( ) Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ( ) Gösteri
- ( ) Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi ( ) Kendi Kendini Değerlendirme
- ( ) Yazılı Raporlar ( ) Soru Cevap
- ( ) Drama ( ) Poster
- ( ) Proje
6. Yeni program ve uygulaması konusunda aldığınız hizmet içi kursların sayısı kaçtır?
- ( ) Hiç almadım ( ) 1 kez ( ) 2 kez ( ) 3 kez ( ) 4 kez
- ( ) 5 kez ve yukarısı

7. Yaşınız:

- ( ) 22–25 yaş ( ) 26–30 yaş ( ) 31–35 yaş ( ) 51 yaş ve üstü  
 ( ) 36–40 yaş ( ) 41–45 yaş ( ) 46–50 yaş

8. Okuttuğunuz sınıf: ( )1. Sınıf ( )2.sınıf ( )3.sınıf ( )4.sınıf ( )5.sınıf

## 2.BÖLÜM

9. Aşağıda verilen tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgilerinizi nasıl buluyorsunuz

	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
1. Performans Değerlendirme			
2. Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)			
3. Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi			
4. Yapılandırılmış Grid			
5. Poster			
6. Drama			
7. Kavram Haritaları			
8. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç			
9. Kendi Kendini Değerlendirme			
10. Kelime İlişkilendirme			
11. Proje			
12. Görüşme			
13. Yazılı Raporlar			
14. Gösteri			

10. Öğrencinin değerlendirilmesinde, aşağıdaki tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini ne ölçüde kullanmaktasınız?	Sıklıkla	Nadiren	Hiç
1. Performans Değerlendirme			
2. Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)			
3. Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi			
4. Yapılandırılmış Grid			
5. Poster			
6. Drama			
7. Kavram Haritaları			



8. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç			
9. Kendi Kendini Değerlendirme			
10. Kelime İlişkilendirme			
11. Proje			
12. Görüşme			
13. Yazılı Raporlar			
14. Gösteri			

**3. BÖLÜM( 5: Tamamen Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Karasızım, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle Katılmıyorum)**

Öğrenci değerlendirirken alternatif değerlendirme tekniklerinden <b>KULLANDIĞINIZ</b> yöntemleri kullanma nedenlerinizi belirlemek amacıyla aşağıdaki ifadeler hazırlanmıştır. Lütfen her bir ifadeye size uygun seçeneği seçiniz.	5	4	3	2	1
1. Alternatif değerlendirme teknikleri sadece ürünü değil, öğrenme sürecini de değerlendirdiği için kullanıyorum.					
2. Alternatif değerlendirme tekniklerini isteyerek kullanıyorum.					
3. Alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmayı geleneksel değerlendirme tekniklerine tercih ediyorum.					
4. Alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmak benim için çok büyük kolaylıktır.					
5. Öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında i kurmasını sağladığı için kullanıyorum.					
6. Alternatif ölçmede kullanılan ölçme araçları bireysel yetenekleri öne çıkarmaktadır.					
7. Öğrencilerin özelliklerini merkeze aldığı için kullanıyorum.					
8. Öğrencinin karşılaştığı problemlere çoklu çözüm yolları üretmesine olanak sağladığı için kullanıyorum.					
9. Öğrenciyi çoklu değerlendirme fırsatı sağladığı için kullanıyorum.					

10. Alternatif değerlendirme tekniklerini isteyerek kullanmıyorum.					
11. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yeni öğretim programında özellikle vurgulandığı için kullanıyorum.					
12. Diğer öğretmen arkadaşlarım kullandığı için kullanıyorum.					
13. Öğrencinin kendi kendini ve grubunu değerlendirmesini sağladığı için kullanıyorum.					
14. Alternatif değerlendirmeler, öğrencilerin farklı becerilerini değerlendirme olanağı sağladığı için kullanıyorum.					
15. Öğretmene, öğrenciye ve veliye birçok avantaj sağladığımı düşündüğüm için kullanıyorum.					
16. Veliye öğrenci hakkında daha ayrıntılı (bireysel gelişim dosyaları ile) bilgi vermeme sağladığı için kullanıyorum.					
17. Alternatif değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin eksikliklerini daha iyi görebiliyorum.					
18. Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirdiğini düşündüğüm için kullanıyorum.					
19. Alternatif değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencileri daha iyi değerlendirdiğimi düşünüyorum.					
20. Ne öğrettiğimi, gerçekte ne öğrendiklerini kanıtlayabilmem için kâğıt kalem testlerini kullanmak zorundayım.					
21. Alternatif değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için kullanmıyorum.					
22. Öğrenciye ve veliye alternatif değerlendirme tekniklerini zor ve yoğun bulduğu için					
23. Alternatif değerlendirme teknikleriyle öğrenciyi objektif bir değerlendirme yapabileceğimi düşünmediğim için kullanmıyorum.					
24. Geleneksel değerlendirme teknikleriyle öğrenciyi daha iyi değerlendirdiğimi düşündüğüm için kullanmıyorum.					
25. Zamansal kayıp olarak düşündüğüm için kullanmıyorum.					
26. Sınıf mevcudumun çok fazla olmasından dolayı kullanmıyorum.					

27. Elde edilen verilerin analizi ve değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi zor geldiğinden kullanmıyorum.					
28. Geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencileri değerlendirmek için yeterli olduğunu düşündüğüm için kullanmıyorum.					
29. Yapılan çalışmaların depolanması zor geldiğinden kullanmıyorum.					
30. Alternatif değerlendirme tekniklerine uygun ölçekler oluşturmanın zor olduğunu düşünüyorum.					
31. Fazladan yük getirdiğine inandığım için kullanmıyorum.					
32. Geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullanan öğretmenler için değerlendirmenin daha kolay olduğunu düşünüyorum.					

## Ek 2. Proje Ödevi Örneği

### 5. SINIF FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ PROJE ÖDEVİ

**PROJE KONUSU** : Enerji Kaynaklarının Kullanımı.

**PROJE AÇIKLAMASI** : Enerji kaynakları nelerdir? Enerji kaynaklarının kullanım alanları nelerdir? Çevreye etkileri nasıl olur? Enerji tasarrufu nasıl olmalıdır? Enerji kaynaklarının oluşumu nasıl olmuştur? Bu konularda araştırma yapmanız istenmektedir.

**PROJE TESLİM TARİHİ** : 05 Ocak 2011

**YÖNERGE** : Projeyi gerçekleştirirken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz.

1. Çalışma taslağını oluşturunuz.
2. Enerji nedir? Sorusuna cevap arayınız ve yazınız.
3. Enerji kaynaklarının neler olduğunu tespit edip yazınız.
4. Enerji kaynaklarının oluşumu hakkında bilgi veriniz.
5. Enerji kaynaklarının kullanım alanlarını belirtiniz.
6. Enerji kaynaklarının çevreye olan olumlu olumsuz etkilerini belirtiniz.
7. Enerji kaynaklarının kullanımında tasarrufun önemini ve nasıl tasarruflu kullanacağımızı belirtiniz.
8. Evlerde enerji tasarrufunu anlatan, gösteren resim veya kartonla ev modeli üzerinde uygulama gösteriniz.
9. Konu ile ilgili olarak aile büyüklerinden, öğretmenlerden, okul ve ilçe kütüphanesinden, internetten yazılı, sözlü ve resimli kaynak araştırmasında yararlanabilirsiniz.
10. Çalışmalarınızın sonunda mutlaka yararlanılan kaynakları gösteriniz.
11. Dosyanıza Proje Ödevi Kapağı yapınız.
12. Proje ödevlerinizi bilgisayardan yazabileceğiniz gibi kalemle de yazıp hazırlayabilirsiniz.
13. Proje Ödevlerinizin aşağıda verilen değerlendirme ölçeği ile değerlendirileceğini biliniz.
14. Çalışmalarınızı bir dosya haline getirip 5 Ocak 2011 tarihine kadar sınıf öğretmenine teslim ediniz.

Projenin Adı : Enerji Kaynaklarının Kullanımı.  
 Adı ve Soyadı : .....  
 Sınıfı : .....  
 No : .....

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Zayıf	Geçer	Orta	İyi	Çok İyi
	1	2	3	4	5
<b>I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ</b>					
Projeye uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma (Grup çalışması ise)					
İhtiyaçları belirleme					
Farklı kaynaklardan bilgi toplama					
Projeyi plana göre gerçekleştirme					
<b>TOPLAM</b>					
<b>II. PROJENİN İÇERİĞİ</b>					
Metne aktarılan tüm bilgilerde Türkçeyi doğru ve düzgün yazma					
Proje konusunda bilimsel açıdan doğru bilgiler aktarma					
Yapılan çalışmanın orijinal olmasına özen gösterme					
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Toplanan bilgileri düzenlenme					
Yaratıcılık yeteneğini kullanma					
Yararlanılan kaynakları rapora yansıtma					

Hazırlanan raporun, resimler, gazete haberleri, çizimler, tablo, grafik ve istatistiklerle destekleme					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma					
Sorulara cevap verebilme					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma					
Verilen sürede sunuyu yapma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

### Ek 3. Performans Görevi Örneği

#### 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ 1.DÖNEM PERFORMANS GÖREVİ

**PERFORMANS GÖREVİ KONUSU:** Okunan Bir Hikayeyi veya Masalı Anlatma

**PERFORMANS GÖREVİ AÇIKLAMASI:** Okuduğunuz bir hikâyenin ya da bir masalın özetini yazma

**PERFORMANS GÖREVİ VERİLİŞ TARİHİ:** 29 KASIM 2010

**PERFORMANS GÖREVİ TESLİM TARİHİ:** 06 ARALIK 2010

**YÖNERGE** : Performans görevinizi gerçekleştirirken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz.

1. İlk önce seveceğiniz bir hikâye veya masal kitabı seçiniz. Seçtiğiniz kitabı anlayarak okuyunuz.
2. Kitaba bakmadan içindeki olayları, kahramanları, olayların geçtiği yerleri kafanızda tasarlayınız.
3. Tasarladığınız özeti önce karalama kâğıdına yazınız. Noktalama işaretlerini, yazım kurallarını kontrol ederek gerekli düzeltmeleri yapınız.
4. Taslağın son şeklini çizgisiz A4 kâğıdına yazınız. Yazıyı düzgün yazmak için A4 kâğıdının altına çizgili kağıt koyabilirsiniz.
5. Dosyanıza Performans Görevi Kapağı yapınız.
6. Performans göreviniz aşağıda verilen değerlendirme ölçeği ile değerlendirileceğini biliniz.
7. Çalışmalarınızı bir dosya halinde 06 ARALIK 2010 tarihine kadar sınıf öğretmeninize teslim ediniz.
8. Başarılar dilerim...

**PERFORMANS GÖREVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Öğrencinin Adı Soyadı :		No:
Sınıfı:		
Görev Konusu		: Okunan Bir Hikayeyi veya Masalı Anlatma
Görev Teslim Tarih		: 06 ARALIK 2010
<b>DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLER</b>		Alınan Puan
ZAMANI İYİ KULLANMA		10
DÜZEN Raporun düzeni, görünüşü, yazım kurallarına uygunluğu		20
İÇERİK Ortaya çıkan ürünün konunun amacına uygunluğu: a) Başlık ile metinde anlatılanların uygunluğu b) Metinde anlatılan olayların baştan sona kadar doğru sıralanması c) Metinde kahramanların belirtilmesi		30
YAZIM KURALLARI Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılması.		20
SUNU YAPMA (ANLATIM) Yazdığı performan görevini sınıfta sunma		20
TOPLAM PUAN		



#### Ek 4. Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu

### ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI (PORTFOLYO) DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı ve

soyadı:.....

Sınıf:.....

**Yönerge:** Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak dosyayı değerlendiriniz.

ÖLÇÜTLER	Dereceler				
	1	2	3	4	5
1. Çalışmaların tam olması					
2. Çalışmalardaki çeşitlilik					
3. Toplam çalışmalardan yeterli miktarda içermesi					
4. Çalışmaların amaçları karşılaması					
5. Çalışmaların amaca uygunluğu					
6. Çalışmaların doğruluğu					
7. Dosyanın düzenliliği					
8. Harcanan çabaları gösterme					
9. Kaliteliliği gösterme.					
10. Yaratıcılığı gösterme					
11. Çalışmaların seçiminde risk alma					
12. Öğrencinin gelişimini gösterme					
13. Kendini değerlendirme					



## Ek 6: DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRIC) ÖRNEĞİ

	4	3	2	1	0	PUAN
<b>İÇERİK</b> (%30)	Konu ile ilgili öne sürülen düşünceler sağlam kanıtlarla desteklenmiştir. Elde edilen veriler doğru olarak yorumlanmıştır. Konuyla ilgili çelişkili açıklamalar yapılmamıştır.	Konu ile ilgili öne sürülen düşünceler sağlam kanıtlarla desteklenmiştir ama yeterli değildir. Elde edilen veriler çoğunlukla doğru olarak yorumlanmıştır. Konuyla ilgili çelişkili açıklamalar yapılmamıştır.	Konu ile ilgili öne sürülen düşünceler sağlam kanıtlarla desteklenmiştir ama yeterli değildir. Elde edilen veriler çoğunlukla doğru olarak yorumlanmıştır. Anlatımda bazı çelişkili açıklamalar yapılmıştır.	Konu ile ilgili öne sürülen düşünceler oldukça azdır ve sağlam kanıtlarla desteklenmemiştir. Elde edilen verilerde bazı yanlış yorumlamalar vardır. Anlatımda çelişkili açıklamalar yapılmıştır.	Konu ile ilgili öne sürülen düşünceler sağlam kanıtlarla desteklenmemiştir. Elde edilen veriler hatalı olarak yorumlanmıştır. Konuyla ilgili çelişkili açıklamalar yapılmıştır.	
<b>KAYNAK KULLANIMI</b> (%15)	Ödevin konusuna uygun 5 farklı kaynaktan yararlanmıştır.	Ödevin konusuna uygun 4 farklı kaynaktan yararlanmıştır.	Ödevin konusuna uygun 3 farklı kaynaktan yararlanmıştır.	Ödevin konusuna uygun 2 farklı kaynaktan yararlanmıştır.	Ödevin konusuna uygun kaynak taramasında farklı tür kaynaklardan yararlanılmamıştır. Kaynak kullanımı tekdüzedir.	
<b>ANLATIM</b> (%10)	Konu, dinleyicinin anlayabileceği, ilgisini çekebileceği şekilde sunulmuştur. Ancak çok ilginç değildir.	Konu, dinleyicinin anlayabileceği şekilde sunulmuş ancak çok ilginç değildir.	Konu, dinleyici tarafından güçlükle anlaşılabilir, ancak sunum ilginçtir.	Konu, dinleyici tarafından güçlükle anlaşılabilir, sunum ilginç değildir.	Dinleyici konuyu hiç anlamamıştır ve sunum ilginç değildir.	
<b>SUNUMDA MATERYAL KULLANIMI</b> (%10)	Sunum 4 farklı materyalle desteklenmiştir.	Sunum 3 farklı materyalle desteklenmiştir.	Sunum 2 farklı materyalle desteklenmiştir.	Sunum 1 materyalle desteklenmiştir.	Sunumda materyal kullanılmamıştır.	
<b>İLETİŞİM</b> (%10)	Akıcı bir dil kullanılmıştır. Dinleyiciyle göz teması kurulmuştur. Ses tonu ve beden dili doğru biçimde kullanılmıştır.	Belirtilen özelliklerden üçü yerine getirilmiştir.	Belirtilen özelliklerden ikisi yerine getirilmiştir.	Belirtilen özelliklerden biri yerine getirilmiştir.	Belirtilen özelliklerden hiçbiri yerine getirilmemiştir.	
<b>ZAMAN KULLANIMI</b> (%10)	Verilen süre içinde sunu tamamlanmıştır.	Verilen süreye +2,-2 dakika uyulmamıştır.	Verilen süreye +3,-3 dakika uyulmamıştır.	Verilen süreye +4,-4 dakika uyulmamıştır.	Verilen sürenin oldukça altında veya üstünde sunum tamamlanmıştır.	
<b>YAZILI RAPOR</b> (%15)	Okunaklı bir yazı kullanılmıştır. Kapak bilgileri, içindekiler, kaynakça bölümü tam ve doğru olarak verilmiştir. Anlatım bozukluğu yapılmamıştır. Yazım kurallarına uyulmuş, noktalama imleri doğru kullanılmıştır. Kurallara uygun kenar boşlukları kullanılmıştır.	Okunaklı bir yazı kullanılmıştır. Kapak bilgileri, içindekiler, kaynakça bölümünde eksiklikler vardır. Bazı anlatım bozuklukları yapılmıştır. Yazım kurallarına uyulmuş ancak noktalama imlerinde bazı kullanım hataları yapılmıştır. Kurallara uygun kenar boşlukları kullanılmıştır.	Yazı yeterince okunaklı değildir. Kapak bilgileri, içindekiler, kaynakça bölümünde eksiklikler vardır. Bazı anlatım bozuklukları yapılmıştır. Yazım kurallarında ve noktalama imlerinin kullanımında bazı hatalar yapılmıştır. Kurallara uygun kenar boşlukları kullanılmıştır.	Yazı yeterince okunaklı değildir. Kapak bilgileri, içindekiler, kaynakça bölümünde çok fazla eksiklikler vardır. Birçok anlatım bozuklukları yapılmıştır. Yazım kurallarında ve noktalama imlerinin kullanımında çok fazla hata yapılmıştır. Kenar boşluklarında kurallara yeterince uyulmamıştır.	Yazı hiç okunaklı değildir. Kapak bilgileri, içindekiler, kaynakça bölümleri bulunmamaktadır. Çok fazla anlatım bozukluğu yapılmıştır. Yazım kuralları ve noktalama imlerinin kullanımında çok fazla hata yapılmıştır. Kenar boşluklarında kurallara hiç uyulmamıştır.	
<b>TOPLAM</b>						
<b>ÖĞRETMEN YORUMU :</b>						

**ÖZGEÇMİŞ**

Araştırmacı, 1985 yılında Artvin ilinde dünyaya geldi. İlk ve orta öğrenimini Artvin’de tamamladı. 2007 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden mezun oldu. 2009 yılından itibaren Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır.