

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME
BECERİ DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME -
DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ BİLME VE TERCİH ETME
SIKLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Burcu DEMİRBAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)**

İSTANBUL, 2012

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME
BECERİ DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME -
DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ BİLME VE TERCİH ETME
SIKLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Burcu DEMİRBAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL**

İSTANBUL, 2012

**Tüm kullanım hakları
Burcu DEMİRBAŞ'a aittir.
©2012**

ONAY

Burcu DEMİRBAŞ tarafından hazırlanan "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri ile Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, 20. / 04. / 2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

(Tez yöneticisi) Ad SOYAD : Yrd.Doç.Dr. Z. Nurdan Baysal

İmza :

(Üye) Ad SOYAD : Doç.Dr. Oğuz SERİN

İmza :

(Üye) Ad SOYAD : Prof.Dr. Sefer ADA

İmza :

Yedek üye) Ad SOYAD : Doç.Dr. Murat AŞIÇI

İmza :

(Yedek üye) Ad SOYAD : Prof.Dr. Münvever ÇETİN

İmza :

ÖZGEÇMİŞ

- 2001 - 2005 : Gülizar Zeki Obdan YDA Lisesi
- 2005- 2009 : Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2009- : Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum : Halis Kutmangil İlköğretim Okulu, Arnavutköy/İstanbul
- E-Posta : bdemirbas@hotmail.com.tr
- Telefon :

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmanın planlanması ve uygulanmasında pek çok değerli insanın katkısı olmuştur. Öncelikle çalışmanın her aşamasında emeği bulunan, yazdığım her sayfayı satırı satırına okuyan ve büyük bir sabırla düzelterek bana ‘yazmayı’ öğreten, çalışma süresince bana her konuda destek olan, umutsuzluğa kapıldığım her an yanımda olan, içinden çıkamayacağımı düşündüğüm her noktada engin deneyimleriyle ve sarf ettiği tek kelimeyle bile yolumu aydınlatan öğrencisi olmaktan onur duyduğum rol modelim ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nurdan BAYSAL’a göstermiş olduğu ilgi, hoşgörü, güler yüz ve tüm emeklerinden dolayı derin saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme kurulunda yer almayı kabul ederek beni mutlu eden, çalışmanın daha nitelikli olabilmesi için tecrübelerinden ve bilimsel önerilerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Sefer ADA’ya ve Doç. Dr. Oğuz SERİN’e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım ve kendilerinden çok şey öğrendiğim Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü hocalarına, yüksek lisans eğitimim boyunca burs vererek bütün çalışmalarımnda beni destekleyip hayallerimin gerçekleşmesine yardımcı olan TÜBİTAK-BİDEB’e teşekkür ederim.

Ayrıca, varlıklarından her zaman güç aldığım, beni bu yolda daima yüreklendiren, sevincime, üzüntüme ortak olan sevgi, güven ve özverileri ile her zaman yanımda olan; annem Aysel DEMİRBAŞ’a, babam Cemil DEMİRBAŞ’a ve kardeşim Kaan DEMİRBAŞ’a; çalışmanın istatistiksel işlemlerinde benden yardımlarını esirgemeyen ve beni sürekli motive eden sevgili arkadaşım Kader ARKAN’a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, göstermiş olduğu sonsuz sabır, ilgi ve her daim kullandığı yapıcı sözleri ile beni motive eden, yaratıcı fikirleri ile yolumu aydınlatarak çalışmanın her bölümünde emeği bulunan, çalışırken keyif aldığım Hasan NEMLİ’ye; araştırmaya değerli zamanlarını ayırarak istekle katılan, bilgi ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan ve katkı sağlayan tüm meslektaşlarıma, öğrencilere, bu çalışmada emeği geçen ismini saymadığım herkese teşekkür ederim. Araştırmamın eğitim bilimleri alanına katkıda bulunması dileğiyle.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliği ne düzeydedir?
2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ne düzeydedir ve cinsiyete, sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları ne düzeydedir ve cinsiyete, okuttukları sınıf düzeyine, mesleki kıdeme, öğrenim durumuna, okuttukları sınıfın mevcuduna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli’nde devlet okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile aynı okullarda öğrenim gören ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli’ndeki devlet okullarında görev yapan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden gelişigüzel örnekleme yoluyla seçilmiş 223 öğretmen ve aynı okulların 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 960 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmenler için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Anketi” öğrenciler için ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen Cronbach Alfa katsayısı 0,87 olan “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)” kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme ile ilgili elde edilen verilerin analizinde kapsam geçerliği indeksi hesaplanmış, faktör analizi yapılmış ve Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Öğretmen ve öğrenciler ile ilgili elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma,

bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

1. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarına göre “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.
2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri yüksektir ve cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktayken; sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.
3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri yüksek ve cinsiyete, mesleki kıdeme, öğrenim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları yüksek değildir ve cinsiyete, mesleki kıdeme, sınıf mevcuduna, okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.
4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıklarını yordamamaktadır.

ABSTRACT

The purpose of this research is to set forth the relationship between the reflective thinking skills of the 4th and the 5th grade students and their teachers' frequency of knowing and following the assessment and evaluation techniques. In accordance with this purpose, an answer was sought to the following questions:

- 1) In what level is the validity and the reliability of the Reflective Thinking Skills Level Scale for the 4th and the 5th grade Students?
- 2) In what level is the reflective thinking skills of the 4th and the 5th grade students and does it vary by the gender and the students' grade level meaningfully?
- 3) In what level is the frequency of knowing and opting the alternative assessment and evaluation techniques of the teachers of 4th and the 5th grade students and does it vary by the gender, students' grade, professional seniority, educational background and the class size?
- 4) Is there a meaningful relationship between the reflective thinking skills of the 4th and the 5th grade students and the frequency of knowing and opting the assessment and evaluation techniques of the teachers?

The population planned in the relational survey model consists of the 4th and the 5th grade teachers working in public schools in Istanbul in 2011 -2012 school year and the 4th and the 5th grade students studying at the same schools. The sample of the survey consists of 223 teachers working in Istanbul public schools in 2011-2012 school year and chosen by means of the quota sampling and 960 students studying 4th and the 5th grade at the same schools.

In the research, for the teachers "Frequency of Knowing and Opting the Alternative Assessment and Evaluation Techniques of the Teachers Questionnaire" developed by the researcher and for the students "Reflecting Thinking Skills Level Scale for the 4th and the 5th Grade (YDD)" whose cronbach alfa coefficient is 0,87 are used.

In the analysis of the datas obtained about scale development, the scope validity index was calculated, factor analysis was carried out, cronbach alfa value was calculated. In the analysis of the datas obtained about the students and the teachers arithmetic avarage, standard deviation, independent sample t-test, one-way variance analysis (ANOVA) and regration analysis techniques were used. Meaningfulness level is considered as 0,5.

The findings of the research are as follows:

- 1) According to the validity and reliability calculations, " Reflective Thinking Skills Level Scale for the 4th and the 5th Grade Students (YDD)" is a reliable and valid instrument for surveying.
- 2) The reflective thinking skills levels of the 4th and the 5th grade students are high and go in the girls' favor meaningfully. It does not vary by grade level.
- 3) Knowing levels of alternative assessment and evaluation techniques of 4th and the 5th grade teachers are high and do not vary by gender, professional seniority and educational background. The opting the alternative assessment and evaluation techniques of the 4th and the 5th grade teachers are not high and do not vary by gender, professional seniority, class size and the grade level.
- 4) The reflective thinking skills levels of the 4th and the 5th grade students do not predict the knowing and opting frequencies of the alternative assessment and evaluation techniques of their teachers.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
...1	
1.2. Amaç.....	5
...5	
1.3. Önem.....	6
...6	
1.4. Sınırlılıklar.....	7
...7	
1.5. Sayılıtlar.....	8
...8	
1.6. Tanımlar	
.....	8
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR.....	9
2.1. Yansıtıcı	
Düşünme.....	9
2.1.1. Yansıtıcı Düşünmenin Tanımı.....	9
2.1.2. Yansıtıcı Düşünme ile Düşünme Biçimleri Arasındaki İlişki.....	10
2.1.3. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	13
2.1.4. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Etkinlikler.....	16
2.1.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Engelleyen Etmenler.....	17
2.2. Yansıtıcı Düşünme ve Öğrenci.....	20

2.2.1. Yansıtıcı Düşünen Öğrencinin Özellikleri.....	21
2.2.2. Yansıtıcı Düşünmenin Öğrenciye Sağladığı Yararlar.....	25
2.3. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen.....	28
2.3.1. Yansıtıcı Düşünen Öğretmenin Özellikleri.....	29
2.3.2. Yansıtıcı Düşünmeye Teşvik Eden Öğretmen Uygulamaları.....	30
2.3.3. Öğretmenin Yansıtıcı Düşünmeyi Kazandırmadaki Rolü.....	32
2.4. Ölçme ve Değerlendirme.....	34
2.4.1. Ölçme – Değerlendirmenin Tanımı ve Amacı.....	35
2.4.2. Ayrışan ve Benzeşen Yönleriyle Ölçme-Değerlendirme.....	36
2.4.3. Ölçme – Değerlendirmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	37
2.4.4. Ölçme – Değerlendirmenin Eğitim Açısından Faydaları.....	40
2.4.5. Ölçme – Değerlendirme Yaklaşımları.....	43
2.4.5.1 Geleneksel Ölçme - Değerlendirme Yaklaşımları.....	43
2.4.5.2. Alternatif Ölçme - Değerlendirme Yaklaşımları.....	45
2.5. İlgili Araştırmalar.....	56
2.5.1. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	56
2.5.2. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	66
2.5.3. Alternatif Ölçme-Değerlendirme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	68
2.5.4. Alternatif Ölçme-Değerlendirme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	76
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	79
3.1. Araştırma Modeli.....	79
3.2. Evren ve Örneklem.....	79
3.2.1. Evren.....	79
3.2.2. Örneklem.....	79
3.3. Veri Toplama Araçları.....	83
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	83
3.3.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD).....	83
3.3.3. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Anketi.....	88
3.4. Verilerin Toplanması.....	89

3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	89
3.5.1. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)”ne İlişkin Verilerin Çözümlemesi.....	89
3.5.2. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri” ile İlgili Verilerin Çözümlemesi.....	90
3.5.3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları ile İlgili Verilerin Çözümlemesi.....	91
3.5.4. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri ile Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Verilerin Çözümlemesi.....	92
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	93
4.1. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)’nin Geliştirilmesi.....	93
4.1.1. Geçerlik ile İlgili Bulgular.....	93
4.1.2. Güvenirlik ile İlgili Bulgular.....	98
4.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi.....	99
4.3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıklarının İncelenmesi.....	100
4.4. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri ile Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	105
BÖLÜM V: SONUÇ.....	106
5.1. Yargı.....	106
5.1.1. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)” ile İlgili Yargılar.....	106
5.1.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi ile İlgili Yargılar.....	106
5.1.3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları İle İlgili Yargılar.....	107
5.1.4. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri	

İle Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Arasındaki İlişki Durumu ile İlgili Yargı.....	108
5.2. Tartışma.....	108
5.3. Öneriler.....	116
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	116
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	117
KAYNAKLAR.....	118
EKLER.....	132
Ek 1: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD).....	133
Ek 2: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Anketi.....	134
Ek 3: Anket ve Ölçeğin Uygulanması için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı.....	136

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. Yansıtıcı Düşünce ve Bilişsel Düşünce Arasındaki İlişki.....	12
Tablo 2. 2. Ölçme ve Değerlendirme Kavramlarının Birbirinden Ayrılan Yönleri.....	36
Tablo 2. 3. Birbirinin Tamamlayıcısı Ölçme ve Değerlendirme.....	37
Tablo 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	80
Tablo 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	80
Tablo 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	81
Tablo 3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	81
Tablo 3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
Tablo 3.6. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
Tablo 3.7. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
Tablo 3.8. Alan Yazında Yansıtıcı Düşünme Üzerine Yapılmış Ölçek Geliştirme Çalışmaları.....	83
Tablo 3.9. $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler.....	87
Tablo 4.1. KMO Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri.....	94
Tablo 4.2. Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	96
Tablo 4.3. Faktörlere Göre Madde Dağılımı.....	97
Tablo 4.4. Faktörlerin Açıkladıkları Ortak Varyans Oranları ve Özdeğerler.....	97
Tablo 4.5. Alt Faktörler İçin Güvenirlilik Katsayıları.....	98
Tablo 4.6. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	99
Tablo 4.7. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.8. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.9. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeyleri ile İlgili	

Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	100
Tablo 4.10. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.11a. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	101
Tablo 4.11b. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Tablo 4.12a. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	102
Tablo 4.12b. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
Tablo 4.13. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıkları ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	102
Tablo 4.14. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.15a. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	103
Tablo 4.15b. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	103
Tablo 4.16a. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	104
Tablo 4.16b. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Tablo 4.17. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif	

Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının
Okudukları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu için
Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....104

Tablo 4.18. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme
Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme
Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıklarına Göre
Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yansıtıcı Düşünmeyi Engelleyen Etmenler.....	18
Şekil 2.2. Zihin haritasının yapısı.....	49
Şekil 2.3. V diyagramının genel gösterimi.....	54
Şekil 3.1. Ölçek geliştirme süreci.....	90

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda değişim neredeyse her alanda kendini göstermektedir. Değişim ve beraberinde getirdiği ilerlemeyi birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da görmemek mümkün değildir. Gedikoğlu (2005)'na göre, eğitim alanında görülen değişim ve ilerlemeler içinde bulunduğumuz çağı bilgi çağı haline getirmiş ve bu çağda adeta bilgi patlaması meydana gelmiştir.

Bu denli büyük değişim ve gelişimin sonucu olarak eğitim sistemleri, çağını yakalamış ve çağının ötesine yürüyebilen insanlar yetiştirmeyi görev edinmişlerdir (Güney, 2008). Bu görev doğrultusunda ülkemizde de köklü bir reform meydana gelmiş 2004-2005 yıllarında pilot uygulaması yapılmış, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ise tüm yurttan uygulanmaya başlanan eğitim programında yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım; bireyin geçmiş yaşam deneyimlerini yeni deneyimler kazanma sürecinde kullanabilmesi, bunu yaparken de çevresiyle sosyal bir ilişki içinde bulunabilmesi ve kendini süreçte aktif kılarak bilginin pasif alıcısı olmak yerine bilgiyi kendi kendine üretebilmesi, öğrenebilmesi ve hayata uygulayabilmesi sürecidir denilebilir (Güngör, 2005). Bu noktada birey yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte üzerindeki pasif rolünü atarak üretici olma yolunda değişimler yaşamaya başlamıştır.

Eğitimde gerçekleşen köklü reformlar doğal olarak programın öğelerinden hedefler, içerik, eğitim durumlarının yanı sıra ölçme değerlendirme alanında da görülmüş ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme değerlendirme tekniklerine verilen önem

artmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım programın da öngördüğü şekilde, öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgünlüğünü ön plana çıkararak herkesin hâlihazırda sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri özümseyerek yapılandırmasını öne sürmektedir. Bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayarak, ölçme ve değerlendirme alanında öğrencilere çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgulamaktadır (Gök ve Şahin, 2009). Çoklu değerlendirme fırsatları ile öğrencinin bilgi düzeyinin belirlenmesinin de ötesine geçilerek öğrencinin bütün olarak gelişiminin değerlendirilmesi ön plana çıkmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınarak hazırlanan programın ölçme ve değerlendirme ögesinde meydana gelen değişiklikler sonunda çok sayıda yeni ölçme-değerlendirme tekniği sürece eklenmiştir (Nartgün, 2008). Yapılan literatür taramasına göre alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri; Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Yapılandırılmış Grid, Kelime İlişkilendirme Testi, Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı), Portfolyo (Ürün Dosyası), Proje Değerlendirme, Performans Ödevi, Görüşme Formu, Kavram Haritası, Öğrenci Değerlendirmeleri (Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Grup değerlendirme), Gözlem Formu, Gösteri Değerlendirme Formu, Yazılı Değerlendirme (İnci, 2002, Yurdabakan, 2004; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Karagöz, Tekerek, Kaya, Azer, Alıç, Yılbat ve diğerleri, 2006; Tunç, Karademir, Agalday, Merdeşe, Talo, Koçakoğlu ve Kaya 2007; Zimbicki, 2007; akt. Adanalı ve Doğanay, 2010) olarak sıralanabilir. Nitekim 2005-2006 programı ile bu tekniklerin sınıf uygulamalarında yer alması ve bu tekniklere daha fazla önem verilmesi beklenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım ışığında hazırlanan eğitim programlarında meydana gelen değişiklikler ölçme-değerlendirme ile sınırlı değildir. Program araştırma, iletişim, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, girişimcilik, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme (MEB, 2006:4) becerilerini kazandırmanın ve geliştirmenin yanı sıra bu becerilerle ilgili olduğu düşünülen yansıtıcı düşünme becerisi gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip ve bu tür becerileri kullanabilen, gelişime ve değişime açık bireyler yetiştirmeyi sağlayabilecek etkinlikleri de sınıflara taşımayı hedeflemektedir.

Yetiştirilmesi hedeflenen bireylerin sahip olması gereken nitelikler ve beceriler incelendiğinde yansıtıcı düşünme becerisinin son zamanlarda daha da önem kazandığı görülmektedir. Tok (2008a)'a göre, yansıtıcı düşünme becerisi sadece öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenlerin de öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez bir unsurudur. Bu nedenle gelecek nesillerin öğretmenleri, doktorları, mühendisleri, mimarları, yöneticileri olacak olan çocukların geliştirmesi gereken en önemli becerilerden biri olarak görülmektedir. Peki yansıtıcı düşünme becerisi nedir, nasıl bir beceridir?

Bigge ve Shermis (1999)'e göre yansıtıcı düşünme; hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tündengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisidir (akt. Köksal ve Demirel, 2008: 189). Dewey (1933)'e göre yansıtıcı düşünme, bilgi ve inançların hesaba katıldığı birbirleriyle ilişkili fikirlerin nedenleme yaparak sıralanmasını içeren aktif ve kasıtlı bir süreçtir (akt. Kızılkaya ve Aşkar, 2009: 84). Taggart ve Wilson (1998)'a göre yansıtıcı düşünme ise sonuçların değerlendirilmesini de içeren mantıklı ve bilgiye dayalı karar alma sürecidir (akt. Duban ve Yelken, 2010).

Yapılan tanımlardan yola çıkarak yansıtıcı düşünen bireyin özellikleri şöyle belirtilebilir: Yansıtıcı düşünen birey, geçirdiği yaşantı üzerine düşünüp yaşantısındaki yanlışları, eksikleri belirleyip bu yanlışları bir daha tekrarlamamaya çalışarak eksikliklerini gidermeye gayret eder. Kerimgil (2008)'e göre, “yansıtıcı düşünen birey geçirdiği yaşantılarda, yaptığı uygulamalarda, gerçekleştirdiği etkinliklerde kendini değerlendirir.” Bu bağlamda yansıtıcı düşünme becerisinin yaşantıların değerlendirilmesine imkân tanıyan, yapılan yanlışlardan ders çıkarılmasını ve bu yanlışların tekrarlanmamasını öngören bir beceri olduğu söylenebilir.

Rodgers (2002)'a göre, son yıllarda Amerika'daki “Ulusal Mesleki Eğitim Standartları Kurumu (NBPTS), Ulusal Eğitim ve Amerika'nın Geleceği Komisyonu (NCTAF), Ulusal Eğitimi Geliştirme Komisyonu (NFIE), Ulusal Personel Gelişim Konseyi (NSDC) gibi birçok kurum ve kuruluş, devlet ve yerel okul yönetimleri, yansıtıcı düşünmeyi tüm öğretmen ve öğrencilerin uyması gereken bir standart olarak belirlemiştir. NBPTS'nin başarılı bir öğretim için dördüncü önerisi yansıtıcı

düşünmeyle ilgilidir: “Öğretmenler, sistemli bir şekilde uygulamaları üzerinde düşünmeli ve deneyimlerinden yararlanmalıdır. Uygulamalarını eleştirel bir gözle incelemeli, başkalarının görüşlerine başvurmalı, bilgisini derinleştirmek için eğitim araştırmaları yapmalı, yargılarını belirginleştirmeli, öğretim tekniğini yeni bulgu ve düşüncelere uyarlayabilmelidir” (akt. Tok, 2008a). Buradan hareketle öğretmenlerin 2005 programının standartlarını uygulamaya dönüştürebilmeleri açısından yansıtıcı düşünmeye sahip olmaları gerekli görülmektedir.

Ünver (2003)’e göre, “*yansıtıcı eğitim sisteminde öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyabilir, kendi yanlışlarını düzeltebilir, olumlu ve olumsuz davranışlarının ayırımına vararak kendilerini güdeleyebilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilirler.*” Bu nedenle başarılı bir öğretim, öz denetim ve özgüven gelişimi için eğitim sisteminde öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

Dünyada ve ülkemizde eğitimde değerlendirme adına önemli araştırmalar ve değişiklikler yapılmakla birlikte ülkemizde eğitim alanında yapılan değişimlerin en önemlilerinden biri, değerlendirme süreci ve uygulamaları üzerine olmuştur. Yabancı ülkelerde ve Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde; alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin gelişimi ve başarıları üzerinde olumlu etkiler yaptığı görülmektedir (Baki ve Birgin, 2004; Öztürk, Tuncel ve Kop, 2005; Yanpar, 2005; Tuncel ve Öztürk, 2006; Köksal, Koray, Özsoy, Bağçe ve Koray, 2006; Karakuş, 2006; Yelken, 2006; Çetin, 2007; Güvenç ve Açıköz, 2007; akt. Adanalı ve Doğanay, 2010). Öğrenci başarısının artırılması için öğrenci başarısının saptanması, yani ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Balcı ve Tekkaya, 2000).

2005-2006 eğitim programı ile alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin benimsenmesinin yanı sıra bu programda önceki programlardan farklı olarak öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir beceriler listesi sunulmuştur. Meral ve Semerci (2009)’ye göre yeni programın belirttiği becerilerden bazıları olan yaratıcılık, karar verme ve problem çözüme; eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerileri ile de bağlantılıdır. Bu nedenle yeni program ile eleştirel ve yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda alternatif ölçme-

değerlendirme tekniklerinin kullanımı ile programda vurgulanan becerilerin dolayısıyla da yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Bu düşüncelerden hareketle, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğrenci yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği ile ilgili amaçlar;

1. Öğrenci yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geçerliği ne düzeydedir?
2. Öğrenci yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği güvenilirliği ne düzeydedir?

2. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile ilgili amaçlar;

1. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları ile ilgili amaçlar;

1. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyi nedir?
- 3.1.1. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

- 3.1.2. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.1.3. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme - değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri mezun olduğu kuruma göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları ne düzeydedir?
 - 3.2.1. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 3.2.2. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 3.2.3. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları mezun oldukları kuruma göre farklılaşmakta mıdır?
 - 3.2.4. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 3.2.5. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasında bir ilişki var mıdır?**

1.3. Önem

Eğitim programları; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden ölçme-değerlendirme incelendiğinde; Magnusson (1967)'a göre ölçme en genel tanımıyla, “geçerli görgül yollarla test edilebilecek kurallar çerçevesinde nesnelere belli özelliklere sahip oluş derecelerine göre sayılar ya da semboller vermektir” (akt. Kan, 2009). Harris (1998)'e göre değerlendirme, öğrencinin öğrenmesinin, tam ve dikkatli bir şekilde ölçülmesi ile sonuçların öğretmen, öğrenci, veli ve diğerleri için açık bir şekilde ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (akt. Şaşmaz-Ören ve Tatar, 2007).

Yenilenen eğitim programı ile birlikte alternatif değerlendirme kavramı karşımıza sıkça çıkmaya başlamıştır. Alternatif değerlendirme Pierce ve O'Malley (1992)'e göre; öğrencinin ne bildiğini göstermekle birlikte ne yapabileceğini ortaya koymaya yardım eden bir değerlendirmedir. Standart veya geleneksel bir değerlendirme olmayan alternatif değerlendirmenin amacı, öğrencinin ilerlemesini göstermek ve öğretimi bilgilendirmektir (akt. Orhan, 2007).

Alternatif değerlendirme öğrenme ürününe odaklanmamakta, öğrenme sürecini de ele almaktadır. Alternatif değerlendirmenin amacı öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemek, her öğrenciyi farklı yönleriyle tanımaya çalışmaktır (Şenel-Çoruhlu, Ernas ve Çepni, 2009). Alternatif değerlendirme ile öğrencilerin öğrenme güçlükleri belirlenebilir, öğrenme düzeyleri sürekli olarak değerlendirilebilir ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak iyileştirmeler yapılabilir (Arslan, Arslan ve Kaymakçı, 2009). Bunların yanı sıra alternatif değerlendirme ile üst düzey düşünme (analiz, sentez, değerlendirme) ve problem çözme becerisi de gelişir (Şenel, 2008). Buradan hareketle üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme becerisinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile gelişeceği düşünülmektedir.

Bu araştırma alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından; dolayısıyla eğitim alanında bulunan öğretmenlerin, eğitimcilerin, uzmanların yararlanabileceği bir çalışma olarak düşünüldüğü için, ayrıca bu çalışma alanı ile ilgili olduğu düşünülen Milli Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler gibi kurumların gelişimi için önemli görülmektedir.

Yansıtıcı düşünme becerisinin programda yer almadığı ve yer alması gereken bir beceri olduğu düşünüldüğü için önemli görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan ölçme-değerlendirme tekniklerinin belirlenmesi ve bu tür becerilerin gelişimi için hangi ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılacağına bilinmesi açısından yol gösterici nitelikte olacağı düşünüldüğü için önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma örneklemini İstanbul ili ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve aynı ilçelerde eğitim öğretim gören ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları ve ankete kendi gerçek durumlarına ve görüşlerine uygun yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yansıtıcı düşünme: Dewey (1933)'e göre yansıtıcı düşünme birbirleriyle ilişkili fikirlerin, durumların neden-sonuç ilişkileri ile incelenmesini içeren, bireyin aktif olduğu bir süreçtir (akt. Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarının bir ölçüt ya da ölçütler takımı ile karşılaştırılarak birey ya da objelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme sürecidir (Atılğan, 2009).

Alternatif ölçme-değerlendirme: Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin dışında kalan tüm değerlendirme tekniklerini içeren ölçme ve değerlendirme çalışmalarıdır. Alternatif değerlendirme teknikleri içerisinde performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, yapılandırılmış grid ve kavram haritaları gibi çeşitli değerlendirme teknikleri yer almaktadır (Kanatlı, 2008).

BÖLÜM II İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme; mantıklı seçimler yapma ve seçimlerinin sorumluluğunu üstlenme olarak da tanımlanan üst düzey bir düşünme becerisidir (Bigge ve Shermis, 1999; akt. Demirel ve Köksal, 2008). Diğer düşünme türleri ile yakından ilişkili olan ve geliştirilmesi için birtakım etkinliklere yer verilen fakat bu esnada bazı engelleyicilerle de karşılaşan yansıtıcı düşünmenin (Ünver, 2003:5) eğitim açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yansıtıcı düşünmenin tanımı, diğer düşünme biçimleri ile olan ilişkisi, geliştiren etkinlikler, engelleyen etmenler incelendiğinde eğitimdeki yeri ve önemi daha iyi anlaşılacaktır.

2.1.1.Yansıtıcı Düşünmenin Tanımı

Çağın gereklerini yakalayabilmek, değişen ve hızla gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek için zihin gücünü kullanmak ideal bir yöntemdir. Zihin gücünü kullanmak; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine günlük hayatta daha fazla yer vermeyi gerekli kılmaktadır denilebilir.

Belirtilen üst düzey düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünme becerisi incelendiğinde temellerinin ilerlemecilik akımının öncülerinden John Dewey'e dayandığı görülmektedir. Dewey (1933) yansıtıcı düşünme kavramını, herhangi bir bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme, herhangi bir inancın veya bilginin, kanıtlar ışığında inceden inceye sürekli, kesin bir şekilde incelenmesidir (Demiralp, 2010).

Bigge ve Shermis (1999)'e göre yansıtıcı düşünme; hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisidir. Aynı

zamanda mantıklı seçimler yapma ve seçimlerinin sorumluluğunu üstlenme olarak da tanımlanmaktadır (akt. Köksal ve Demirel, 2008).

Tok (2008b)'a göre yansıtıcı düşünme, öğrencilere varsayımları sorgulama, soru sorma, özet yazma, seçenek çizelgesi hazırlama, karşılaştırma yapma gibi düşünmeyi geliştirici stratejilere yer vermektedir. Taggart ve Wilson (1998)'a göre ise yansıtıcı düşünme, eğitimle ilgili konularda, sonuçların değerlendirilmesini de içeren mantıklı ve bilgiye dayalı karar alma sürecidir (akt. Duban ve Yanpar-Yelken, 2010).

Yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan tanımlar incelediğinde becerinin ortak kavramlarının şunlar olduğu görülmektedir: Sürekli düşünme, kanıtlara dayalı inceleme, sorgulama, karşılaştırma, mantıklı seçim yapma ve soru sorma. Buradan hareketle yansıtıcı düşünme; eylemlerin sorgulanması, tekrar gözden geçirilerek incelenmesi, doğrularla yanlışların karşılaştırılması, hataların düzeltilmesi ve doğru eylemlere yönelmeyi sağlayan üst düzey düşünme becerisidir denilebilir.

2.1.2. Yansıtıcı Düşünme İle Düşünme Biçimleri Arasındaki İlişki

Alan yazında düşünme becerileri incelendiğinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş ötesi düşünme (bilişsel düşünme) ve problem çözme becerisi sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada yansıtıcı düşünmenin belirtilen dört düşünme becerisi ile olan ilişkisi üzerinde durulmuştur.

Wilson ve Jan (1993: 8)'ın belirttiği üzere yansıtıcı düşünme; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş ötesi düşünme ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır (akt. Ersözülü, 2008). Yapılan literatür taramaları sonucu düşünme becerilerinin birbirleriyle benzer yanlarının olduğu ve zaman zaman birbirlerini kapsadıkları görülmüştür. Düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünme tek tek incelendiğinde bu durum daha iyi anlaşılacaktır.

Eleştirel düşünme, özel bir düşünce alanına ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme şeklidir (Demirel, 2009). Ennis (1986)'in “eleştirel düşünme bireyin ne yapacağına ya da neye inandığına karar vermeye odaklanan yansıtıcı düşünmedir” tanımı yansıtıcı düşünmenin içerisinde eleştirel düşünmenin olduğunu işaret etmektedir (akt. Semerci ve Yanpar-Yelken, 2010). Wilson ve Jan (1993: 8)'a göre yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ile bağlantılıdır. Çünkü her iki

düşünme becerisi de sorgulama ve değerlendirme, düzenleme, mantık yürütme, varsayım ve tahmini içerir (akt. İnönü, 2006; Ersözlü, 2008). Ünver (2003: 5)'e göre ise bir kişi eleştirel düşünürken aynı zamanda yansıtıcı da düşünür. Tüm bu bilgiler eleştirel düşünme ile yansıtıcı düşünmenin birbirleriyle olan ilişkisini ortaya koymaktadır.

Yaratıcılık; ortaya çıkarmak, meydana getirmek, oluşturmak veya yeni ve özgün düşünceler ya da ürünler üretebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Yaratıcı kişiler; problem çözmeye istekli, bağımsızlığına düşkün, meraklı, özgüveni yüksek, idealist, empatik düşünme yeteneğine sahip bireylerdir (Doğan, 2007). *Buradan hareketle yaratıcı düşünmenin;* yeni, farklı, esnek, sorgulamalı, karşılaştırmalı, orijinal, özgün, sentez düzeyi, ayırıştırıcı ve alternatifli düşünme biçimi olduğu söylenebilir. Yansıtıcı düşünme ise dikkatli, tutarlı, etkin ve alternatifli düşünme şeklidir. Ayrıca yansıtıcı düşünme bireyin kendisinin ve başkalarının görüşlerine açık olması, düşüncelerini açıklaması, ileriye görebilmesi ve açık davranabilmesi yetilerine dayanır. Yaratıcı düşünen bireylerin kişilik özelliklerinin olarak; idealist, meraklı ve maceracı, risk alabilen, hayal gücü geniş, bağımsız düşünen, sezgileri güçlü, esprili, şakacı, kendine güvenen, üretici sayılabilir. Yansıtıcı düşünen bireylerin kişilik özellikleri olarak ise düşüncelerini yansıtan, değişime açık, eleştiriye açık, özeleştirici yapan, tarafsız, sorgulayıcı gibi nitelikler söylenebilir (Kırnık, 2010). Bu bilgiler ışığında yansıtıcı düşünme ile yaratıcı düşünmenin birbirlerinden bağımsız beceriler olmadığı, birbiriyle ilişkili olduğu belirtilebilir. Oxman ve Barell (1983) de yansıtıcı düşünme ile yaratıcı düşünmenin birbirlerine ilişkili beceriler olduğunu belirterek bu durumu vurgulamışlardır.

Biliş ötesi düşünme (bilişsel düşünme) ve yansıtıcı düşünme; bireyin kendi düşüncesini düşünmesi, öğrenmeyi düşünmesi ve fikirleri önceki tecrübelere bağlamasını içine alır. İkisi de eleştireliliği ve yaratıcılığı içerir. Bu nedenle yansıtıcı düşünme ile bilişsel düşünme birbiriyle ilişkilidir (İnönü, 2006). Yansıtıcı düşünme ve bilişsel düşünme arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda daha ayrıntılı görülmektedir.

Tablo 1.1. Yansıtıcı Düşünce ve Bilişsel Düşünce Arasındaki İlişki

<u>Yansıtıcı Düşünme</u>	<u>Bilişsel Düşünme</u>
<ul style="list-style-type: none"> * Soru sormak, * iç sorgulama yapmak, * düşünceleri önceki/tahmini/şu anki tecrübelerle bağlamak, * analiz yapmak, * varsayımları sorgulamak, * alternatifler bulmak ve gözden geçirmek için kullanılır. 	<ul style="list-style-type: none"> * Karar vermek, * uygun yöntem ve strateji seçmek, * yöntem belirlemek, * eylem planlamak, * hedefleri uygulamaya koymak için kullanılır.

Kaynak: (Wilson ve Jan, 1993: 9'dan akt. İnönü, 2006: 16).

Problem çözme, etkili çözüm yollarını ortaya koyabilmek için uygun çözüm yolları seçme sürecidir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Bu süreç değerlendirme ve karar vermeyi içeren yansıtıcı düşünmeyi gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle Saylan (1997:137), problem çözme yeteneğinin geliştirilebilmesi için öğrenim yılları boyunca öğrencilere düşüncelerini yansıtabilecekleri çok çeşitli öğrenme yaşantıları sunulması gerektiğini belirtmiştir (akt. İnönü, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için yansıtma yapma dolayısıyla yansıtıcı düşünme fırsatı verilmelidir denebilir. Bu durum da yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Özetle; yansıtıcı düşünmenin, sorgulama ve değerlendirme yönüyle eleştirel düşünme, başka fikirlere açık ve üretken olma yönüyle yaratıcı düşünme, kendi düşüncesini düşünme yönüyle biliş ötesi düşünme, problem çözme yönüyle ise problem çözme becerisi ile ilişkili üst düzey bir düşünme becerisi olduğu söylenebilir.

Düşünme bir beceridir, doğrudan öğretilir, öğretilmelidir. Birinin düşünme yetenekleri ve etkililiği iyi düşünme araçları kullanılarak kesinlikle geliştirilebilir. Bu noktada toplumların geleceği, bireylerin, yaratıcı, muhakeme gücü yüksek,

düşünebilen bireyler yetiştirebilmesiyle mümkündür. Bu bilgiler ışığında eğitimin amacı, sadece bilginin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme becerilerini de kazandırmak ve geliştirmek olmalıdır (Çubukçu, 2004). Ayrıca Kırnık (2010)'a göre, ilköğretim okullarının müfredatında seçmeli ders olarak okutulan düşünme eğitimi dersi zorunlu ders olarak okutulmaya başlansa hem düşünme becerilerinin gelişimi açısından hem de konunun öneminin kavranması açısından önemli bir adım atılmış olabilir.

2.1.3. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Doğru düşünme yollarının kazanılması, öğrencilere edindiği bilgileri kullanmada, problem çözmede, gerek günlük yaşamlarında gerekse derslerinde başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır (Duban ve Yanpar-Yelken, 2010). Bu nedenle düşünme becerileri, son zamanlarda üzerinde önemle durulan ve bilinen önemi gittikçe artan eğitim değerleridir. Oxman ve Barell (1983)'de Amerikan eğitiminin hedefleri arasında listelerde sıklıkla gözlenenin öğrencilerin yansıtıcı, yaratıcı, mantıksal ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi olduğunu belirterek düşünme becerilerinin önemine vurgu yapmışlardır. Yansıtıcı düşünme becerisi öğretmenler ve öğrenciler açısından ayrı ayrı incelendiğinde eğitimdeki yeri ve önemi daha iyi anlaşılacaktır:

Yansıtıcı düşünme, öğrencinin durup geleceğe yönelmesini, geçmişteki tecrübeleri anımsamasını, bu tecrübeler ve düşünceler arasında yeni bir zeminde bağlantı kurmasını sağlar (Tan ve Goh, 2008). *Bu noktada geçmiş ile gelecek arasında bağlantı kurabilen yansıtıcı düşünme becerisi kazanmış bir öğrencinin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi de desteklenerek üretken öğrencilerin yetiştirilmesine katkı sağlanmış olur* (Duban, Yanpar-Yelken, 2010). Bu bilgilerden hareketle yansıtıcı düşünen öğretmenlerin de analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri gelişmiş olabileceği için yansıtıcı öğretmenlerin tüketici değil üretici bireyler olabileceği beklenmektedir. Bu bağlamda eğitimcileri üretken olan bir toplumun eğitim sistemine giren bireylerinin de sistemden üretken olarak çıkma oranları yüksek olacaktır denilebilir.

Okullarda öğrenilen bilgilerin gerçek hayat ile bağdaşmaması, öğrenme/öğretme anlayışındaki gelişmeler ile eğitim sisteminde yapılan köklü reform sonucu

“öğretme”nin nasıl yapılacağına açıklanması yerine, “öğrenme”nin nasıl gerçekleştiği açıklanmaya odaklanılmıştır (MEB, 2006). *Yansıtıcı öğretimin kuramsal bilgi ile uygulama arasında köprü kurulmasına olanak sunmasının* (Saylan, 1991’den akt. Altınok, 2002) *da öğrenme üzerine odaklanan anlayış ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.* Böylece öğrenciler okulda öğrendikleri ile yaşama hazırlık yapmış olacak ve belki de hayatı daha iyi tanıyan, adapte olan ayakları yere daha sağlam basan bireyler yetişecektir.

Yansıtıcı düşünme, öğrencinin mevcut durumdan faydalı bilgiler elde etmek için konuyla ilgili geçmiş tecrübeleri göz önünde bulundurarak bunları kullanıp kendi öğrenme durumunu gözlemlemesi ve böylece geçmiş, şimdi ve/veya gelecek arasında bağlantı kurarak öğrenme sürecine anlam katmasıdır (Tan ve Goh, 2008). *Bu noktada yansıtıcı düşünme öğrencilerde varsayımları sorgulama, soru sorma, özet yazma, seçenek çizelgesi hazırlama, karşılaştırma yapma gibi düşünmeyi geliştirici stratejileri de harekete geçirmektedir* (Tok, 2008b). Yansıtıcı düşünen öğrencide gelişmesi beklenen düşünme becerileri veya stratejilerinin öğretmenlerde de gelişmesinin bekleneceği gerçeğinden hareketle denilebilir ki; yansıtıcı düşünen öğretmenler eğitim sisteminin içinde var oldukları için sistemde yer alan sorunları daha kolay görebilir ve sorunların çözümüne yönelik alternatifler üreterek eğitime katkı sağlayabilir. Aksi takdirde sistemde var olan sorunlar çözülmeyi beklerken yeni sorunlar eklenir ve çözüm bekleyen sorunlar yığını olarak büyür ve belki de eğitim sisteminin günden güne çöküşüne doğru ilerlenmiş olur.

Yansıtıcı öğretmen ne yapacağı, ne zaman yapacağı ve niye yapacağı ile ilgili bilgi sahibi olan ve iyi kararlar verebilen öğretmendir (Saylan, 1991’den akt. Altınok, 2002). Bu bağlamda yansıtıcı düşünen öğretmenin öğrencileri de kendi kararlarını kendileri verebilen, kararlarının sorumluluğunu üstlenme cesaretine sahip, öz güveni yüksek kişilerdir denilebilir.

Yansıtıcı eğitim sisteminde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyabilirler. Kendi yanlışlarını görüp, düzeltebilirler (Ünver, 2003). *Öğrenciler başarısız olduklarında başarısızlıklarının sebebini analiz edebilir ve ileri derecedeki yansıtıcı düşünceyle başarısızlıklarının tekrarını engelleyebilirler* (Bölükbaş, 2004). Bu durum öğretmenler açısından düşünüldüğünde; öğretmen toplumun genelini ve

ülkenin kaderini etkileyen önemli bir etmendir. Doğal olarak öğretmenin işinde hata yapması ve hatasını fark etmeyip sürdürmesi ortalama 25 yıl çalıştığını düşünürsek ciddi sayıda öğrencinin de bu hataya ortak olup onu sürdürmesine neden olacaktır. Öğretmen yetiştiren öğretim elemanları açısından düşünüldüğünde her hatası binlerce hatalı öğrenci yetiştirmeye neden olabilir. Bu durumun önüne geçebilmek için yansıtıcı düşünme önemli bir etken olabilir çünkü yansıtıcı düşünme kişinin kendisini değerlendirmesine ve yanlışlarını görüp düzeltmesine, sürekli kendisini sorgulamasına fırsat verir ve böylece öğretmenin yanlış öğrenci yetiştirme ihtimali azalabilir.

Yansıtıcı düşünmenin etkin olduğu sınıf ortamlarında öğrenciler aktiftirler ve süreçte öğrenci deneyimlerine yer verilir (Epstein, 2003 akt. Tok, 2008a). Bu bağlamda yansıtıcı düşünmenin etkin olduğu sınıf ortamlarının düzenleyicisi olan öğretmenler süreçte yaşanan olayları, deneyimlerini gözden geçirerek öğrenciyi aktif kılacak etkin yansıtıcı düşünme ortamları hazırlamaya çalışmalıdır.

Yansıtıcı düşünme ortamlarındaki uygulamalar öğrenci merkezli eğitimin yapılmasına olanak tanır (Tang, 2000; akt. Tok, 2008b). Böylece öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci merkezli eğitim ile yetişen öğretmen adaylarının da düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşabilen, kurallarına uygun tartışma yapabilen, fikirlere bağlanmak yerine sorgulayarak doğruyu arayan özgür bireyler olarak yetişmelerine fırsat tanınmış olur.

Norton (1997) araştırmasında, etkili öğretim ve yansıtıcı düşünme arasında olumlu bir ilişki olduğunu ayrıca etkili öğretmenlerin, dikkatli, kendini mesleğine adanmış, yaratıcı, güçlü, içsel kontrole sahip, yetenekli, yansıtıcı düşünenler olduğunu belirlemiştir (Tok, 2008a). Yansıtıcı düşünen öğretmenlerin yansıtıcı düşünen öğrenciler yetiştirme ihtimalinin daha yüksek olduğu düşünüldüğünde şu sonuca varılabilir: Yansıtıcı öğretmenler diğer öğretmenlere kıyasla; daha dikkatli, daha yaratıcı, daha güçlü, öz denetimi yüksek, yansıtıcı düşünen öğrenciler yetiştirmede daha başarılıdır.

2.1.4. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Etkinlikler

Schön (1983)'e göre yansıtma, problem oluşturma ve problem çözüme gibi iki önemli unsuru içermektedir (akt. Ekiz, 2003). Bu bağlamda yansıtıcı düşünme süreci var olan bir problemin farkına varılması ve soruna çözüm bulma isteği ile başlamakta ve beraberinde soruna çözüm bulmak için plan yapmayı, planları eyleme geçirmeyi, eylem sonucunun değerlendirilmesini ve sorunun çözümü/tekrar başa dönmeyi gerektirir denilebilir.

Yansıtıcı düşünme sürecinin ilk basamaklarından biri sayılan plan yapma Doğan-Dolapçioğlu (2007)'na göre: “Öğrenciyi kendi amaçlarını belirlemeye ve onları başarmak için düşünmeye teşvik ederken, yansıtma da öğrencilere kendini ifade etme olanağı vererek ne hissettiklerinin ve ne öğrendiklerinin farkına varmalarını sağlayabilir. Bu nedenle planlamayı teşvik eden stratejilerin çoğu yansıtmayı da geliştirir.” Bu bağlamda yansıtmayı geliştirmek için çocuklarda planlama yapmayı geliştirmek gerekmektedir.

Epstein (2003) öğretmenlerin, çocukların plan yapmalarını desteklemek ve geliştirmek için bazı stratejilerden yararlanabileceğini belirtmiştir. Bu stratejiler:

- Günlük programın düzenli bir parçasında plan yapın.
- Çocuklar plan yaparken onların her bölgeyi ve odadaki materyalleri görebildiklerinden emin olun.
- Çocuklara sorular sorun.
- Çocukların planlarını dikkatlice dinleyin.
- Çocuklar planlarını açıklarken başından sonuna kadar onları destekleyin ve planlarını kabul edin.
- Çocukları, planlarında ayrıntılara inmeleri için cesaretlendirin.
- Çocukların planlarını not alın.
- Övgü yerine yüreklendirmeyi kullanın.

Ayrıca Epstein (2003) çocuklarda yansıtıcı düşünmenin gelişimini desteklemek için öğretmenlere veya ailelere yol gösterici nitelikteki şu stratejilerden bahsetmiştir.

- Devam eden günlük programın bir bölümünü yansıtma yapın.
- Sonucu bağlanmamış, açık bırakılmış sorular sorun.

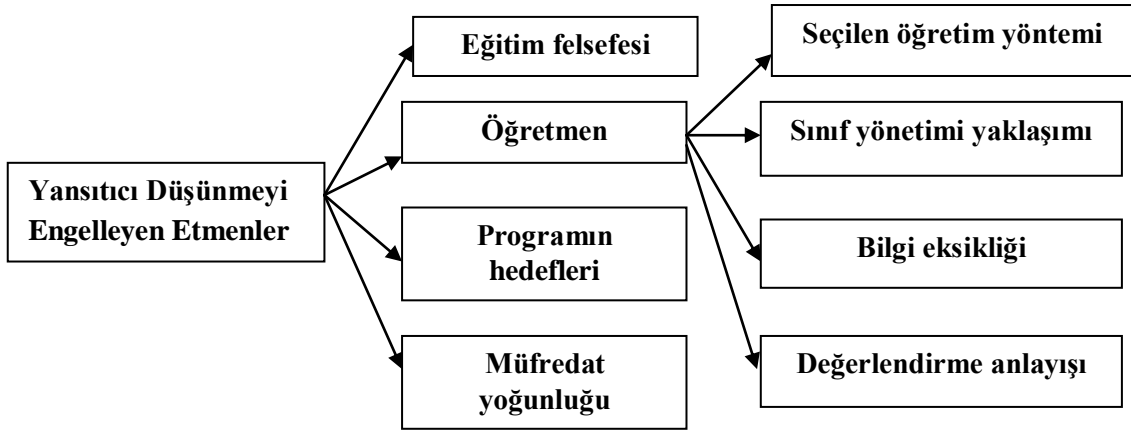
- Çocukların ne yaptıklarını ve ne söylediklerini yorumlayın.
- Bakış açıları ve yorumlardaki çelişkilere karşı çıkmayın.
- Çocukların planlarından ne anladığınızı yorumlayın.
- Çocukların ne söylediklerini not alın.
- Çocuklara planları ve yansıtmaları ile aktivitelerini ilişkilendirilmede yardımcı olun.
- Çocukları, bir sonraki günde etkinlikte bulunmaları için cesaretlendirin.

Bu bilgiler ışığında eğitim öğretim sürecinde belirtilen stratejileri kullanan bir ilköğretim öğretmeni haftalık ders programına uygun olarak bir dersini veya gün içinde yer verdiği etkinliklerin bazılarını öğrencilerin yansıtma yapması için kullanabilir. Alternatif fikirler üretmek ve bunları özgürce paylaşp, tartışabilmek yansıtıcı düşünmeyi geliştiren önemli etkinlikler arasında gösterileceği için zaman zaman öğrencilerin farklı fikirler üretebileceği, fikirlerini arkadaşları ile paylaşabileceği sorulara yer vererek sınıfta tartışma ortamı oluşturabilir. Alternatif fikirler üretmek ve bunları özgürce paylaşp, tartışabilmek yansıtıcı düşünmeyi geliştiren önemli etkinlikler arasında gösterilebilir.

Öğrencilerin fikirlerindeki çelişkiler veya yanlışlar ilk etapta görmezden gelindiği takdirde çocukta özgüven gelişimi desteklenebilir. Ayrıca çocukların kendi yanlışlarını kendilerinin görmelerine ya da arkadaşlarının yanlışlarını bulmalarına fırsat verilerek yansıtma süreci etkili bir şekilde kullanılabilir. Yapılan uygulamaların bir sonraki günde devamının sağlanması; hatta bu uygulamaların devamının bir sonraki günle sınırlı kalmayıp okul dışında, aile yaşamında ve tüm hayatları boyunca kullanılması için öğrenciler cesaretlendirilebilir. Bir becerinin gelişmesi için belki de en etkili yöntem o becerinin sürekli kullanılması, kullanımının alışkanlık haline gelmesidir.

2.1.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Engelleyen Etmenler

Yansıtıcı düşünme becerisinin kazanılmasını ve geliştirilmesini engelleyen birçok etmen bulunmaktadır. Genel itibariyle bu etmenlerden bazıları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Yansıtıcı Düşünmeyi Engelleyen Etmenler (Ünver, 2003'ten uyarlanmıştır)

Eğitim Felsefesi: Bir ülkenin eğitim sisteminin dayandığı felsefe ve bu eğitim sisteminde çalışanların felsefesi yansıtıcı düşünmeyi geliştirme olanağı tanınmalıdır. Pragmatizm; değişime uyum sağlamayı, öğretmenin rehberliğini ve sorun çözme yönteminin önemini savunur (Ural ve Ramazan, 2007). Eğitim sistemleri pragmatizm gibi yansıtıcı düşünmeyi geliştirme olanağı tanıyan felsefeler benimsemelidir (Ünver, 2003). İdealizm felsefesinin etkisinde kalan esasıcı akım öğretmeni sınıfta otorite olarak görmekte, öğrenciyi disiplin altına almayı savunmakta ve öğrenciye özgürlük tanımayı eleştirmekle birlikte öğrenmenin doğasının sıkı çalışma ve disiplin olduğunu savunmaktadır (Kneller, 1966: 243-244; Pratte: 155-156; akt. Fidan ve Erden, 1998). Yeni bir ürün oluşturma, eleştirme, sorgulama yapma gibi becerilere fırsat tanımayan baskıcı bir sınıf yönetimi yaklaşımının benimsendiği bu tür eğitim felsefelerinde yansıtıcı düşünme becerisinin gelişiminden söz etmek pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle benimsenen eğitim felsefesi de demokratik ve yenilikçi olmadığı takdirde yansıtıcı düşünmenin önündeki en büyük engellerdendir.

Programın Hedefleri: Eğitim programı; eğitim durumlarının düzenlenmesi (Ertürk, 1991) veya okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2009). Amerikan eğitiminin hedefleri arasında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek yer almaktadır (Oxman ve Barell, 1983). Eğer bir ülkenin milli eğitiminin amaçları arasında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek yer almıyorsa, bu düşünmenin gelişimini engelleyen bir etmendir. Hedefler arasında yer almayan bir becerinin gelişimi için öğretmenler çaba göstermeyip belki de böyle bir becerinin farkına bile varmayacaklardır. Geniş çaplı

bir farkındalık yaratmak ve yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirmek için öncelikle öğretmene yansıtıcı düşünme becerisi kazandırma hedefler arasında yer almalıdır.

Müfredat Yoğunluğu: Öğretmen ve öğrencilerin haftalık toplam ders saatlerinin çok olması ve bir yarıyıl içinde çok sayıda dersin okutulması yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere yeterince zaman ayrılmasını engelleyebilir. Bu nedenle, öğretmen ve öğrencilerin haftalık ders saatlerinin çok olmaması ve bir yarıyıldaki eğitim programına gereğinden çok sayıda ders alınmamasına özen gösterilmelidir (Ünver, 2003: 42). Ancak bu sayede düşünme becerilerinin gelişimi için emek harcanacak yeterli zaman elde edilmiş olur. Aksi takdirde yansıtıcı düşünmenin gelişimi için gerekli etkinliklere vakit ayrılamaz.

Öğretmen: Göz ardı edilmemesi gereken bir gerçek Meral ve Semerci (2009)'nin; "yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirmek için öncelikle öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları önemlidir" görüşüdür. Çünkü yansıtıcı öğretmenler öğretimde rehberdir (Duban ve Yanpar-Yelken, 2010:347) ve öğrenciyi eğiten, istendik davranış değişikliği meydana getirecek olan öğretmenin yansıtıcı düşünmemesi uygun davranışlar sergileyememesine, doğru rehberlik yapamamasına, dolayısıyla; öğrenciye yansıtıcı düşünmenin gelişimi için doğru rol-model olamamasına neden olur. İlköğretim çağındaki çocukların öğretmenlerini model aldığı gerçeğinden hareketle, öğretmenin öğrenciler için yanlış model olması ve rehberlik yapması sonucu öğrenci, belki de yansıtıcı düşünme becerisi ile hiç tanışmadan, ya da var olan becerisi körelmiş bir şekilde eğitim öğretim hayatını tamamlayacaktır.

Öğrenciler yansıtıcı düşünme becerisi kazanmaya teşvik edilebilir. Bu ayrıca daha karmaşık ve zorlu iş yaşamına daha iyi hazırlanmalarını sağlayacaktır (Tan ve Goh, 2008). Bu açıdan bakıldığında bir öğretmenin eğitim anlayışı, öğrenciden beklentileri, sınıf yönetimi yaklaşımı, ders esnasında seçtiği öğretim yöntemi, yansıtıcı düşünme konusundaki bilgi eksikliği, öğrenciyi değerlendirme anlayışı ve bu anlayışla seçtiği ölçme-değerlendirme yöntemi öğrencinin sadece bilişsel becerilerini değil, duyuşsal ve psikomotor becerilerini de etkilemektedir. Eğer öğretmen öğrenciye;

- sınıf ortamında kendini ifade etmesi için özgürlük tanımıyorsa,

- bireysel öğrenme ortamları hazırlamıyorsa,
- uygun problem çözme ortamları sağlamıyorsa,
- kendi seçimini kendisi yapmasına imkan vermiyorsa,
- özgüveninin gelişimi için fırsatlar sunmuyorsa (örneğin, öğrencinin en ufak hatasında öğrenciyi rencide ediyorsa),
- üretkenliğini destekleyici çalışmalar yaptırmıyorsa
- teorik bilgi ile uygulamanın bağdaştığı öğrenme öğretme süreci sunmuyorsa,

o sınıfta yansıtıcı düşünmenin gelişiminden söz etmek pek de doğru olmaz. Böyle bir durumda yansıtıcı düşünmenin önünde en büyük engeli öğretmen teşkil etmiş olur.

Öğretmenin yansıtıcı düşünmenin gelişimini engellememesi için; öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının da yansıtıcı düşünceleri gerekmektedir. Çünkü yansıtıcı düşünmenin gelişimini engelleyen öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim öğretim elemanı-öğretmen adayları arasında da gerçekleşebilir. Sonuç olarak yansıtıcı düşünür olmayan öğretmen adayları gün gelir öğretmen olur ve tıpkı kendileri gibi yansıtıcı düşünür olmayan öğrenciler yetiştirir, bu döngü devam ettikçe yansıtıcı düşünür olmayan nesiller katlanarak büyür.

2.2. Yansıtıcı Düşünme ve Öğrenci

Davranışçı programdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilerek hazırlanan yeni program ile; sadece öğretim değil eğitim de vurgulanarak, baskın doğrusal düşünce yerine karşılıklı nedensellik ilkesi öne çıkarılmış ve çocuklara kazandırılması gereken ortak beceriler saptanmıştır. Bu becerilerden bazıları; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözmedir (MEB, 2006). Bu bağlamda yeni programla düşünme becerilerine verilen önemin arttığı söylenebilir. Buradan hareketle düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünmenin de öğrenciye kazandırılması ve geliştirilmesi için çalışılması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle becerinin öğrenci açısından önemine dikkat çekmek amacıyla öğrenciye sağlayacağı yararları ve yansıtıcı düşünen öğrenci özelliklerini incelemek gerekli görülmüştür.

2.2.1. Yansıtıcı Düşünen Öğrencinin Özellikleri

Yeni eğitim programı ile yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Meral ve Semerci, 2009). Öğrencilerin bu beceriye sahip olup olmadıkları, sahip olan öğrencilerin ise ne düzeyde sahip olduğunun belirlenmesi eğitim öğretimin hedeflerine ulaşma düzeyinin göstergelerinden biridir. Eğitim öğretimin hedeflerine ne düzeyde ulaşıldığının belirlenebilmesi için, amaçlanan becerilere sahiplik düzeyi ile amaçlanan becerileri kazanan ne kadar nesil yetiştirildiğinin ölçülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenme bir üründür ve toplumsal bağlamda tecrübenin ifadesidir (Bowskill, 2010). Bir bireyin bir beceriyi kazanması veya kazandığı bir beceriyi geliştirebilmesi için o becerinin gereklerine uygun eylemlerde bulunması gerekmektedir. *Yansıtmayı bir öğrenme stratejisi ve alışkanlığı olarak tanımlamak kolay görünse de, kişinin yansıtıcı olup olmadığını tanımlamak bu kadar kolay değildir. Bir beşeri faaliyet olarak yansıtma gözlemlenebilir bir düşünme şekli değildir. Bir kişi başka birinin düşünme sürecini gözle gözlemleyemez. Aynı şey yansıtma için de geçerlidir. Bir kişinin gerçekten yansıtıcı olduğunu, hayal kurmadığını ve düşünüyormuş gibi yapmadığını belirlemek o konuda yetkin olmayı gerektirir* (Tan ve Goh, 2008). Bu bağlamda bir öğrencinin yansıtıcı düşünme becerisini kazandığının iddia edilebilmesi için öğrencide bir takım düşüncelerin içselleştirildiğinin anlaşılması veya beceriye uygun davranışlar yönünde eylemlerde bulunması gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisi de; kazanılabilen ve geliştirilebilen bir beceri olması dolayısıyla; bu beceriyi edinen bireylerin bir takım eylemsel veya düşünsel niteliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

Yansıtıcı düşünme becerisinden ilk bahseden Dewey (1933)'e göre yansıtıcı düşünme becerisini gösteren eylemler; sorgulama ve değerlendirme yapmaktır (akt. Aşkar ve Kızılkaya, 2009). *Yansıtıcı olmak demek, öğrencinin yalnızca kendi öğrenme-düşünme yaklaşımlarının (bilgi ötesi) üzerinde düşünmeleri değil aynı zamanda ne yaptıklarını, ne yapmakta olduklarını ve ne yapacaklarını da anlamlandırmak zorunda oldukları anlamına gelir* (Tan ve Goh, 2008). Yansıtıcı düşünen bir birey olayların nedenlerini sorgulayarak ve olayı tümüyle değerlendirerek olayın özüne

inmeye çalışır. Böylece olaylara geniş ve objektif bir bakış açısıyla bakılarak daha doğru çıkarsamalar yapılma imkânı elde edilmiş olur.

Yansıtıcı düşünen öğrenciler, öğrenme süreçlerinde ne yaptığını durup düşünmeli, yaşadıkları süreci gözden geçirebilmelidir (Aşkar ve Kızılkaya, 2009; Tok, 2008b; Demiralp, 2010; Doğan-Dolapçioğlu, 2007). Yansıtıcı düşünme Dewey (1933)'in de belirttiği gibi; “sorgulama yapmayı içine alan bir düşünme süreci” olması dolayısıyla yaşananların, deneyimlerin gözden geçirilmesini, hangi eylemin neden yapıldığının sorgulanmasını, tıpkı zamanda yolculuk edercesine yaşananlara geriye dönüp bakabilmeyi ama objektif bakabilmeyi gerektiren bir düşünme becerisidir. Bu özelliği nedeniyle yansıtıcı düşünme gelişiminin bu denli hızlı yaşandığı çağımızda eğitim-öğretim programlarında yer alarak yetiştirilecek olan nesillere kazandırılması ve kazanan bireylerde geliştirilmesi hedeflenen düşünme becerilerindedir.

Yaşadığı sürece geriye dönüp bakabilmeyi başarabilen bir birey aynı zamanda ne öğrendiğinin ve süreçte neler hissettiğinin farkına vararak bunu ifade edebilir. Bu farkındalığı edinmiş; yani kendini tanımaya başlamış bireyler, elde ettiği bilgileri daha sonra nerede kullanacağını belirleyebilir (Doğan-Dolapçioğlu, 2007; Demiralp, 2010). Bu durum öğrencinin gelecekte karşılaşacağı benzer olaylarda neler yapması, nasıl davranması yönünde tecrübeler edinmesini sağlamaktadır. Ayrıca bireyin neler hissettiğini fark etmesi duygularının bilincinde olmasını ve duyguları ile eylemleri arasındaki ayrımı fark etmesine yardımcı olur.

Wilson ve Jan (1993)'a göre yansıtıcı düşünen ve geçmişe dönüp bakabilen bireyler yaptıkları eylemlerden sorumluluk duyarak, kendi yanlışlarını düzeltebilirler (akt. Tok, 2008b). Geçmişe dönüp bakabilme ve hataların belirlenerek düzeltilmesi için bireyler soru sorma, olayları analiz etme, neden sonuç ilişkileri kurma, objektif değerlendirme yapma, gözlem yapma gibi davranış veya becerileri de göstermelidir. Bu nedenle yansıtıcı düşünme becerisine sahip bireylerin bu tür niteliklere sahip olduğu düşünülebilir.

Hataların farkına varılarak düzeltilmeye çalışılmasının, problem çözme becerisini beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Şöyle ki; yansıtıcı düşünme becerisine sahip bir kişi, geçmiş yaşamında yaptığı yanlışların farkına varıp bunları ileriki hayatında tekrarlamamak için neler yapması gerektiğini, hatalarını nasıl düzeltmesi gerektiğini

düşünmektedir. Bu tür sorgulamalarla, yaşanan problemleri çözebilmek ve hatalarını telafi edebilmek ya da ileriki yaşamında benzer bir durumla karşılaştığında aynı hatayı tekrarlamamak için yeni fikirler üretmeye başlar. Böylece, yansıtıcı düşünen bireyde problem çözme becerisinin beraberinde *yaratıcılık, yenilikçilik, geleceği planlama, hedefler belirleyebilme* gibi becerilerin de gelişebileceği söylenebilir.

Yansıtıcı düşünen bireyin nitelikleri arasında gösterilebilen yenilikçilik, yaratıcılık bireyin problemlere çözümler bulurken üretken davrandığının ve yeniliklere açık olduğunun göstergesidir. *Yenilikçi bireyler*, yeni durumlara adapte olmakta zorluk yaşamayan ve eskiye körü körüne bağlı kalmayan bireylerdir. Bu bağlamda yansıtıcı düşünme becerisine sahip kişiler gelişime açık ve teknolojiye uyum sağlamakta zorlanmayan bireylerdir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren en önemli faktörlerden biri de fikir paylaşımı ve farklı düşüncelere saygı göstermektir. Strange (1992)'e göre farklı düşüncelerle karşılaşmak insanları yansıtıcı düşünmeye teşvik etmekte, ancak tek başına yeterli olmamaktadır. Bu noktada ilk adım öğrencilerin kendi fikir gelişimindeki eksiklikleri yakalamaktır (akt. Doğan-Dolapçioğlu, 2007). Böylece, birey yansıtıcı düşünme sürecine dahil olmaya başlar. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme becerisi gelişmeye doğru yol alır. Bu açıdan bakıldığında açık fikirlilik ve hoşgörünün yansıtıcı düşünen bireyin özellikleri olduğu söylenebilir. Bu özellikler empati, özgüven ve saygı da beraberinde getirmektedir. Çünkü açık fikirli bireyler, kendilerine güvenleri tam olan ve düşüncelerini saklamadığı için düşünce ve ilişkilerde saygıdan yana olan bireylerdir. Farklı fikirlere hoşgörü ile yaklaşan bireyler de o fikrin savunucusunun neler hissettiğini, neler düşündüğünü anlayabilir, yani empati kurabilir. Empati kuramayan bir bireyden karşısındaki kişiyi anlaması ve karşısındaki kişinin düşüncelerine saygı göstermesini beklemek pek mümkün görünmemektedir.

Empati en yaygın tanımıyla, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyup onu, duygu ve düşünce boyutlarıyla anlama çabasına girerek belirli sonuçlar çıkarması ve çıkardığı sonuçları duruma uygun bir davranışa/eyleme dönüştürme sürecidir (Stein, 1989; Stephan ve Finlay, 1999; Brenneman, 2000; Cress, 2000; Marshall, 2002'den akt. Kabapınar, 2009). Kişinin empati yapması, karşısındaki kişinin duygu ve

düşüncelerini anlamaya çalıştığını, karşısındaki kişinin düşüncelerine saygı gösterdiğini dolayısıyla da o kişiye saygı gösterdiğini açıkça belirtmektedir. Buradan hareketle yansıtıcı düşünen bir birey kendi düşüncelerinin yanı sıra arkadaşlarının, öğretmenlerinin, ailesinin, kısacası çevresindeki kişilerin görüşlerine de değer verir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında yansıtıcı düşünen bir öğrenci;

- Edindiği bilgileri hemen kabul etmeyip sorgulayabilir,
- nesnel değerlendirebilir,
- olaylara objektif bir bakış açısıyla bakabilir,
- olaylara geniş bir perspektiften yaklaşabilir,
- doğru çıkarsamalar yapabilir,
- problem çözebilir,
- duygu ve düşüncelerinin ayırımına varabilir,
- güçlü ve zayıf yanlarının farkına vararak kendini tanıyabilir,
- deneyimlerinden ders çıkarabilir,
- kendi hatalarının farkına varıp bir daha tekrarlamamak için çabalayabilir,
- yanlışlarını düzeltebilir,
- eksiklerini giderebilir,
- gözlem yapabilir,
- olayları analiz edebilir,
- neden sonuç ilişkileri kurabilir,
- hedef belirleyebilir,
- fikirlerini açıkça söyleyebilir,
- spontan davranışlar sergileyebilir,
- farklı düşünceleri hoşgörü ile karşılayabilir,
- empati kurabilir,
- özgüveni geliştirebilir,
- ilişkilerinde saydam davranabilir,
- yaratıcı, üretken olabilir,
- yenilikleri çabuk benimseyebilir,
- geleceği planlayabilir,
- çevresindeki kişilerin görüşlerine değer verebilir,

- teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilir.

2.2.2.Yansıtıcı Düşünmenin Öğrenciye Sağladığı Yararlar

Yansıtıcı düşünme gerek eğitim öğretim ortamında gerekse yaşam boyu öğrencilere birçok fayda sağlamaktadır. Yansıtıcı düşünmenin öğrenciye olan faydalarını anlamak için öncelikle yansıtıcı düşünmenin kullanıldığı yansıtıcı öğretim sürecinin aşamaları incelenmelidir. Yansıtıcı düşünmenin aşamaları (Bartlett, 1990'den akt. Bölükbaş, 2004):

- İnceleme,
- bilgilenme,
- bilgileri karşılaştırma,
- değerlendirme ve
- eyleme geçirmedir.

Yansıtıcı düşünme süreci *eyleme geçirme* aşaması ile son bulmamaktadır. Aşamalar süreç boyunca bir döngü halinde birbirini takip etmektedir. Çünkü Altınok (2002)'un da belirttiği gibi yansıtma, öğretim sürecinin hem çıktısı hem de girdisi niteliğindedir.

Yansıtıcı düşünme süreci bir bütün olarak öğrenciye birçok fayda sağlamakla birlikte, sürecin her bir aşaması ayrı ayrı incelendiğinde faydaların daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.

İnceleme: Sürecin başlangıcı olan bu aşama veri toplama aşamasıdır (Bartlett, 1990'den akt. Bölükbaş, 2004). Öğrenciler yansıtıcı düşünme sürecine veri toplayarak başlar, fakat veri toplamak için öğrenci tarafından bir problemin varlığının hissedilmesi gerekir. Ortada bir problem olmadığı takdirde inceleme aşaması, dolayısıyla yansıtıcı düşünme süreci başlayamaz. Hissedilen bir sorun neticesinde veri toplama ile süreç başlamaktadır. Mcduffie (2004)'nin de belirttiği gibi problemler yansıtma sürecini başlatır. Eğer ortada bir problem yoksa doğal bir sonuç olarak hissedilemeyecek ve inceleme aşaması ile süreç başlamayacaktır.

Problemin hissedilmesi ile problemin nedeni ve kaynağı hakkında veri toplamaya başlayan öğrenciye bu aşamanın sağlayacağı yararlar şunlar olabilir:

- Öğrenci veri toplama süreci ile birlikte gözlem yapma becerisini geliştirebilir.
- Öğrenci olaylara objektif olarak bakabilmeyi öğrenebilir.
- Öğrenci durumu betimleyebilmek için çaba harcayabilir ve bunun sonucu olarak anlama becerisi gelişebilir.
- Problemi hissetme ve doğru olarak tanımlama becerisi gelişebilir.
- Öğrenci çevresindeki sorunları hissettiği ve tanımlamaya çalıştığı için çevresine karşı sorumluluk duyma bilinci gelişebilir.
- Problemi çözme isteği ile harekete geçmesi sonucu kendine olan güveni gelişebilir. Özgüven gelişimi sadece bu aşama için değil her aşamada gözlenen bir yarar olarak düşünülmektedir.

Bilgilenme: Bir önceki basamakta toplanan verilerin analiz edildiği aşamadır (Bartlett, 1990'den akt. Bölükbaş, 2004). Bu aşamada öğrenci tarafından elde edilen veriler incelenmeye, birbirleriyle ilişkili olanlar belirlenmeye, ilişkisiz bulunanlar atılmaya başlanır. Öğrenci bilgiler arasındaki bağlantılardan yararlanarak problemi çözmek için sonuca bir adım daha yaklaştırmaya çalışır. Bu aşamanın öğrenciye faydaları şunlar olabilir:

- Öğrencinin sınıflama, analiz ve değerlendirme becerisi gelişebilir.
- Olaylar veya durumlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı ya da var olan neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi öğrenebilir.
- Sorun çözmek için gerekli olan bilgileri gözden geçirerek eksik veya hatalı bilgileri belirleyebilir.
- Sınıflama becerisi gelişebilir.
- Öğrenci kendi eylemlerini sorgulayabilir.

Bilgileri Karşılaştırma: Çevreyle etkileşim ve görüş alış verişi ile elde edilen verilerin karşılaştırıldığı, tartışıldığı aşamadır (Bartlett, 1990'den akt. Bölükbaş, 2004). Bu aşamada öğrenci elde ettiği verileri analiz ederek sınıflandırır. Analiz sonuçlarını; çevresindeki bireylerden gerek

öğretmenleri, gerek arkadaşları, gerek ebeveynleri, gerekse ilişkide bulunduğu diğer kişilerle konuşup tartışır. Bulunan bağlantılar ve muhtemel çözüm yolları üzerinde tartışıp doğru çözüm yolu ya da doğruya en yakın çözüm yolu üzerinde fikir birliğine varmaya çalışır. Bu aşamanın öğrenciye faydaları şunlar olabilir:

- Öğrencinin ilk olarak kişiler arası ilişkileri gelişebilir.
- Çevresindeki kişilerin görüşlerine değer vermeyi öğrenebilir.
- Tartışma yapabilme becerisi gelişebilir.
- Diğer kişilerin söylediklerini, sorun ile ilgili görüşlerini dinlerken onların neden böyle bir düşünceye sahip olduklarını anlayabilir ve bu da empati becerisinin gelişimine katkıda bulunabilir.

Değerlendirme: Alternatif yolların düşünüldüğü, arandığı aşamadır (Bartlett, 1990'den akt. Bölükbaş, 2004). Bu aşamada öğrenci problemi çözebilmek için farklı çözüm yolları araştırıp bulmaya çalışır. Bu aşama öğrenciye şu faydaları sağlayabilir:

- Öncelikle öğrenci olaylara farklı perspektiften bakabilir.
- Problemlere farklı çözümler üretebilir.
- Yeniliklere açık olabilir ve yeni durumlara çabuk uyum sağlayabilir.
- Farklı çözüm yolları ararken araştırma becerisi, araştırmacılık ruhu ve yaratıcılığı gelişebilir.

Eyleme Geçirme: Uygulama aşamasıdır (Bartlett, 1990'den akt. Bölükbaş, 2004). Yansıtıcı düşünme sürecinin son aşaması olan eyleme geçirme aşamasında öğrenci şu ana kadar uğraştığı, çabalayarak bulduğu çözüm yollarını uygulamaya başlar. Problemi çözmeye çalışır. Eğer bulunan çözüm yolları doğru ise problemi çözebilir ancak doğru çözüm yoluna ulaşamamışsa problemi çözemez ve nerde hata yaptığına bakıp problemi çözmek için çalışmaya devam eder. Bu nedenle yansıtıcı düşünme sürecinin aşamaları bir döngü halindedir. Çözüme ulaşılmadığında önceki aşamalardaki eksiklikler tamamlanıp, yanlışlıklar düzeltilmeye çalışılır. Çözüme ulaşıldığı takdirde ise elde edilen sonuç

başka bir problemde veri niteliğinde olabileceği için problemde başlangıç aşaması olabilir. Bu aşamanın öğrenciye faydaları şunlar olabilir:

- Öğrenci hatalarının farkına varmayı ve hatalarından ders çıkarmayı öğrenebilir.
- Öğrenci hatalarının farkına varırken kendini objektif olarak değerlendirebilir.
- Bu süreç öğrenciyi gerçek hayat problemlerine hazırlayabilir.

Yansıtıcı düşünme sürecinin öğrenciye olan faydaları bu kadarla sınırlı değildir. Sürecin öğrenciye olan faydaları arasında şunlar da sayılabilir (Altunay, 2003: 22'den akt. Demiralp, 2010):

- Bilişsel gelişimin yanı sıra, duyuşsal ve devinişsel gelişime de kolaylık sağlar.
- Sorunların ve çatışmaların çözümünü doğallaştırıp kolaylaştırır.
- Öğrencilerin kendi yeteneklerini ve ilgilerini keşfetmelerini sağlar.
- Öğrencilerin güdüsünü arttırır.
- Farklı ifade yollarını keşfetmelerini sağlar.
- Kendi görüşlerini açıklama ve kendini ifade etme becerileri gelişir.

2.3. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen

Hammond ve Collins (1991)'e göre yansıtma, öğretmenin öncelikle mesleki gelişimini sağlar, kuram ile uygulama arasında bağlantı kurmaya yardım eder. Ovens (2000) ise yansıtıcı düşünmeyi, öğretmenin mesleki gelişim sürecinin bir parçası olarak görmektedir (akt. Ünver, 2003). Öğretmenlerin bu süreçte yansıtıcı düşünmeyi geliştiren uygulamalardan yararlanarak yansıtıcı düşünen öğrenciler yetiştirebileceği bu noktada öğretmenlere bazı sorumluluklar düşeceği düşünülmektedir. Konunun daha iyi anlaşılması için bu bölümde yansıtıcı düşünen öğretmenin özellikleri, yansıtıcı düşünmeye teşvik eden öğretmen uygulamaları ve öğretmenin yansıtıcı düşünmeyi kazandırmadaki rolü incelenecektir.

2.3.1. Yansıtıcı Düşünen Öğretmenin Özellikleri

Etkili öğretmen birçok ülkede ve kültürde bağlamsal beklentilere göre farklı şekillerde tanımlanır. Çoğu durumda insanlar etkili öğretmenin iyi bir gözlemci olmasını ve öğrettiği konu hakkındaengin bilgi ve sezgiye sahip olmasının yanı sıra etkili iletişim/etkileşim becerilerine de sahip olmasını bekler. Bu yüzden öğretmen eğitimcileri müstakbel öğretmenleri geleneksel öğretmen eğitime metotlarında olduğu gibi kuralcı davranışlar yerine profesyonel yetenek ve yansıtıcı düşünme becerileriyle donatır (Cephe, 2009). Amerika'daki "Ulusal Mesleki Eğitim Standartları Kurumu'nun (NBPTS) başarılı bir öğretim için dördüncü önerisi yansıtıcı düşünmeyle ilgilidir: "Öğretmenler, sistemli bir şekilde uygulamaları üzerinde düşünmeli ve deneyimlerinden yararlanmalıdırlar. Uygulamalarını eleştirel bir gözle inceleyebilmeli, başkalarının görüşlerine başvurabilmeli, bilgisini derinleştirmek için eğitim araştırması yapabilmeli, yargılarını belirginleştirebilmeli, öğretim tekniğini yeni bulgu ve düşüncelere uyarlayabilmelidir" (Rodgers, 2002:4; akt. Tok, 2008a:106). Ancak yansıtıcı öğretmen yetiştirmek kolay bir iş değildir (Ostorga, 2006). Ülkemizde de son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeye verilen önem göze çarpmaktadır. Öğretmen eğitimi programlarına bakıldığında mikro öğretim veya öğretmen adaylarının gittikleri stajlar öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarına yer verildiğini göstermektedir.

2005-2006 eğitim-öğretim programında belirtilen ortak beceriler ile eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Eleştirel ve yansıtıcı bireyler yetiştirmek için öncelikle öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerine sahip olmaları önemlidir (Meral ve Semerci, 2009). Alan yazın incelendiğinde King ve diğerleri (2004) yaptıkları çalışmada; öğretmenler tarafından yeterli destek verilmezse öğrencilerin yansıtıcı düşünme açısından zorlandıklarını savunmuşlardır (akt. Tok, 2008a). Bu bağlamda yansıtıcı düşünen öğretmenin özellikleri incelenerek daha somut bir çerçeve çizilebilir.

Norton (1996)'a göre yansıtıcı öğretmenlerin özellikleri (akt. Demirel, 2006):

- Öğretme sürecini sürekli değerlendirir, değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini yansıtırlar.

- Açık fikirlidir. Kendi görüşlerine ve sınıfta yapılan öğretim uygulamalarına karşı yöneltilen soru ve tepkilere karşı daima açık ve yöneltilen eleştiriler doğrultusunda alternatif çözümler üretirler.
- Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutar, her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli kontrol altında tutarlar.
- Öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu tutum onların kim olduklarını anlamalarına yardım ettiği için bundan zevk alırlar.
- İlerisini görürler ve öğrencilerinin de ileriye görmelerine yardımcı olurlar.
- Sorunlarla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmakla değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini ve uygulama anlayışlarını değiştirmek için kullanırlar.

Norton'ın belirttiği özelliklerin dışında yansıtıcı öğretmenin özellikleri şunlardır:

- Yansıtıcı düşünme öğretmenlerin zihinlerinde neler olduğunu ortaya koyar (Demirel ve Köksal, 2008: 190). Yansıtıcı öğretmenler zihinlerini sorguladıkları için kendi düşüncelerinin farkına varırlar.
- Yansıtıcı bireyler, yanlış anlamadan kaçınan, motive olabilen ve analiz eden, duygusal açıdan kontrollü kişilerdir (Güney ve Semerci, 2009: 78). Bu bağlamda yansıtıcı öğretmenlerin kendi duygularının farkında olup, olayları önyargısız değerlendirebildiği, karşısındaki bireyi cesaretlendirebildiği ve empatik becerilere sahip bireyler olduğu düşünülebilir.
- Yansıtıcı öğretmenler, öğrencilerine yansıtıcı düşünme becerileri kazandırmaya çalışarak onların analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini destekler. Böylece üretken toplumların kazanmayı arzuladıkları vatandaşların yetiştirilmesine katkı sağlamış olurlar (Duban ve Yanpar-Yelken, 2010: 347).

2.3.2. Yansıtıcı Düşünmeye Teşvik Eden Öğretmen Uygulamaları

Yansıtıcı düşünme öğretmenin sürekli kendi amaçlarını, inançlarını, varsayımlarını ve davranışlarını incelemesini (Dewey, 1933; Schon, 1983) ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt olarak kendi becerilerini değiştirmeyi (Darling-Hammond, 2000)

gerektirir (akt. Ng and Tan, 2006). Ancak yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde tek faktör öğretmen olarak görülmemektedir. Ülkelerin eğitim sistemleri, benimsenen eğitim felsefesi, toplumun düşünmeye hazır oluşu, sorgulayıcı yaklaşım için harcanan çaba...vs bir çok faktör okullarda yansıtıcı düşünmenin teşvik edilmesinde ortak öneme sahiptir. Bu faktörlerin tümünü ve öğretmeni öncelikle etkileyenin eğitim programı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin tüm uygulamaları ve nihai amacı eğitim programında belirtilen yeterliklerin öğrencide var olmasını sağlayabilmektir. Bu noktada Ünver (2003): “Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir eğitim programının içerik açısından öğrencinin gerçek yaşamıyla bağlantılı olmasını gerekli görmüş ve öğrencinin okulda öğrendiği bilgileri günlük yaşamında kullanabildiği ölçüde bu bilgiler üzerinde yansıtıcı düşündüğünü belirtmiştir. Aksi durumda, okulda öğrenilenlerin öğrenci için soyut ve anlamsız kalacağını açıklamıştır.” Bunlardan hareketle yansıtıcı düşünmeye teşvik eden bir öğretmen okulda bilgi aktarıcı rolünde olmamalı, öğrencinin öğrendiklerini günlük yaşamında nerelerde kullanabileceği konusunda yönlendirici olmalıdır. Örneğin matematik dersinde “ $2 \times 3 = 6$ ” şeklinde ezberletmektense çarpma işlemini toplama işleminin kısa yoldan yapılışı olarak anlatıp, öğrencinin çarpma işlemini ihtiyaç olarak görmesi için çaba harcayabilir.

Dersin giriş kısmında yapılan güdüleme öğrencide merak uyandırmakla beraber günlük yaşamındaki bir ihtiyacını gidermesi bakımından konunun önemli görülmesini sağlayacaktır. Buna paralel olarak Ünver (2003)’de öğretme-öğrenme etkinliklerine ilgiyle katılan öğrencilerin neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerini düşünme olasılıklarının artacağını belirtmiştir. Bu noktada öğretmenin öğrencilerin derse ilgiyle katılımını sağlamak için dersin giriş kısmında dikkat çekme, güdüleme; gelişme kısmında dersi eğlenceli bir şekilde işleme; sonuç kısmında ise, bir sonraki ders veya verilen ödevle ilgili merak uyandırıcı, araştırmaya yöneltici sorular sorması yansıtıcı düşünmeye teşvik eden uygulamalar olarak düşünülmektedir.

Öğretmenler öğrencileri çalışmaya, işbirliğine, sorgulamaya teşvik etmelidir (Chassels and Melville, 2009). Bunların yanı sıra “modelleme ve örnek uygulama yapma” yansıtıcı düşünmeye teşvik eden uygulamalar olarak görülebilir. Çünkü Nur-Ersözlü (2008)’ye göre, öğretmenler, öğrencilerine yansıtıcı düşünme becerilerini, modelleme ve örnek uygulama yapma yoluyla kazandırabilirler. Bu bağlamda

öğrenci, yansıtıcı düşünmenin nasıl yapılacağını, yararlarının neler olduğunu, örnek uygulamalar veya izlediği modeller vasıtasıyla daha iyi kavrayacaktır. Durum böyle olunca da öğrencinin yansıtıcı düşünmeyi benimsemesi, yansıtıcı düşünmeye ilgi duyup, yaşamında kullanması gereken bir beceri olarak görmesi daha kolay gerçekleşebilecektir.

Bunların dışında son olarak; Doğan-Dolapçioğlu (2007)'nin belirttiği şu etkinlikler öğretmenler tarafından öğrencileri yansıtıcı düşünmeye teşvik etmek amacıyla uygulanabilir:

- Öğretmen, öğrencilerin yeni fikirler üretebileceği, problem çözme becerilerini kullanabileceği, gözlem yoluyla öğrenmelerine imkan vereceği etkinlikler uygulayabilir.
- Öğretmen;
 - Kavram haritası çizme,
 - gözlem yoluyla öğrenme,
 - otobiyografik skeçler,
 - hikaye anlatma,
 - vaka çalışması ve
 - Beyin temelli öğrenme gibi yöntemleri içine alan etkinlikler düzenleyebilir.
- Ayrıca sınıfta yapılan yansıtıcı tartışmalar da yansıtıcı düşünmeye teşvik eden uygulamalar olarak görülebilir (Ünver, 2003).

Belirtilen etkinliklerin tümü öğretmenleri yansıtıcı düşünmeye teşvik eden uygulamalar olarak görülmektedir. Bu noktada öğretmenlere düşen görev, belirtilen etkinliklere sınıflarında yer vererek öğrencileri yansıtıcı düşünmeye teşvik etmek ve yansıtıcı düşünmenin gelişimi için çaba göstermektir.

2.3.3. Öğretmenin Yansıtıcı Düşünmeyi Kazandırmadaki Rolü

Yansıtma temel olarak “Aldığım kararlar ne kadar etkiliydi?” sorusunu sormaktadır (Ünver, 2003). Yansıtma sürecinin başlaması ve kişinin bu temel soruyu kendisine sorabilmesi için öğretmenlerin üstlendikleri bazı roller söz konusudur. Karar almayan ya da aldığı kararlar öğretmeni tarafından önemsenmeyen öğrencilerin bu tür bir soru sorması, yansıtıcı düşünme sürecini başlatması mümkün müdür?

Öğretmenler öğrencilerine yansıtıcı düşünmeyi kazandırmak ve belirtilen temel soruyu sormalarını sağlamak için sınıf içinde alınan kararlara onları da dahil etmelidir. Aksi takdirde kendi başına karar almayan bir kişiden kararlarını sorgulaması, yansıtma yapması beklenemez.

Karar alıp yansıtma yapan kişiye karşı öğretmenin diğer bir rolü; İnönü (2006)'ye göre: *“Karşısındakinin düşüncelerine saygı duyma, sorumlulukları yerine getirme, eğitimdeki farkları gözetme, öğrenme heveslerini ölçmektir.”* görüşüne uygun davranmaktır. Bu bağlamda öğrencilerinin fikirleri nasıl olursa olsun fikirlere yıkıcı bir eleştiri ile yaklaşmamak, fikirlerini paylaşmalarına fırsat tanımak, fikir üretme ve üreticilik adına diğer faaliyetlerini engellemek öğretmene düşen sorumluluklardandır. Bunu Doğan-Dolapçioğlu (2007)'da: *“Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren en önemli faktörlerden biri fikir paylaşımı ve farklı düşüncelere saygı göstermektir.”* diyerek öğretmenin yansıtıcı düşünmeyi kazandırmadaki rolünün öğrencileri ile ve öğrencilerin birbirleriyle paylaşımlarda bulunmalarını sağlamak, sınıf içinde öğrenciler arasında fikirlerin rahatça söylenebileceği, herkesin görüşüne saygı duyulduğu bir ortam hazırlamak olduğunu belirtmiştir. *Yansıtıcı düşünme öğrencileri kendini düzeltmeye teşvik eder* (Karp, 1991). *Ayrıca öğrencilerin özgür bir şekilde öğrenebileceği eğitim ortamları sunarak gerçek hayatta karşılaşacakları problemlere daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olur* (Farren, 2008). Ayrıca öğretmenin öğrencilerini iyi tanması, her öğrenciyi aynı ölçütle değerlendirmemesi, bireysel farklılıklarına uygun davranması da yansıtıcı düşünmeyi kazandırmadaki diğer rollerindendir.

Önceki bölümlerde anlatılan yansıtıcı düşünen öğrencinin özellikleri düşünüldüğünde de yansıtıcı düşünmeyi kazandırmak için öğretmenin rollerinin;

- Öğrencilerde öz-güven gelişimine katkıda bulunmak,
- öğrencilerin sorumluluk almalarına fırsat vermek,
- değerlendirme süreçleri hakkında bilgilendirmek,
- arkadaşlarını ve kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanımak,
- geleceğe yönelik planlar yapmaları için teşvik etmek,
- sorgulama yapma becerilerinin gelişmesi için çalışmalar yapmak,
- nesnel bir şekilde öz-eleştiri yapmaları için ortam hazırlamak,

- bazı durumlarda eksiklerini veya hatalarını kendilerinin fark etmeleri için beklemek... olduğu söylenebilir.

Öğretmenin tüm bu rolleri yerine getirebilmesi için pedagojik açıdan donanımlı olmaları gerekmektedir (Mcduffie, 2004). Bu bilgiler ışığında teorik anlamda donanımlı bir öğretmenin edindiği deneyimler ile yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için daha yetkin olacağı düşünülmektedir.

2.4. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimle gerçekleştirilmek istenen davranışlardan bir kısmı doğrudan gözlenebilen, bir kısmı ise doğrudan gözlenemeyen davranışlardır. Öğrencide gerçekleştirilmek istenen davranış değişikliklerinin meydana gelmiş olup olmadığına karar verebilmek için önce bu davranışların geçerli ve güvenilirliği yeterli derecede yüksek olan ölçme araçlarıyla ölçülmesi gerekir (Özçelik, 1981). Ölçme işinden sonra akla hemen değerlendirme kavramı gelmektedir.

“Ölçme” ve “değerlendirme” kavramları birbirlerine yakından bağlı iki ayrı kavramı dile getirir. Değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve başta gelen işlevi, eğitim çalışmalarımızın etkililik derecesini belirlemek ve bu etkililiği artırıcı tedbirlere zemin hazırlamaktır (Yıldırım, 1983). Bu bağlamda okullar, eğitimin etkililiği hakkında bilgi sahibi olmak için ölçme değerlendirme faaliyetlerine yer veren eğitim kurumlarıdır. Çepni (2008)’ye göre; “okullarımızda geleneksel olarak yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerindeki en temel amaç; öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları ne düzeyde kazandıklarını tespit etmektir. Günümüzde ölçme değerlendirmenin esas amacı ise; öğrencilere öğrenme ortamlarında destek vererek, sahip oldukları yeteneklerin yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarılmasını sağlamaktır.”

Peki ölçme ve değerlendirme nedir? Neden ölçme değerlendirmeyi, değerlendirme de ölçmeyi akla getirmektedir? Okullarımızda geleneksel olarak yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hangileridir? Günümüzde benimsenen ölçme-değerlendirme anlayışı nasıldır? Bu bölümde bu soruların tümüne cevap bulabilmek için; ölçme-değerlendirmenin tanımı ve amacı, ayrışan ve benzeşen yönleriyle ölçme-değerlendirme, ölçme-değerlendirmenin eğitimdeki yeri ve önemi, ölçme-

değerlendirmenin eğitim açısından faydaları, geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları konularına yer verilmiştir.

2.4.1. Ölçme-Değerlendirmenin Tanımı ve Amacı

Eğitim-öğretimin önemli öğeleri arasında; hedefler, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme yer almaktadır (Ertürk, 1991). Bu öğeler bir bütün halinde eğitim öğretimin kalitesini artırmaya çalışan unsurlardır. Ölçme-değerlendirme ayrı ayrı ama birbirini tamamlayan iki kavramdır. Bu kavramlar ve aralarındaki ilişki incelenecek olursa ilk olarak ölçme kavramından başlanması daha uygun görünmektedir.

Magnusson (1967)'a göre ölçme; “geçerli görgül yollarla test edilebilecek kurallar çerçevesinde nesnelere belli özelliklere sahip oluş derecelerine göre sayılar veya semboller vermektir (akt. Kan, 2009). Bu tanıma göre ölçme işlemi ile durum hakkında bilgi edinilir yani durum betimlenir. Kısacası, ölçme işlemi durum tespitidir denilebilir.

Ölçme işlemi bir betimleme işi olduğu için eğitimin kalitesini belirlemekte tek başına yeterli değildir. Eğitimin kalitesinin belirlenebilmesi için sadece durumun ortaya konmasının da ötesinde, durumun hangi düzeyde olması gerektiği konusunda bir fikir edinilmesi gerekli görülmektedir. Bu noktada değerlendirme kavramı gündeme gelmektedir. Değerlendirme; elde edilen ölçme sonuçlarından anlam çıkarmak için ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılmasıdır (Atılğan, 2009). Değerlendirme işi sayesinde ölçme ile elde edilen bulgular bir ölçütle karşılaştırılarak sonucunda bir çıkarımda bulunulur ve yorum yapılır.

Değerlendirme, ölçmeye dayalıdır ve ölçme-değerlendirme ikisi birlikte eğitimin kalitesi hakkında bilgi edinmek için başvurulması gereken öğelerden biridir. Bunu Balcı ve Tekkaya (2000: 42) da şu şekilde ifade etmişlerdir: “Ölçme-değerlendirmenin asıl amacı, eğitim kalitesinin ortaya konulması ve var olan eksikliklerin giderilerek eğitimin daha iyi hale getirilmesidir (akt. Akpınar ve Ergin, 2004)”.

Linn (1995)'e göre; ölçme-değerlendirme süreci her ne kadar en son yapılır gibi görünse de aslında bir sonraki aşamanın da başlangıcı konumundadır. Dolayısıyla,

eğitim ğretim sürecinin bir parçası olan lme ve değerlendirmenin amacı, eğitim kalitesinin llmesi ve iyileştirilmesidir (akt. Avşar, 2009).

Okulda yapılan lme değerlendirmenin amacı, öğrencilerin bir derse hazır oluş düzeylerini belirleme, derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadıklarını saptama, her öğrenme nitesi sonunda, bu öğrenme ünitesinde öğretilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş ve bu sonuçların da muhtemelen neden öğrenilmemiş olduğunu meydana çıkarma, dersin belli dönemlerinin sonunda, bu dönemlerdeki etkileşimlerin ürünü olarak meydana gelen hedeflerle tutarlı öğrenme düzeyini belirlemedir (zelik, 1981). Görüldüğü gibi lme-değerlendirme ğretim sürecinin başından sonuna kadar etkili olan bir ögedir.

lme-değerlendirme ile ğretim sürecinin başında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal veya psikomotor alandaki eksikleri belirlenebilir. Öğretmenler bu eksiklere göre ğretimi planlayarak süreci daha verimli geçirmek için önlemler alırlar. Süreç içinde ve sonunda yapılan lme-değerlendirme ile kullanılan yöntem/tekniklerin, yapılan planın, öğrencilerin konularla ilgili eksikliklerinin, ulaşılmayan kazanımların tespiti yapılır.

2.4.2. Ayrışan ve Benzeşen Yönleriyle lme-Değerlendirme

lme ve değerlendirme kavramlarının farklı tanımları yapılmış olsa da literatür incelendiğinde bu iki kavramın birbirinden tamamen farklı ya da birbiriyle tamamen aynı olduğunu söylemek güçtür. Bunu iki kavramın birbirinden ayrışan ve birbiriyle benzeşen yönleri incelendiğinde görmek daha kolay olacaktır.

Tablo 2. 2. lme ve Değerlendirme Kavramlarının Birbirinden Ayrılan Yönleri

1.	Değerlendirme ölçmeyi de içine alan daha kapsamlı bir kavramdır (Binbaşıoğlu, 1983; Gümüş, 1975).
2.	lme sayısal verilere dayandığı için nesnel, değerlendirme ise yoruma

	dayandığı için öznel dir (Binbaşoğlu, 1983; Gümüş, 1975).
3.	Ölçme çoğunlukla gözleme, değerlendirme ise bir yargıya dayanır (Gümüş, 1975).
4.	Ölçme deđiőkenin miktarını gösterirken, değerlendirme bu miktarın yeterli olup olmadığını veya belirlenen amaca uygun olup olmadığını gösterir (Küçükahmet, L. 1999:173-174; akt. Yalçın, 2006).

Ölçme ile değerlendirme arasında Tablo 2.2.'de belirtildiği gibi farklılıklar bulunmakla birlikte bu iki kavramı tümüyle birbirinden ayrı düşünmek pek de doğru görünmemektedir. Tablo 2.3.'de de belirtildiği üzere ölçme ile değerlendirme iki ayrı kavram olarak ele alınsa da birbirlerinin tamamlayan iki kavram olduğu göz ardı edilmemelidir.

Tablo 2. 3. Birbirinin Tamamlayıcısı Olarak Ölçme ve Değerlendirme

1.	Ölçme betimleme işlemdir; bir sonuç veya özelliğin objektif olarak miktarını belirlemek için kullanılır. Değerlendirme ise bir yargılama işlemdir; iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Bu nedenle iki işlem birbirinin tamamlayıcısı sayılabilir (Yıldırım, 1983).
2.	Ölçmenin anlam kazanabilmesi için değerlendirmeye gerek vardır ancak iyi bir değerlendirme için de sağlam ölçme verilerine ihtiyaç duyulur. Bu da, ölçme ve değerlendirmenin birbirlerinin tamamlayıcısı durumunda olduklarını gösterir. Değerlendirmeden söz edebilmek için mutlaka ölçme olması gerekmektedir (Gümüş, 1975).
3.	Ölçme de değerlendirme de bir ölçüte göre yapılır. Ölçmenin ölçütü ölçü birimiyken değerlendirmenin ölçütünü nesnel veya özellikler arasındaki ilişkiler belirler (Binbaşoğlu, 1983).

Tablo 2.3.'den anlaşıldığı üzere ölçme ve değerlendirme birbirleriyle ilişkili olan, birlikte kullanıldıklarında eğitimde daha etkin işleve sahip olan kavramlardır.

2.4.3. Ölçme-Değerlendirmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Ölçme ve değerlendirme, öğretim programının tüm öğelerine geri bildirimde bulunan bir mekanizmadır (Önal-Çalışkan ve Üstündağ, 2010; Atılgan, 2009). Hedeflere, içeriğe, eğitim durumlarına hatta ölçme-değerlendirmeye bile geri bildirimde bulunan bir mekanizmadır. Şöyle ki; programın ölçme-değerlendirme ögesi olmasa hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı veya ne düzeyde ulaşıldığı hakkında bilgi sahibi olunamayacaktı. Programda belirlenen amaçlar ve bu amaçlara bağlı hedef davranışların ne düzeyde gerçekleştiği ve öğrencinin öğrenme-öğretme etkinliklerinde ulaştığı düzeyi ölçme ve değerlendirme yaparak tespit edebildiğimiz için (Üstüner ve Şengül, 2004) ölçme-değerlendirme eğitim açısından son derece önemlidir.

İçeriğin gerçekleşip gerçekleşmediği ya da içeriğin öğrenci düzeyine uygunluğunun tespiti, içeriğin hedefleri kazandırma düzeyi ölçme-değerlendirmenin bize verdiği bilgiler sayesinde belirlenmektedir. Geri bildirim mekanizması olarak çalışan ölçme-değerlendirme eğitim öğretim sürecinin bir parçasıdır (Akpınar ve Ergin, 2004). Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'na göre, ölçme-değerlendirme eğitim öğretim sürecinin her alanında; eğitim durumlarının etkililiğinin belirlenmesinde, seçilen yöntem/tekniklerin uygunluğunun veya işlerliğinin gözden geçirilmesinde, ölçme sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin tespitinde hatta ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntem tekniklerin doğru seçilip seçilmediğinin anlaşılmasında yer almaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde kazandırılması beklenen öğrenmelerin beklenen düzeyde olup olmadığına karar vermekle öğrenme öğretme süreci daha iyi kontrol edilebilir. Çıkrıkçı-Demirtaşlı ve Kilmen (2009)'e göre, süreci kontrol edebilmek için bu öğrenmelerin, geçerliği ve güvenilirliği yeterince yüksek olan ölçme - değerlendirme araçlarıyla ölçülmesine ihtiyaç vardır. Bu açıdan da eğitimde ölçme-değerlendirmenin yeri azımsanamayacak kadar büyüktür.

Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de girdiler ve çıktılar mevcuttur. Bu sistemin girdisi de çıktısı da öğrencilerdir. Eğitim, sisteme giren öğrencinin belirlenen niteliklerle donanmış olarak çıkması için faaliyet göstermektedir. Sistemin hedeflerine ne kadar ulaştığı hakkında bilgi sahibi olup, önünü aydınlatabilmesi ve

de sistemin tüm çıktılarının kontrolü ölçme-değerlendirme ile mümkün olmaktadır (Karakuş ve Öztürk-Demirbaş, 2011).

Sistemin genel hedeflerine ulaşabilmesi için eğitimde önce özel hedeflerin sonra uzak hedeflerin gerçekleşmesi gerekmektedir. Eğitimin özel hedeflerine okullarda okutulan programlarla, belirlenen kazanımların öğrencilere kazandırılmaya çalışılması ile ulaşmak hedeflenmektedir. Bu noktada ölçme-değerlendirme, belirlenen kazanımların öğrenciye kazandırılıp kazandırılmadığına karar vermede kullanılır (Karakuş ve Öztürk-Demirbaş, 2011). Ayrıca öğrenciler belirlenen kazanımları kazanmadığında ya da istenen düzeye ulaşamadığında bunun nedenlerinin bilinmesi, gerekli önlemlerin alınmasına yardımcı olmaktadır. Bu noktada Yücel (2006)'e göre, öğrencinin hedeflenen düzeye ulaşamama nedenini ortaya çıkarmak için yine bir ölçme-değerlendirme sürecine başvurulması gerekmektedir.

Genel olarak hedeflerle ilgili durumların yanı sıra öğrenme öğretme süreci ayrıntılı olarak incelendiğinde hemen hemen her aşamasında ölçme-değerlendirme sürecini görmek mümkündür. Treaguest, Jacobowitz, Gallagher ve Parker (2001)'a göre öğretmenler süreçte öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme becerilerini ortaya çıkarma noktasında ölçme ve değerlendirmelerden yararlanmaktadır (akt. Akpınar ve Ergin, 2004). Bunun yanı sıra süreçte öğrencilerin bilişsel ve psikomotor becerileri, karar verme, sorumluluk alma, iletişim, demokrasi bilinci, temel bakım becerileri, öz güven, kişilik gelişimi, çevreye uyum, sosyallik gibi beceri ve niteliklerin kazanılması veya geliştirilmesinde geri bildirim mekanizması olarak ölçme-değerlendirme etkin bir rol oynamaktadır.

Tüm bu ve benzeri durumların kontrol edilebilmesi için sık sık ölçme değerlendirme yapmak gerekmektedir. Böylece öğretimin niteliği hakkında bilgi sahibi olunabilir. Sınıfta öğretimin iyi yürütülebilmesi için ölçme-değerlendirme gerekli görülmektedir Çünkü ölçme-değerlendirme öğrenilenlerin günlük yaşamda kullanımı ve uygulanabilmesine katkıda bulunmaktadır (Akın-Kösterelioğlu, Kilmen ve Kösterelioğlu, 2007). Öğrenilenlerin günlük yaşamda kullanılabilmesi için içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda içselleştirilen öğrenmelerin bireyin tüm yaşamına yansıdığı düşünülmektedir.

Ölçme-değerlendirme ile öğrenci sınıf içi performansı hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Öğrencinin nerede bulunduğu, hedeflediği yere ulaşabilmesi için ne kadar yolu kaldığı, ne kadar çalışması gerektiği, yetenekleri ölçme – değerlendirme sonucunda öğrenilmektedir. Böylece öğrencinin kendisi hakkındaki farkındalığı artmakta, öğrenci başarısını artırabilmek için planını algısına göre şekillendirebilmekte, süreçte nerede bulunduğunu ve kendisinden beklenenleri görebilmektedir (Yücel, 2006).

Bazı dersler bir merdivenin basamakları gibi birbirini takip eden hedef-davranışları içerir (Atılğan, 2009). Bu tür aşamalı derslerde öncelik sonralık ilişkisi mevcuttur. Önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri etkilediği, eksik ya da yanlış öğrenmelerin ise sonraki öğrenmeleri engellediği açıktır (Demiralp, 2009). Öncelik sonralık ilişkisinin olduğu bu tür derslerde yani kazanımların aşamalı olduğu durumlarda bir sonraki kazanıma geçilebilmesi için önceki kazanıma ulaşılması gerekmektedir. Önceki kazanıma ulaşıp ulaşılmadığının belirlenebilmesi için ise yardımcı güç ölçme-değerlendirme sürecidir. Linn (1995)'e göre, ölçme değerlendirme her ne kadar en son yapılır gibi görünse de aslında bir sonraki aşamanın da başlangıcı konumundadır (akt. Avşar, 2009).

2.4.4. Ölçme Değerlendirmenin Eğitim Açısından Faydaları

Eğitimin amacı sadece bireylerin zihinsel yönden gelişimlerini sağlamakla sınırlı değildir. Eğitimle bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı ve dengeli gelişimi amaçlanmaktadır (Yalçınar, 2006). Bir gelişimden veya değişimden söz edebilmek için onun varlığının kanıtlanması gerekmektedir. Kanıt işlemi ise, ölçme ve ölçme sonuçlarına bakılarak yapılan değerlendirmelere dayandırılmaktadır.

Eğitimde ölçme ve ölçmesiz düşünülemeyen değerlendirme; her tür öğrenmeyle ve gelişimle ilgili sürekli bir işlemdir (Yalçınar, 2006). Bu süreklilikten kasıt ölçme-değerlendirmenin sadece öğretim sürecinde bir kez yapılmadığı, süreç boyunca periyodik olarak tekrarlandığıdır. Süreç boyunca tekrarlanan ölçme-değerlendirme eğitim öğretime katkılar sağlamaktadır. Ölçme-değerlendirme sürecinin eğitim öğretime getirdiği katkılar bilinmekle birlikte bu katkıların neler olduğuna ayrıntılı olarak göz atılacak olursa literatürde aşağıda sıralanan sonuçlarla karşılaşılacaktır:

Eğitim problemlerinin belirlenmesinde: Eğitim dinamik bir srectir ve eğitimde amaçlı olarak davranış değişiklikleri meydana getirilmeye çalışılır (Erdoğan, Ural ve Tüzün, 1984). Ancak her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de süreçte bazı problemler oluşmaktadır (Yıldırım, 1983). Süreçte oluşan problemlerin ortaya çıkarılmasında (Binbaşıoğlu, 1983; Yıldırım, 1983), problemin kaynaklarının doğru olarak belirlenebilmesi gerekmektedir. Bu tespitler için lme-değerlendirmeden yararlanılmaktadır (Yıldırım, 1983).

Öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal yönlerinin bilinmesinde: Eğitimde odak nokta öğrencidir. Amaç ğrencinin her yönüyle sağlıklı bir Şekilde gelişimidir. Öğrencinin gelişimini takip edebilmek için öncelikle öğrenciyi tanımak, onun davranışlarını anlayabilmek gerekmektedir.

Eğitimle uğraşan kimselerin bireyin davranışlarını anlayabilmesi için öncelikle onun fiziksel gelişimini iyi bilmesi gerekmektedir. Öğrencinin fiziksel gelişimini ölçüp tespit etmeden sağlık durumunu ve öğrenme glklerini (Erdoğan, Ural ve Tüzün, 1984), zihinsel ve duygusal gelişimini anlamak mümkün değildir. Fiziksel yönleriyle tanınmak zihinsel ve duygusal yönden değerlendirilmeyi ve bu yönlerden tanınmayı kolaylaştırır.

Bireysel farklılıkların tespitinde: lme-değerlendirme, öğretmenin öğrencilerini tanınmasına yardım eder. Unutulmamalıdır ki; öğretmenin başarısı öğrencilerini tanınmasına bağlıdır. Öğrencilerin tanınması ise sürekli olarak yapılacak lme değerlendirme çalışmalarıyla gerçekleşir (Gümüş, 1975). Böylece ğretmen tüm ğrencilerinin kuvvetli ve zayıf yönlerini (Hopkins, Julian, Stanley and Hopkins, 1990; Saban, 2000: 216-217; akt. Yalçıner, 2006), ğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları (Binbaşıoğlu, 1983; Gümüş, 1975) belirleyebilir. Bu durum öğretmene eğitim ğretim çalışmalarını bireysel farklılıklara göre düzenleme ve her öğrenciyi kendi kapasitesine göre ulaştırabileceği en üst noktaya çıkarma gibi kolaylıklar sağlar.

İlginin ve motivasyonun arttırılmasında: Öğrenmede ilginin büyük bir önemi vardır (Gümüş, 1975). İlginin arttırılması öğrencinin öğrenmeye karşı isteğinin artmasına ve dolayısıyla öğrenmenin kalıcılığına olumlu yönde etki

etmektedir. Bu noktada ölçme-değerlendirmenin ilgiyi (Yıldırım, 1983; Yücel, 2006) ve motivasyonu (Binbaşıoğlu, 1983; Gümüş, 1975; Hopkins, Julian, Stanley and Hopkins, 1990; Saban, 2000: 216-217; akt. Yalçın, 2006; Yücel, 2006) artırıcı özelliğinin eğitimciler tarafından bilinmesi ve kullanılması öğrenme ve kalıcılık açısından son derece önemli bir etkinlik olarak görülmektedir.

Ön bilgilerin tespit edilmesinde ve öğrenci seçiminde: Günümüzde her ne kadar doğru bulunmasa da öğrencilerin sınavlara tabi tutulması ve bu sınavlara göre belirli okullara seçilmeleri tartışılmaz bir gerçektir. Ülkemizin henüz değiştirilemeyen sınav gerçeğinde geçerli ve güvenilir ölçme-değerlendirme araçlarına duyulan ihtiyaç ölçme-değerlendirmenin öğrenci seçiminde; spor akademisi, güzel sanatlar akademisi gibi belirli becerilerin istendiği okullara öğrenci alımlarında yardımcı olduğunu göstermektedir (Binbaşıoğlu,1983; Hopkins, Julian, Stanley and Hopkins, 1990; Saban, 2000: 216-217; akt. Yalçın, 2006;).

Öğretimin kolaylaştırılmasında: Öğretim sınıfta öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Öğretim esnasında öğretmen tarafından yapılan yanlışlar veya eksikler öğretimde kaliteyi olumsuz yönde etkilemektedir. Bir de öğretmenin yaptığı yanlışın farkında olmayıp bunu sürdürmesi, yetişecek nesillerin eksik ve yanlış öğrenmelerle dolu olmasına neden olacaktır. Böyle olumsuz durumların farkına varılabilmesi ve ortadan kaldırılabilmesi için ölçme-değerlendirme etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Unutulmamalıdır ki; ölçme-değerlendirme, öğretmeni alışılmış belli kalıpları körü körüne tekrarlamaktan kurtarmakta, onu sürekli olarak daha iyiyi aramaya, bulduklarını denemeye sevk etmekte (Yıldırım, 1983), ona nerede bulunduğunu, nerede hata yaptığını, bir sonraki adımı nasıl atması gerektiğini göstermektedir.

Eğitimde bu denli önemli işlevleri ve yararları olan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin tüm öğretmenler tarafından tam ve eksiksiz olarak bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. Aksi halde eğitimde mevcut olan sorunlara çözüm bulunmadan yeni sorunlar eklenmeye başlar. Sorunlarla, eksik, hatalı öğrenmelerle yetişen nesiller her geçen gün daha da artar ve zaman ilerledikçe her nesil kendinden

sonra gelen nesile göre daha fazla sorun, eksik ve hata ile yetişir. Bu durum sonucunda kaçınılmaz gerçek ise; ülkelerin ve nihayetinde insanlığın gün geçtikçe geriye gideceğidir denilebilir.

2.4.5. Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları

Literatür incelendiğinde ölçme-değerlendirmenin tarihinin milattan önceki yıllara dayandığı görülmektedir. Çinliler M.Ö 200 yıllarında devlet dairelerinde çalışacak memurları seçmek için yazılı test kullanmışlardır. M.Ö. 400 yıllarında bugün okullarımızda pek az taklit edilen sözlü başarı testleri Socrates tarafından kullanılmıştır (Yurt, 1968). Yaşamın değişik alanlarında varlığını sürdüren ölçme-değerlendirmenin eğitimde de kendini göstermemesi düşünülemez. Örneğin annesinden yemek yapmayı öğrenen bir kızın öğrenip öğrenmediğini annesi bazı uygulamalar yaptırarak ölçer ve yaptığı yemeğin lezzetine göre değerlendirir. Kursu giden bir kişi kursu başarıyla bitirdiğinde, başarı sertifikası alabilmek için sınava tabi tutulur. Sınav sonucunda aldığı puana göre değerlendirilir. Eğitim öğretim hayatında da sürekli duyduğumuz sınav, not, karne gibi sözcüklerle varlığını hissettiren ölçme-değerlendirme yaşamımızı sarmıştır. Değişik alanlarda, farklı biçimlerde varlığını sürdüren ve önemli katkılar sağlayan ölçme-değerlendirmenin eğitimdeki katkıları da büyüktür.

Eğitimde değerlendirme öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak görülmüş ve değerlendirmenin temel amacı öğrenme ve öğretimi destekleme olarak belirlenmiştir (Türnüklü, 2003). Öğrenme ve öğretimi destekleyen ve beraberinde geliştiren ölçme-değerlendirme içinde birçok tekniği barındırmaktadır. Ölçme-değerlendirme tekniklerinin her biri eğitimde yer alan kazanımların tamamını ölçmeye yönelik değildir. Farklı alanlardaki öğrenmelerin ölçülebilmesi için farklı ölçme-değerlendirme tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçme-değerlendirme teknikleri kendi içinde iki farklı yaklaşımla sınıflandırılmıştır:

- Geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve
- alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları.

2.4.5.1. Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları

Alan yazın incelendiğinde klasik ölçme-değerlendirme yaklaşımı olarak da adlandırılan geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımında şu ölçme-değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Acar ve Anıl, 2008):

- Essey tipi testler (yazılı sınav),
- doğru yanlış testleri,
- çoktan seçmeli testler,
- sözlü sınavlar.

Geleneksel ölçme araçları bilginin var olup olmadığını ölçen, yoğunlaştıkları alanlar açısından sınırlı olan ve öğrenmenin o anki resmini veren, öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir şekilde, sınırlandırılmış bir zamanda ölçen araçlardır (Bıçak, 2008). Dolayısıyla bu araçlarla yapılan değerlendirmelerde daha çok bilişsel alanın bilgi, kavrama düzeyindeki kazanımlar ölçülebilirken; uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerindeki kazanımlar ölçülememektedir.

Geleneksel ölçme değerlendirmede amaç belli özelliklere sahip olma durumuna göre öğrencileri sınıflandırmaktır (Çepni, Er-Nas ve Şenel-Çoruhlu, 2009). Bu sınıflandırmalar bilişsel olarak bu bilgi var yok şeklinde kontrol amaçlı yapılır. Bilgiye sahip olma düzeyi veya öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi hakkında fikir vermemektedir.

Geleneksel yaklaşımlarla yapılan ölçme ve değerlendirmeler sonuç odaklıdır (Acar ve Anıl, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Öğrencinin bir ay, bir dönem veya bir yıl boyunca geçirdiği öğrenme süreci değerlendirilmemekte sonuçta ortaya çıkan ürün değerlendirilmektedir. Ülkemiz gerçeklerinden olan YGS, LYS gibi geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarıyla yapılan sınavlarda öğrencilerin bir yıllık öğrenmeleri; KPSS de ise dört veya beş yıllık öğrenmeleri sınırlı bir zamanda ölçülmektedir.

Geleneksel ölçme araçları, öğrencinin ne yapabileceğini gösterme konusunda yetersiz kalmakta ve öğrenciye kaynaklara ulaşma, araştırma yapma olanağı tanımamaktadır. Bu tür araçlar öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir biçimde, sınırlandırılmış zamanlarda ölçtükleri için öğrenciler gerçek dünyaya ait

problemleri çözmekte sorunlarla karşılaşmaktadır (Belet ve Girmen, 2007). Geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarına getirilen bu ve benzeri eleştiriler nedeniyle alternatif olarak başka ölçme araçları eğitim öğretim hayatına girerek geleneksel araçlarla birlikte kullanılmaya başlanmıştır.

2.4.5.2. Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları

2005-2006 eğitim programında; ürün temelli ölçme ve değerlendirme anlayışından ziyade süreç temelli bir anlayış benimsenmektedir. Gömleksiz ve Kan (2010)'a göre, “benimsenen yeni değerlendirme anlayışı güvenilir, performans temelli, gerçekçi ve uygulanabilir özelliklere sahiptir.” Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007)'a göre, değerlendirmenin süreç temelli olduğu bu yaklaşımlar bilimsel alan yazında “alternatif”, “performans temelli”, “müfredat temelli”, “gerçek veya otantik” değerlendirme olarak tanımlanmaktadır.

Süreç temelli değerlendirme yaklaşımları alan yazında çoğunlukla “alternatif değerlendirme” olarak kullanıldığı için bu çalışmada da böyle isimlendirilecektir. Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından farklı niteliklere sahip olan alternatif değerlendirme yaklaşımlarının en temel özelliği ölçme-değerlendirmenin süreç boyunca yapılmasına olanak tanınmasıdır. Bunu Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007)'da şöyle belirtmişlerdir: “Alternatif değerlendirme yaklaşımları ölçme ve değerlendirmeyi süreç boyunca dikkate alır.” Yaklaşımın diğer nitelikleri bu temel noktadan hareket ederek ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın *amacı, teknikleri, ayırt edici özellikleri* incelendiğinde geleneksel değerlendirme yaklaşımından daha kapsamlı bir değerlendirme fırsatı sunduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımının amacı, öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir (Şenel-Çoruhlu, Er-Nas ve Çepni, 2009). Eğitim anlık değildir. Uzun bir süreci kapsar ve nitelikli bir eğitim için sürecin iyi planlanmış olması gerekir. Okullarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri planlı programlıdır ve yapılan plana ne kadar uyulduğunun, hedeflenen noktanın neresinde bulunduğu bilinmesi için süreç boyunca ölçme-değerlendirme faaliyetlerine yer vermek gerekir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımı ile süreç boyu

değerlendirme yapılabilir, böylece öğrenciye sık sık geri dönütler sağlanarak kontrollü bir eğitim hayatı geçirmesi gerçekleştirilir.

Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine; öğrenci ürün dosyası, drama, performans değerlendirme, kavram haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi, proje, görüşme, yazılı rapor, gösteri, poster, grup değerlendirme, akran değerlendirme, kendi kendini değerlendirme örnek olarak verilebilir (MEB, 2006).

Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımının ayırt edici özellikleri şunlardır:

- Alternatif ölçme-değerlendirme öğrencinin;
 - çok yönlü değerlendirilmesine olanak sağlar,
 - tüm süreçte yapmış olduğu çalışmalarını, göstermiş olduğu performansını dikkate alır,
 - neden ve ne ile değerlendirildiğinin farkında olmasını sağlar,
 - farklı zekâ alanlarını ortaya çıkarır (Acar ve Anıl, 2008).
- Öğrenciyi farklı yönleriyle tanımayı öngörür (Şenel-Çoruhlu, Er-Nas ve Çepni, 2009).
- Süreci de değerlendirdiği için öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını ve öğrendikleriyle gurur duymasını sağlar (Demiralp, 2009).
- Öğrencilere kendi kendilerini değerlendirebilme imkanı sunar (Acar ve Anıl, 2008).

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmada ele alınan alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri şunlardır:

Proje, öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir. Öğrenci merkezli olan bu yöntemde öğretmen etkin değildir; sadece öğrenciye rehberlik etme ve değerlendirme görevini üstlenebilir. Kilpatrick (1918)'e göre, öğrencileri aktif kılan bu yöntem, öğrencilerin ilgilerini çeken gerçek problemler üzerinde çalışmalarına bu sayede düşünmeyi öğrenmelerine fırsat verir. (MEB, 2006: 697).

Projeler, öğrencilerin üst düzey bilişsel ve devinışsel becerileri ve performanslarını değerlendirmek için en uygun ölçme araçları arasında yer alır. Fakat bu ölçme

araçlarının objektif olarak değerlendirilmesi oldukça güçtür. Projeleri objektif bir biçimde değerlendirmek için, dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri veya dereceli puanlama anahtarları (rubric) oluşturmak önerilebilir (Kan, 2009). Önerilen bu teknikler tek tek incelenecek olursa:

- Dereceleme ölçekleri: Keeves (1988)'e göre dereceleme ölçekleri, bireylerin ya da nesnelerin herhangi bir özelliğinin bireylerde veya nesnelere bulunuş miktarını tanımlamak ya da belirlemek için kullanılan ölçme araçlarıdır. Moskal (2000)'a göre dereceleme ölçekleri, ölçülen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeyleriyle tanımlayan ve ölçütlerin ne dereceye kadar karşılandığını görmeye yarayan araçlardır (akt. Kan, 2009). Bu bağlamda dereceleme ölçekleri ile performansın düzeyini görmek kolaylaşmakta ve öğrencilerin performans düzeyini artırmak için hangi özellikte iyileştirme veya düzeltme çalışmaları yapılması gerektiği rahatça belirlenebilmektedir.
- Kontrol listeleri: Performansın derecesini belirtmek için kullanılmayan basit bir evet hayır kararı vermeyi gerektiren araçlardır (Miller, Linn ve Gronlund, 2009). Performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını içeren kontrol listeleri süreci ölçmede daha etkilidir. (Tekin, 1996). Performans kriterleri belirlenerek oluşturulan kontrol listeleri ile kriterlerin birey tarafından yerine getirilip getirilmediği gözlenerek kayıt altına alınır. Bu noktada öğretmenlerin tarafsız gözlem yapmaya dikkat etmeleri güvenilir sonuçlar elde etme açısından önemlidir.
- Dereceli puanlama anahtarları (rubric): Brookhart (1999)'a göre, dereceli puanlama anahtarları öğretmenlerin öğrencilerin bir görevi yerine getirirken performansını belirlemek için kullandığı, hangi durumda hangi puanın verileceğinin önceden belirlenmesini gerektiren, dereceli puanlama sistemidir (akt. Kan, 2009). Dereceli puanlama anahtarları öğrencilere kendi performanslarını nasıl değerlendireceklerini görme imkanı sunmakla birlikte, öğretmenlerin değerlendirme sırasında doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar (Çepni, 2008). En faydalı dereceli puanlama anahtarlarının öğretmenlerin kendi yaptıkları (MEB 2006: 322) olduğu görüşünden hareketle öğretmenlerin performans değerlendirmede öğrencileri ile birlikte performans görevine uygun bir dereceli puanlama anahtarı oluşturmasının her

ikisi için faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca dereceli puanlama anahtarları ile öğrenci performansın önemli yanlarını görme imkanı elde ederek mükemmel performansa ulaşma noktasında daha fazla çaba sarf edebilir.

Performans görevi, öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğini geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçları kullanarak tespit etmektir. Performansların değerlendirilmesinde üst düzey düşünme (analiz, sentez ve değerlendirme), problem çözme becerilerini geliştirme, gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme ve davranışları hem süreçte hem de sonuçta kontrol etme oldukça önemlidir (Çepni, 2008). Performans değerlendirme verilen tanımdan da anlaşıldığı üzere verilen görevin yerine getirilip getirilmediğini kontrol etmenin aksine yerine getirilen görevin etkililiğinin değerlendirilmesidir. Performans görevleri tek doğru cevabı olan sorular, ya da birkaç dakikada bitirilen kısa cevaplı testlerin aksine kişinin performansının belirlenmesi ve birçok birikimin aynı anda yoklanması amacıyla verilen görevlerdir.

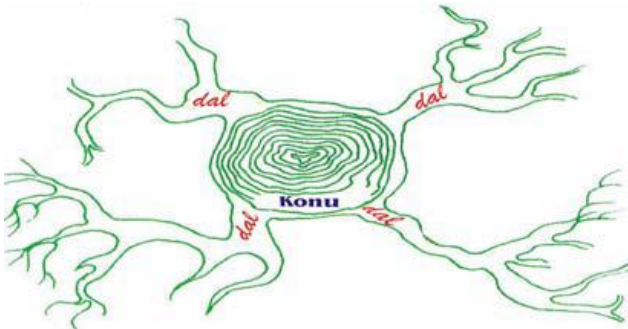
Öğrenci ürün dosyası, bir öğrenme süreci içerisinde öğrenciyi bir bütün olarak (performansa dayalı) değerlendirme alternatiflerinden birisidir. Öğrenci ürün dosyası ile değerlendirme, öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki performansının ve başarısının kaydedilmesidir. Öğrencinin ne öğrendiği, öğrenirken nasıl bir yol izlediği, nasıl düşündüğü, nasıl soru sorduğu, nasıl analiz ettiği, bilgiyi nasıl yapılandırdığı, diğer insanlarla nasıl iletişim kurduğu, öğrenilirken ne tür güçlüklerle karşılaştığının güçlüklerin neler olduğunun kaydedilmesini sağlar (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Öğrenci ürün dosyası ile değerlendirme, öğrencilerin çok yönlü değerlendirildiği bir tekniktir. Dolayısıyla öğrencinin gelişiminin kayıt altına alınmasıdır denilebilir.

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilere süreç içinde kendi bilgisini ve yapmış olduğu çalışmalar hakkında düşüncelerini yansıtmaya, kendi öğrenmesini izleme ve kendini değerlendirebilme yeteneği kazanmasına yardımcı olma yönünde fırsat sunmakta, ayrıca öğretmen-veli-öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişmesine katkıda

bulunmaktadır (Çepni, 2008). Böylece öğrenci kendi kendini gözlemleyebilir ve öz-eleştiri yaparak daha başarılı olma yönünde bilinçli bir çaba sarf edebilir.

Kavram haritası, Novak & Gowin (1984)'e göre; 70'li yılların başında Cornell Üniversitesinde Novak ve arkadaşları tarafından, geliştirilmiştir. Kavram haritaları, kavramların bağlantı cümleleri ile birbirlerine bağlandığı bir gösterim biçimidir. Öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmaya yarayan bir ölçme-değerlendirme aracı olarak son yıllarda özellikle dikkat çekmektedir (Ruiz-Primo, 2004; Şen, Aykutlu 2008; akt. Eroğlu ve Kelecioğlu, 2011). Bu teknik ile kavramlar arasındaki ilişkileri ve kavram yanlışlarını belirlemek kolaylaşacağı için temel kavramların kazanılıp kazanılmadığını kontrol etmede kullanılacak etkili bir alternatif ölçme-değerlendirme tekniğidir.

Zihin haritası, Brinkmann (2003)'a göre, zihin haritalama, not alma tekniği olarak ilk defa matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı olan Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. Zihin haritaları, beynin potansiyelini açığa çıkaran güçlü ölçme araçlarıdır (akt. Bütüner ve Gür, 2008). Buzan (1996)'ın betimlemesine göre; zihin haritalarında merkezde bir resim bulunur. Merkezdeki resimden çıkan dallar üzerinde konunun ana temaları yer alır. Dallar, birleştirilmiş çizgiler üzerinde bulunan bir anahtar resim veya anahtar sözcüğü içerir ve aralarında ilgi kurulmuş, düğümlenmiş bir yapı biçimindedir. (akt. Bütüner ve Gür, 2008). Beyinde depolanan bilgilerin, bilgiler arasındaki bağlantıların görüldüğü bu teknik ile beyinde oluşturulmuş olan bilgi ağı ayrıntılı bir şekilde gözlenebilir ve böylece oluşturulan yapıların doğruluğu kontrol edilebilir. Bu bilgiler ışığında zihin haritalarının yapılan hatanın kaynağını bulma noktasında öğretmene yardımcı olan bir alternatif ölçme aracı olduğu söylenebilir.



Şekil 2.2. Zihin haritasının yapısı (Brinkmann, 2003; akt. Bütüner ve Gür, 2008:3)

Yapılandırılmış grid, kutucuklardan (grid) oluşan bir şablon üzerinde, öğrencilerin bu kutucuklardaki maddeleri seçmesi ve gerekiyorsa bunları sıraya koyarak işaretlemesi ile soruları cevaplama mantığına dayanmaktadır. Aydın (2004), griddeki her kutucuk içine metin, şekil, resim formatında cevap veya çeldirici konulabileceğini belirtmiştir (akt. Bıçak ve Çakmaklı, 2011). Yapılandırılmış gride sorulan soruların cevapları kutucuklarda bulunmaktadır ve her zaman için bir sorunun cevabı bir kutucukla sınırlı değildir, zaman zaman o sorunun cevabı birden fazla kutucukta olabilir. Birden fazla cevabı içerdiği için bu denli kapsamlı sorular sorulmaktadır.

Yapılandırılmış grid tekniğinin en önemli özelliklerinden biri; anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını, bilgi ağsındaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koyması için bir teşhis aracı olarak kullanılmasıdır (Bahar, Öztürk ve Ateş, 2002; Johnstone ve diğerleri, 2000; akt. Bıçak ve Çakmaklı, 2011). Öğrencilerin kritik düşünme becerisini geliştirmesi, şans başarısını en aza indirmesi gibi birçok avantajından dolayı yeni Fen ve Teknoloji Dersi programında, alternatif değerlendirme yaklaşımlarından bahsedilirken, yapılandırılmış gride de özellikle yer verilmiştir (MEB, 2006). Bu tekniğin sadece Fen ve Teknoloji dersi ile sınırlı kalmayıp diğer derslerde de kullanılması ile kapsamlı ve klasik ölçme-değerlendirme araçlarına göre daha güvenilir değerlendirme yapma fırsatı sunacağı düşünülmektedir.

Tanılayıcı dallanmış ağaç, belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için kullanılan değerlendirme araçlarından biridir. Bu teknikte, temelden ayrıntıya giden bir sıraya göre doğru ve yanlış ifadeler seçilerek öğrenciden doğru seçimi yapması istenir. Böylece, 8 veya 16 seçimlik bir ifadeler listesi ile sonlanan bir dallanmış ağaç oluşturulur (Karahana, 2007). Doğru yanlış testinden farklı olarak kullanılan bu yöntemde soruya verilen her doğru ya da yanlış cevap bir başka soruya yönlendirmekte ve çıkış noktasına ulaştırmaktadır. Her bir çıkış noktasında bir numara ve belirli bir puan vardır. Tüm soruları bilen kişi doğru çıkış kapısına ulaşır ve 100 tam puan alır.

Akran değerlendirme, öğrencilerin arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir (MEB, 2006: 322). Topping (1998)'e göre akran değerlendirme, akranların benzer statüdeki diğer öğrencilerin

öğrenme çıktılarının derecesini, değerini veya kalitesini düşünmesi ve dikkate alması için yapılan bir düzenleme olarak tanımlanabilir (akt. Olğun, 2011). Uysal (2008)'a göre akran değerlendirme ise, her bir grup üyesinin diğer grup üyesini bir değerlendirme ölçeğine göre değerlendirmesidir. Örneğin öğrencilerin arkadaşlarının yaptığı bir çalışmayı, veya sözlü performansını değerlendirmesidir. Akranların birbirlerinin üzerindeki etkilerinin daha fazla olduğu düşünüldüğünde, alınan dönütler değerlendirilen kişi için son derece önemli görülmektedir.

Öz değerlendirme, belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine denir. Öz değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir (MEB, 2006: 322). Öz değerlendirme bir çeşit yansıtma; öğrenci öğrenme süreci içerisinde kaydettiği gelişimini veya eksikliklerini yansıtma yaparak tespit eder, gelecek davranışlarını buna göre düzenler, bağımsız olma yolunda cesaret kazanır (Cihanoğlu, 2008). Bu bağlamda öz değerlendirmenin içinde öz eleştirinin barındığı söylenebilir. Kişinin yaptıklarını, yaşadıklarını düşünüp değerlendirmesini, geçmişe dönüp ders çıkarmasını, kendisine dışarıdan bir gözle bakabilmesini öğretmeye yardımcı olan bir tekniktir.

Kelime ilişkilendirme testi, öğrencilerin bilişsel yapısını, bu yapıdaki kavramlar arasında bulunan bağları ortaya çıkaran, ayrıca kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit edebilmeye yarayan, kavramsal anlamayı ve kavramsal değişimi ölçen tekniklerden biridir (Bahar ve diğ., 2006; akt. Ercan, Ercan ve Taşdere, 2010). Schmidt (1997), kelime ilişkilendirme testinin kavram yanılgılarını belirlemek ve analiz etmek için kullanılabileceğini belirtmiştir (akt. Selvi ve Yakışan, 2004). Okul öğrenmelerinin temel kavramlar üzerine inşa edildiği ve bu kavramların etrafında temellendirildiği düşünüldüğünde kavram haritalarının yanı sıra kelime ilişkilendirme testi de kavramların doğru öğretilmesini değerlendirmeye yarayan bir alternatif ölçme-değerlendirme tekniği olarak görülebilir.

Poster, herhangi bir haberi, bilgiyi, duyuruyu, kitlelere ulaştırmak, bilgi vermek, tanıtmak veya kullanmak amacı ile tasarlanmış araçlardır (GSED, 2006: 116; akt. Nikbay, 2009). Posterde konu ile ilgili resimler, şekiller, tablolar, yazılar ve önemli bilgiler arasında bir bütünlük oluşturulur (Yaman vd, 2005; akt. Orhan, 2007). Sağlık, ulaşım, trafik, vb. toplumsal konularda, hedef kitleyi konudan haberdar

etmek, bilgilendirmek ve katılımını sağlamak amacıyla hazırlanan eğitsel posterlerde, eğitici ve uyarıcı niteliklerde anlatımlar kullanılır (İçöz-Atak, 2009). Öğretilen konu ile ilgili hazırlatılan bir poster öğrencilerin konuyu ne kadar kavradıklarını göstererek öğretmene değerlendirme noktasında önemli geri bildirimler sağlayabilir. Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005:270)'na göre posterler, tanıtıcı nitelikte hazırlanan iki boyutlu grafiklerdir ve öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için kullanılacak araçlardır.

Gösteri, öğrencilerin bilgi düzeyinde öğrendiklerini, daha üst düzeylerdeki (kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) hedef davranışları gerçekleştirmede kullanabilecekleri uygulamaya yönelik bir tekniktir. “Gösterinin en önemli faydası herhangi bir şeyin en uygun biçimde ya da ustaca nasıl başarılacağını göstermesidir. Bu nedenle gösteri en uygun biçimde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Gösteri özellikle beceriler sahasında yararlıdır” (Küçükahmet, 1997: 73-74). Örneğin, meslek liselerinde marangozluk bölümünde okuyan öğrencilere sehpa takımı yapmayı öğreten bir öğretmen bu beceriyi ölçmek için öğrenciye sehpa yaptırarak gösteri yönteminden yararlanabilir ya da bilgisayar dersinde excell programının öğrenilip öğrenilmediğinin belirlenmesi için öğretmen öğrencilerden excell de bazı çalışmalar yapmalarını isteyerek bu çalışmalarını nasıl yaptıklarını sorup öğrencilerin yaptıklarını göstermelerini isteyerek ölçme-değerlendirme yapar. Yanpar-Yelken (2006)'in de belirttiği gibi gösteri de kontrol listeleri ya da dereceleme ölçekleri gibi araçlar kullanılarak öğrencinin performansı değerlendirilir. Bu bağlamda gösteri, öğretilen becerilerin gözlenerek değerlendirilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir.

Görüşme (Mülakat), öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eden bir tekniktir. Aşağıda bazı örnek görüşme soruları verilmiştir:

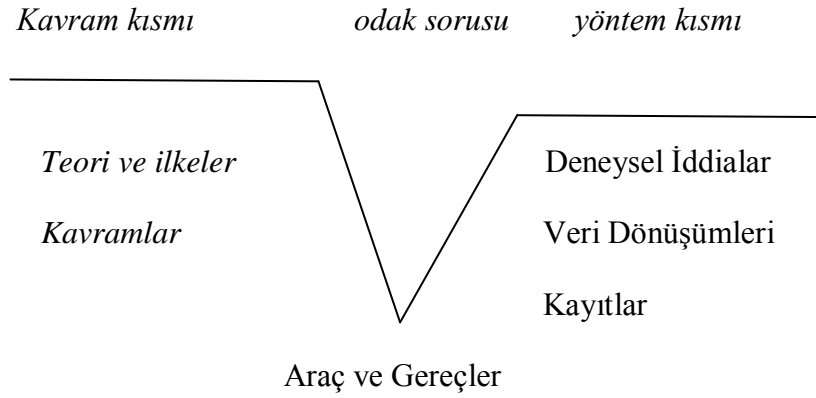
- Bir olayı (konuyu, yöntemi, fikri) değişik yolla açıklayabilir misin?
- Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçları bulur muydun?
- Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?
- Bu konu ile ilgili “gerçek yaşamından” bir örnek verebilir misin (MEB, 2006: 321)?

Öğretmenlere, değerlendirmede kolaylık olması açısından, görüşmede belirledikleri önemli noktaları görüşmenin bitiminden hemen sonra kaydetmesi önerilebilir. Elde edilen verilerin unutulmaması açısından bu noktaya dikkat edilmesi gerekmektedir.

Drama, kavram olarak, “rol oynamak”, “eylem” ve “canlandırmak” anlamlarına gelmektedir. Derste drama, bir öğrenci grubu tarafından toplumsal yaşamda gerçekleşen bazı davranış modellerinin veya eyleme dayalı görüngülerin vücut dili, jest ve mimikler kullanılarak oyun yoluyla anlatılması, yani canlandırılmasıdır (Akpınar-Dellal ve Kara, 2010). Drama; ısınma ve rahatlama, oynama, doğaçlama, oluşum ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (MEB, 2006). Bu açıdan bakıldığında drama, içinde değerlendirmeyi de barındırmaktadır. Drama ile öğrenciler, değerlendirmeyi, eleştirmeyi, tartışmayı ve kendisine özeleştirel bakmayı öğrenir (Akpınar-Dellal ve Kara, 2010).

Drama tekniği öğrencilerin, problem çözme becerisi, en belirgin yeteneğin belirlenmesi, seviyeli sorular sorabilme, hipotez kurma, formül geliştirme ve sonuca ulaşma, empatik olma gibi beceriler kazanmalarına yardımcı olur. Eğitimde sistemli ve devamlı drama eğitimi vermek, öğrencilere değerlendirme, yaratma, keşfetme, çözümlenmeye yönelik soru sorma becerilerine sahip olma sansı sunar (Kaya, 2006). Bu becerilerin kazanılıp kazanılmadığı da drama tekniği ile belirlenebilir. Örneğin öğrenciye bir sosyal problem durumu verilerek bu problemi nasıl çözeceğini drama ile anlatması istenebilir. Drama ile problemin çözümünü anlatan öğrencinin problem çözme becerisinin gelişip gelişmediği gözlenebilir.

V diyagramı, Novak ve Gowin (1984)’e göre, Gowin ve öğrencileri tarafından laboratuvarda bilginin daha iyi anlaşılıp yapılandırılması amacıyla, 1970’li yıllarda eğitim alan yazınına kazandırılmıştır (akt. Korkmaz, Tatar ve Şaşmaz-Ören, 2007). Laboratuvar derslerinde kullanılan etkili öğrenme stratejilerinden biridir. *V* diyagramları, öğretmen ve öğrencilere bilgiyi ve bilgi üretme sürecini anlamada yardım eden metakognitif (bilişüstü) bir araçtır. Gowin tarafından geliştirilen bu araç, hem bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan bir anlamlandırma stratejisi, hem de öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan bir örgütlenme stratejisidir (Sarıkaya, Selvi, Selvi ve Yakışan, 2004).



Şekil 2.3. V diyagramının genel gösterimi (Novak ve Gowin, 1984; akt. Bütüner ve Gür, 2008: 4)

Özetle V diyagramları; bilginin nasıl ispat edildiğini ve bu ispatta kullanılan kayıtların nasıl yorumlanacağını göstermede, kavram yanlışlarını belirlemede ve gidermede, öğrencilerin ilgisini konuya çekmede, öğrenmeyi teori ve uygulamayla bir arada götürmede sistematik bir yolla çözüm sunmayı kolaylaştıran laboratuvar uygulama ve değerlendirme araçlarıdır. V diyagramı, her öğretim kademesinde kullanılabilir. En önemli özelliği yaparken düşündürmek ve deneysel verilerden bilgi oluşumunu desteklemektir (Korkmaz, Tatar ve Şaşmaz-Ören, 2007).

Novak (1984)'a göre, V diyagramı sayesinde eski bilgilerle, yeni yorumlar yapılarak bilgi yapılandırılırken, tüm elemanların birbirleriyle olan aktif etkileşimi şematize edilir. V diyagramı ile öğrenciler yaptıkları ve katıldıkları laboratuvar aktivitesinden sonra gözlemledikleri olaylarla daha önce bildikleri arasındaki ilişkileri aynı anda görebilirler. Böylece bilgiler daha düzenli bir şekilde kaydedileceği için öğrenme de daha düzenli ve kalıcı olacaktır (akt. Sarıkaya, Selvi, Selvi ve Yakışan, 2004).

I diyagramı, Gowin'in V diyagramlarından esinlenerek ve Lawson'un (1995) "Eğer..... ve eğer sonra" (If..... and if..... then) kalıbına dayalı olarak, Phillips ve Germann (2002) tarafından eğitim alan yazınına sunulmuş bir eğitsel araçtır. *I* diyagramları öğrencilerin bilimsel araştırmaları daha derinlemesine anlamasını sağlayan, bilimsel süreç becerilerinin kullanıldığı deneysel araştırma aktivitelerini organize eden bir uygulama ve değerlendirme aracıdır. Sınıflarda araştırmanın doğru yönetilmesi için öğretmen ve öğrencilere yardımcı olmayı, araştırma sorusunu günlük hayatla ilişkilendirmeyi, öğrencilerin önceki bilgilerini açığa çıkarmayı ve

araştırma sonunda yeni bir araştırma sorusuna geçiş yapmayı amaçlar (Korkmaz, Tatar ve Şaşmaz-Ören, 2007).

“T” diyagramı öğrencilerin bilim insanlarını model alarak, üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine olanak tanır. Öğrencilerinin öğrenme sürecini takip etme ve öğrenme ürünlerini değerlendirmede öğretmenlere kolaylık sağlayan bir değerlendirme aracı olan “T” diyagramı yazılı bir doküman/rapor olarak öğrencilerin sürekli ellerinde buldurabilecekleri, öğrenciye kendi zihinsel sürecini takip etme olanağı tanıyan ölçme-değerlendirme araçlarıdır. Öğrenciler bu diyagramla çalışırken elde ettikleri verileri günlük hayatla ilişkilendirdiklerinden çevrelerindeki olaylara ve doğaya bakış açıları genişler (Korkmaz, Tatar ve Şaşmaz-Ören, 2007).

Gözlem, çıktılarının görülebildiği bazı alanlarda oldukça önemlidir. Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar bu açıdan, uygulamada hız ve zaman önemlidir. Öğretmen öğrencilerin:

- Soru ve önerilerine verilen cevaplarını,
- sınıf içi tartışmalarda katılımlarını,
- grup çalışmalarında ve tartışmalarında üstlendikleri sorumlulukları,
- öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi gözlemler (MEB, 2006: 322). Öğretmenler sadece belirtilenleri gözlemekle sınırlı değildir. Öğretmenlik, meslek itibarıyla bir gözlem mesleğidir bu nedenle gözlem daha dikkatli ve objektif yapılmalıdır.

Grup değerlendirme, Zimbicki (2007)’e göre öğrencilerin oluşturduğu küçük grupların iş birliği içerisinde, ortak öğrenme amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek amacı ile çalışma esnasında ortaya koydukları performans ve çalışma sonundaki ürünü değerlendirmek amacıyla yapılan işbirlikli değerlendirmedir. Grup değerlendirmesi bir görevi tamamlamak için küçük gruplar halinde ya da çiftlerle birlikte çalışan öğrencileri içerir (akt. Adanalı, 2008).

Yazılı rapor, bireylerin yöneltilen sorulara yazılı olarak cevap vermeleri şeklinde yapılan değerlendirmedir. Bu yöntemle birey düşündüklerini organize etme şansı elde eder (Çepni, 2008). Raporlar belirlenmiş kriterlere göre değerlendirilir (İnci,

2002; akt. Adanalı, 2008). Bu bağlamda birey ayrıntılı düşünme sürecine girer ve bireyin bildikleri kendi kaleminden dökülen cümleler okunarak değerlendirilir.

Öğrenci günlüğü, öğrencilerin kişisel sorularını, cevaplarını, duygularını, farklı görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçlerini ve içeriğe ilişkin bilgilerini kaydettikleri araçlardır (Loughran, 1996, 89; akt. Demiralp, 2010). Stoddard (2002) günlüklerin hem deneyimi hem de bilgiyi yansıtmayı kolaylaştıran bir araç olduğunu belirtmiştir. Günlük yazma, öğrencilerin, gerçekleşen öğretim ve öğrenim etkinlikleri üzerinde yansıtma yapmalarını gerektirir. Öğrendiklerini, kendilerine özgü bir yöntemle ifade etmelerine olanak tanır ve öğrendikleri ile değerlendirme uygulamalarını, öğrenimleriyle ilişkilendirerek uygulamalarını, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeye daha etkin olarak katılmalarını sağlar (Ünver, 2003, 19; akt. Demiralp, 2010). Bu bağlamda eğitimde kullanılan günlükler öğretmenlere öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili geri bildirimler sağlayarak öğrencilerin değerlendirilmesine yardım eder. Günlükleri okuyarak neyin ne kadar öğrenildiğini anlama imkanı bulan öğretmen, eğitim-öğretime elde ettiği veriler ışığında yeni düzenlemeler yaparak devam etme şansı bulur.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yansıtıcı düşünme ve alternatif ölçme-değerlendirme ile ilgili ulaşılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

2.5.1. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yorulmaz (2006)'ın, "İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi" adlı araştırmasının amacı, ilköğretimin birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirmektir. Betimsel özellikte olan bu çalışmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmış olup araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, bunun için bir anket geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır il merkezindeki 162 devlet ilköğretim okulundan random yöntemiyle

seçilen 42 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan 450 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarında, öncelikle sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin bireysel gelişimine dönük çalışmaların önemsenmediği, öğrencilerin düşüncelerini zenginleştirecek stratejilerin sınıfta yeterince uygulanmadığı ve öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulamadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamalarında planlamadan değerlendirmeye birçok sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sıkıntıları gidermek için, okulun fiziksel durumunun çağdaş standartları yakalaması, eğitim programlarının bireyin yansıtıcı düşünmesini geliştirecek şekilde hazırlanması, hizmet içi eğitimin etkin ve sürekli bir biçimde gerçekleştirilmesi gibi öneriler sıralanmıştır.

Semerci (2007)'nin, "Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi" isimli çalışmasında amaç, öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini dolaylı da olsa ölçebilmek ve bu ölçüm sonuçlarının program geliştirme çalışmalarına fayda sağlayacağı düşüncesiyle, öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğini geliştirmektir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Ölçek 456'sı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim ve Türkçe eğitimi bölümlerinde 2.,3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilere, 143'ü ise Diyarbakır ilinin Çermik ilçesinde görev yapan 143 ilköğretim ikinci kademe öğretmeni olmak üzere toplam 599 deneğe uygulanmıştır. Ölçeğin son halinde toplam 35 madde bulunmakta ve bunlar yedi alt bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler; sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakıştır.

Doğan-Dolapçioğlu (2007)'nin, "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında genel amaç, yansıtıcı düşünme becerilerini içeren öğretmen davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumlarını betimlemek ve öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve mezun oldukları okul türüne göre farklılık yaratıp yaratmadığını saptamaktır.

Araştırma betimsel türde olup, betimsel çalışmayı desteklemek için, araştırmada gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında, Hatay İli Antakya İlçesinde bulunan 30 ilköğretim okulunda görev yapan 328 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlerin yansıtıcı düşünme süreçlerine ilişkin görüşlerden oluşan 28 maddelik ölçek ve gözlem formu kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenler “yansıtıcı düşünme ölçeği”ndeki maddelere “yansıtıcı günlük tutma” dışında “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde problem çözme ve eleştirilere önem verme boyutlarında eksiklikler olduğu, hem gözlem hem de ölçeğe verilen yanıtlardan mesleki gelişime açık olma boyutuyla ilgili yansıtıcı günlük tutma uygulamasında ise çoğu öğretmenin “hiçbir zaman” bu davranışı yerine getirmediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurslarında bu konuda bilinçli bir eğitim verilmesi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımların sınıf ortamında uygulanması önerilmiştir.

Ersözlü (2008), “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” isimli araştırmasında yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ve tutumlarına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, Tokat ilindeki Türkiye Odalar ve Borsalar İlköğretim Okulu beşinci sınıftaki altı şubeden akademik başarı ve kişisel özellikler bakımından birbirine en yakın özellikler gösteren iki şube denkleştirilerek oluşturulmuştur. Araştırma deneysel desende öntest-sontest kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, sorgulama, kendini sorgulama ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularında, deney grubundaki öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerden

anlamli bir Şekilde daha olumlu ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ışığında, yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitim her kademesinde hayata geÇirilmesi, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin programlar ve ders kitapları hazırlanması, bu becerilerin oğretmen adaylarında da geliştirilmesi gibi öneriler getirilmiştir.

KeskinkılıÇ (2010), “İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Sreğ Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi” isimli ĐalıŐmasında, 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin, ilköğretim 7. sınıf oğrencilerinin bilimsel sreğ becerilerinin gelişimine ve başarılarına etkisini belirlemeyi amaĐlamıŐtır. Araştırmanın ĐalıŐma grubunu Konya ilindeki Konya Meram Ali İhsan Dayıoğluğil İlköğretim Okulunda 7/A ve 7/B Őubelerinde okuyan 46 yedinci sınıf oğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen bir başarı testi ve Aydınlı (2007) tarafından geliştirilen bir bilimsel sreğ becerileri lĐeĐi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, deney grubundaki oğrencilerin hem akademik başarılarının hem de temel bilimsel sreğ beceri puanlarının kontrol grubundaki oğrencilerden anlamli bir Şekilde daha olumlu ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında birleştirilmiş bilimsel sreğ becerilerinin gelişimi bakımından iki grup arasında anlamli bir farklılık görülmemiŐtir.

Kırnık (2010), “İlköğretim 5.Sınıf TrkĐe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Ğrenci Başarısına Etkisi” isimli araştırmada; yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf oğrencilerinin TrkĐe dersindeki akademik başarısına etkisini ortaya koymayı amaĐlamıŐtır. Araştırmanın ĐalıŐma grubunu, Malatya Merkez Hacı İbrahim IŐık İlköğretim Okulu’nda 5/A ve 5/B Őubelerinde okuyan akademik başarı ve kişisel özellikler bakımından birbirine yakın, 58 beşinci sınıf oğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma deneysel desende ntest-sontest kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında oğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek iÇin işbirliğine dayalı oğrenme yaklaşımı ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, deney grubundaki yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen öğrencilerin kontrol grubuna göre akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında, yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitimin her kademesinde uygulanması, eğitim programlarında yansıtıcı düşünme becerilerine önem verilmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Kozan (2007) “Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi” isimli çalışmasında öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler ayrıntılı olarak incelenip yansıtıcı düşünme becerisine dayalı bir öğretim etkinliği uygulanarak öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşleri ve yansıtma yaptıkları alanlar hakkında derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Bu çalışma, eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışmasıdır ve nitel bir araştırmadır. Araştırma katılımcıları, 2006- 2007 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Lisans Programı birinci sınıfta okumakta olan 51 öğrencidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerden elde edilen dokümanlar; öğrencilerin yansıtıcı günlükleri, öğrencilere uygulanan anketler ve öğrencilerin hazırlamış oldukları performans ödevleri kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler bu uygulamayla kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme ve yazılı olarak dile getirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma ve bu alan hakkında fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanması ve öğrencilere öğretim elemanının rehberliğinin yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli role sahip olduğu bulunmuştur.

İnönü (2006) “Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Olma Özelliklerine Sahiplik Düzeyi Van Örneği” adlı çalışmasında, tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Van il merkezinde görev yapan ortaöğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Tarih öğretmeni

sayısı az (47 öğretmen) olduğundan öğretmen grubundan örneklem alınmamıştır. Araştırma kapsamında yer alan öğrenci grubundan ise örneklem alınmış olup, araştırma kapsamına alınan tarih öğretmenlerinin derslerine girmiş oldukları öğrenciler arasından şans yoluyla 150 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 30 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler farklı etkinliklere katılmada hemfikirler. Ayrıca öğretmenler yansıtıcı öğretimi benimsemişler ve yansıtıcı özellikler taşımaktadırlar.

Güney (2008)'in “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi” isimli çalışmasında mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu model olarak yürütülmüş ve nitel yöntem içerisinde doküman incelemesi ile günlükler yorumlanmıştır. Araştırmanın çalışma alanını, 2006-2007 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim gören ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen sunu performans ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve yansıtıcı günlükler yardımıyla toplanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca, grupların direnç testi yansıtıcı düşünme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Araştırmanın bulguları ışığında, mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği, öğretim personelinin bu konuya eğilmeleri ve çeşitli teorik ve uygulamalı seminerlerle buna destek vermelerinin yerinde bir karar olacağı düşünülmektedir.

Kerimgil (2008) “Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmasında yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma alanı, 2007-2008 öğretim yılı Bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde eğitim gören ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersini alan 60 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış olup araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu model olarak yürütülmüştür. Araştırmanın nitel kısmı için olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği (YANDE), sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği, Kaliforniya eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (CCTDI) ve görüşme formu yardımıyla toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şunlardır: Deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamış; ancak nitel bulgularda düşünmede meydana gelen gelişimler gözlenmiştir. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlarda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Kontrol grubunda ise son test aleyhine sonuçlar çıkmıştır. Deney grubunun son test-kalıcılık testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarında demokratik tutumlarda değişiklik gözlenmezken kontrol grubunun son test-kalıcılık puanları arasında farklılık çıkmış demokratik tutumlarında düşüş gözlenmiştir.

Buna göre yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programı, sınıf içi demokratik tutumlarda olumlu kalıcı bir etki oluşturmuştur. Deneysel çalışmalarda yapılandırmacı öğretim programı uygulanırken, uygulama süresinin uzatılması yansıtıcı düşünmenin gelişimi için daha uygun olabilir. Öğrencilerin sınıf içindeki demokratik tutumlarını geliştirmek için sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

Okan (2009)'ın "Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği (Devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dalları örneği)" isimli çalışmasında Devlet Konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarında verilen piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yerini, yansıtıcı düşünme becerilerinin ne ölçüde kullanıldığını ve bu becerilerin piyano öğrenmedeki etkililik düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada biri betimsel ve diğeri deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel kısmında ses eğitimi anasanat dallarında piyano dersi alan öğrenciler ile bu öğrencilerin piyano derslerine giren öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla anket uygulanmış;

deneysel kısmında ise öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Devlet Konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarında 2007-2008 öğretim yılında öğrenim görmüş olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile onların piyano derslerine girmiş olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın betimsel kısmında 70 öğrenci ve 30 öğretim elemanı, deneysel kısmında ise 10'u deney grubunda, 10'u kontrol grubunda olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır.

Araştırmanın bulgularında öğrenci ve öğretmenlerin piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerine büyük ölçüde yer verdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin “en çok” sınavlardan önce etüd veya eseri hatasız çalma durumunu kontrol etme, “en az” ise eserin bestecisi ve dönemine dair araştırma yapmada; öğretim elemanlarının ise “en çok” eser seçiminde öğrencinin teknik ve müzikal gelişimini göz önünde bulundurmada, “en az” ise öğrencilerle toplu ders yapma etkinliğinde bulunma davranış ve tutumlarını gösterdikleri saptanmıştır. Deneysel işlemde uygulanan öğretim sonucunda deney grubunun yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma ve piyano öğrenme düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmada genel anlamda Devlet Konservatuvarlarının Ses Eğitimi Anasanat dallarında uygulanan piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin, öğrencilerin piyano öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meral (2009) “Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri” isimli çalışmasında, yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkez ve ilçelerde ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 196 İngilizce Öğretmeni, örnekleme ise 120 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (CCTDI) ve “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” (YANDE) ile toplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, İngilizce öğretmenleri genel olarak eleştirel düşündüklerini, ancak “doğruyu arama” ve “sistematiklik” alt boyutlarında kısmen eleştirel düşündüklerini vurgulamışlardır. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin genel

olarak yansıtıcı düşündükleri, ancak “mesleğe bakış” ve “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutlarında kısmen yansıtıcı düşündükleri söylenebilir.

Kızılkaya (2009) “Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri İle Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi” isimli araştırmasında, web tabanlı öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme becerilerinin problem çözme üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamış ve yansıtma niteliği ve cinsiyetin, problem çözmenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan çalışma, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu 202 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, biri yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş diğeri desteklenmemiş olmak üzere iki web tabanlı öğrenme ortamı geliştirilmiştir. Bu ortam, Öğrenme Etkinlik Yönetim Sistemi olan LAMS (Learning Activity Management System) üzerinde öğrencilere sunulmuştur. Araştırmanın verileri, yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği ve problem çözme başarı testi ile toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, Okul A’den elde edilen verilerde web tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Okul B’den elde edilen verilere göre ise öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Okul A’den elde edilen sonuçlara göre, yansıtma niteliğinin problem çözmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenirken cinsiyetin problem çözme başarısını yordamadığı gözlenmiştir. [$F(2, 58)=14,499$; $p<0,01$; $R= 0,577$; $R^2=0,333$]. Okul B’nin analiz sonuçlarına göre hem cinsiyetin hem de yansıtma niteliğinin problem çözme başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir [$F(2, 58)=4,606$; $p<,05$; $R= 0,617$; $R^2_{toplam}=0,380$, $R^2_{cinsiyet}=0,214$, $R^2_{yan.nit}=0,166$].

Aslan (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerini yansıtıcı düşünme eğilimi ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan 101 kadın 45 erkek öğretmen

üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Sürekli Kaygı Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarından en yüksek puanı “sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” alt boyutlarından alırken, en düşük puanı ise “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutundan aldıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdikleri belirlenirken, sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu görülmüştür. Çalışmada kullanılan, öğretmenlere ait değişkenlerin onların sürekli kaygı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Araştırmanın yansıtıcı düşünme eğilimi ve sürekli kaygı arasındaki ilişki kısmında ise, sürekli kaygının, yansıtıcı düşünme eğiliminin “ Açık Fikirlilik”, “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”, “Araştırmacılık” ve “Öngörülü ve İçten Olma” alt boyutları ile anlamlı seviyede ters yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Demiralp (2010) “İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)” isimli çalışmasında ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada tarama (survey) yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ il merkezindeki 158 ilköğretim okulundan random yöntemiyle seçilen 50 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan 696 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Yapılan analiz sonuçlarında, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu, öğretmenlerin, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına ilişkin görüşlerin geneline katıldıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte; öğretmenlerin programların öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermediği görüşüne katılmadıkları; programların içeriklerinin, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik olmadığı görüşüne ise kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren

yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgularda, öğretmenlerin soru sorma yöntemini en fazla, seminer çalışmaları yöntemini ise en az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda, ilköğretim programlarında, üst düzey düşünme becerilerinin açık bir şekilde tanımlanması, içerikle beraber bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi; öğretmenlere öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirebilmek için gereken teorik bilgi, ortam, olanak ve süreçler sağlanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Ekiz (2006)'in "Kendini ve Başkalarını izleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri" isimli araştırmasının amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında yansıtıcı günlükler aracılığıyla kendilerini ve başkalarını nasıl gördükleri konusunda düşüncelerini ortaya koymaktır. Araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı son sınıfında öğrenim gören 43 sınıf öğretmeni adayıdır. Veriler, öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında 14 hafta boyunca hazırladıkları ve öğretmenlik uygulaması sonucunda tamamladıkları uygulama dosyalarından elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinde birçok güçlükle karşılaştıkları, bu güçlüklerin en belirgin olanlarının; sınıf disiplini, zaman yönetimi ve öğretimin pratik kültürü olduğudur.

2.5.2. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Oxman ve Barell (1983)'in "Öğretme ve Öğrenmedeki Düşünme Yetenekleri" isimli çalışmasının amacı, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir proje ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin önemini bildikleri halde sınıflarında uygulamama nedenlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla şehirde ve kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin deneyimleri ile ilgili görüşleri doğrultusunda yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları ışığında yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler şöyle sıralanmıştır: Öğrencilerin bu konudaki deneyimsizlikleri, programın ve sistem olarak okulun eksiklikleri, öğretmen yetiştiren kurumların denetlenme sorumluluğu. Bu noktada şehirde ve kırsal bölgede görev yapan öğretmenler karşılaştırıldığında şehirde görev yapan öğretmenlerin çoğu öğrenci deneyimsizliği ve denetlenme sorumluluğunu yansıtıcı düşünmenin gelişimini

engelleyen etmen olarak gösterirken kırsal alanda görev yapan öğretmenler genel olarak yukarıda sayılan tüm sınırlayıcı etmenleri belirtmiştir. Ayrıca şehirde görev yapan öğretmenler içeriğe bağlı kalma konusunda daha fazla baskı hissetmişler ve öğretmenler arası paylaşımın kırsal alanda görev yapan öğretmenlere oranla daha az olduğunu belirtmişlerdir.

Gipe ve Richards (1992)'in çalışmasının amacı, öğretmenlerin öğretim becerilerindeki yansıtma ve gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla veri toplama aracı olarak yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Bir sömestr boyunca 23 bayan öğretmenin yansıtıcı günlüklerinden veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Yansıtıcı günlükler, öğretmenlerin öğretim kaygılarına, derslerin neden iyi ya da kötü geçtiğine, belli bir çocuk hakkındaki endişelerine, sınıf yönetimi kaygılarına, gelecek dersle ilgili tavsiyelerine odaklanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, öğretmen hazırlama programlarının, öğretim becerilerindeki gelişimin önemli bir parçası olan yansıtıcı düşünmenin geliştirmesi gerektiğini iddia etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yansıtma ve öğrenme ortamının oluşup oluşmadığını anlamaya yardımcı olduğunu ve öğretmen adaylarına gelecekteki alan yerleştirmeleriyle ilgili yol gösterebileceğini göstermiştir.

Farber ve Armaline (1994)'in çalışmasının amacı, stajyer öğretmenleri yansıtıcı düşünme konusunda eğiterek şehir okullarında bir çalışma yapmaktır. Bu amaçla öğretmenlerden alandaki deneyimlerini yansıtma istenmiş ve bu konudaki görüşleri toplanmıştır. Öğretmenlerin yansıtma ve öğrenme ortamından elde edilen sonuçlara göre alandaki deneyiminin öğrencileri fark etme ve daha karmaşık düşünebilme becerilerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Kember ve diğerlerinin (2000), “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Ölçmek İçin Bir Anket Geliştirme” isimli çalışmasının amacı, öğrencilerin mesleğe hazırlık kurslarında yansıtıcı düşünmeyle meşgul olma boyutunu sınamak için basit bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla geliştirilen anket, dört faktör ve her faktöre ait dört maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler; alışılmış eylem, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutlarıdır. Anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Anketin geçerli olduğu, yansıtıcı düşünmenin iyi organize edilmiş doğal literatüründen çıkarıldığı için kanıtlanmıştır. Anketin güvenilirliğinin kanıtları, her bir

faktörün güvenilirliğin Cronbach Alpha'ya göre tatmin edici düzeyde bulunması ve her bir faktörün örnekleme mezun olan ve olmayan öğrenciler arasındaki anlamlı farklılığından kaynaklanmaktadır. Anketin son hali, Hong Kong Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin sekizinci sınıfında öğrenim gören, dört farklı bölümdeki 303 öğrenciye uygulanmıştır. Anket, akademik programlarda kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Mesleki uygulamalardaki yansıtıcı düşünme düzeyi ölçülmek istendiğinde bazı değişiklikler yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte mesleki uygulama unsurunu içeren kursa kayıtlı olan öğrenciler için uygundur. Anket, aynı zamanda, öğrencilerin bireysel olarak çalışma modellerinin sınanmasında kullanılabilir. Bununla birlikte anket, farklı durum ve davranışlarla karşı karşıya kalan öğrenci gruplarının karşılaştırılması için uygundur.

Thorpe (2004)'un "Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri: Kavramdan Uygulamaya" isimli çalışmasının amacı, yansıtıcı öğrenme günlüklerinin öğrenciler arasında etkin öğrenmeyi sağlamada önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olup öğrencilerin geçmiş yaşantıları, şimdiki durumları ve uygulamalarının sonuçları hakkında düşünmeleri için cesaretlendirilmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, yansıtıcı günlükler öğrenciler için aktif öğrenmeyi sağlayan araçlar olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte öğrenciler yansıtıcı günlüklerin çok fazla zaman aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları ışığında eğitimcilere, araştırmacılara ve öğrencilere öneriler getirilmiştir.

2.5.3. Alternatif Ölçme-Değerlendirme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007) "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri-I" isimli çalışmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yeni eğitim programıyla paralel olarak değişen ve gelişen alternatif değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma grubu 2005-2006 ve 2006-2007 eğitim-öğretim yıllarında Ankara, Eskişehir, Manisa ve Sivas illerinde, merkez ve köylerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 70 öğretmendir. Araştırmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan açık

uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları şöyledir: Öğretmenler alternatif değerlendirme yaklaşımlarını farklı şekillerde ifade etmektedirler. Öğretmenler bu yaklaşımları sıklıkla mihver derslerde kullanmakta, genelde bu yaklaşımların uygulanmalarının çok fazla vakit aldığını ve eğitim programının yoğunluğu nedeniyle değerlendirme tekniklerine yeterince vakit ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

Acar ve Anıl (2008)'in “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasının amacı, 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya geçen yeni programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşadıkları ve karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket kullanılmıştır. Araştırma, Ankara, İstanbul ve Kütahya illerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi ve özel okullarında görev yapan 96 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri geleneksel ölçme araçlarından çoktan seçmeli testleri, alternatif ölçme araçlarından ise performans görevlerini sıklıkla kullanmaktadırlar. Geleneksel ve alternatif ölçme araçları ile ilgili kendilerinin yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını bu araçlarla değerlendirme yapmanın karmaşık olduğunu ve ölçme değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyduklarını düşünürlerken, özellikle alternatif ölçme araçlarının kullanımında zaman ve sınıf mevcudu açısından sıkıntı yaşadıklarını ve verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu; genel olarak değerlendirme sürecinin ekonomik açıdan veli ve öğretmene maddi olarak yük getirdiğini belirtmişlerdir.

Çoklar ve Odabaşı (2009) “Eğitim Teknolojisi Standartları Açısından Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi” isimli çalışması öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme hizmetlerinde teknoloji kullanım öz yeterliklerini pek çok ülke tarafından kabul gören NETS*T standartları açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma tarama modelinde olup, 2007-

2008 öğretim yılında 7 farklı üniversitedeki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, İngilizce, İlköğretim Matematik, Resim-İş, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinin son sınıfında öğrenim gören 2.566 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmenlere Yönelik Eğitim Teknolojisi Standartları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme hizmetlerinde kendilerini iyi düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlikler konusunda cinsiyet önemli bir değişikliğe neden olmazken, öğrenim görülen üniversite ve öğrenim görülen bölüme göre sahip olunan ölçme-değerlendirme öz yeterliklerinin farklılaştığı görülmüştür. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ile Sınıf Öğretmenliği bölümleri öğretmen adayları bu konuda kendilerini daha yeterli görürken, Matematik Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları kendilerini daha az yeterli görmüşlerdir.

Çepni, Er-Nas ve Şenel-Çoruhlu (2009) “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği” isimli çalışmanın amacı, fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmada karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmaktır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli, analizlerde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Trabzon ilinde çalışan 40 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; yarı yapılandırılmış mülakat soruları ve durum tespiti ihtiyaç belirleme anketi kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan programı uygulamaya başladıklarını, öğrenci ürün dosyasının tutturulması ve değerlendirilmesi gibi konularda bilgi ve beceri sahibi olmadıklarından problemlerle karşılaştıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin yeni teknikleri kullanma bilgi ve becerisine sahip olmamasından dolayı, daha çok bildikleri teknikleri yeni öğretim programına adapte etmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, proje gibi alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenler

için pratik ve uygulamalar içeren hizmet içi eğitim (HİE) kurs programları düzenlenmesi gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” isimli çalışmada, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini betimlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan toplam 242 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır.

Araştırma bulgularında, öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemede, kendilerini daha yeterli gördükleri ve geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni karşılaştıkları değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinin, programda belirtilen özelliklerle paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Diğer sonuçlarda dikkate alındığında, öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

Karakuş ve Öztürk-Demirbaş (2011) “Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Düzeyleri (Kırşehir Örneği)” isimli çalışmada coğrafya programında önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarının, coğrafya öğretmenleri tarafından uygulanma durumlarını betimlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla Kırşehir il merkezinde, ortaöğretim okullarında görev yapan 25 coğrafya öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür.

Araştırma bulgularına göre, coğrafya öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli olarak gördükleri geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında; sınıfların kalabalık oluşu, maliyet ve zaman yetersizliği gelmektedir. Ayrıca öğretmenler, çoktan seçmeli testleri, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına tercih etmelerinin temel nedeni olarak Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)’ni belirtmişlerdir. Araştırmadaki diğer sonuçlar dikkate alındığında,

öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ve hazırlanması konusunda acilen hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Kilmen ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2009)'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri" isimli çalışmalarının amacı, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı sınıf içi öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme sıklıklarını, çeşitli değişkenler bakımından, kendi algılarına göre saptamaktır.

Çalışmanın araştırma grubunu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Aksaray ilinde düzenlenen hizmet içi eğitim seminerine katılan 236 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen 30 maddelik anketle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları eğitim öğretim sürecinde, yeterince gerçekleştirmedikleri saptanmıştır. Bazı uygulamalar dışında, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, cinsiyet, hizmet süresi, eğitim fakültesi mezunu olup olmama ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Adanalı (2008) "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl kullanıldığı, bu değerlendirme etkinliklerinin etkileri ve bu konuda karşılaşılan sorunların neler olduğu ile öğretmenlerin sorunları gidermek için başvurdukları etkinlikleri belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerde belirledikleri öğrenme eksiklikleri ve bu eksiklikleri gidermek için yaptıkları çalışmaların neler olduğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 206 beşinci sınıf öğretmeni ve 547 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 753 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ile görüşme uygulanmıştır.

Araştırma bulguları şu şekildedir: Öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yöntemleri ile geleneksel yöntemleri birlikte kullandıklarını,

geleneksel değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerini değerlendirirken ağırlıklı olarak kılavuz kitabında yer alan değerlendirme ölçeklerini kullandıkları, ölçek kullanan öğretmenlerimizin çoğunun da ölçekleri bazen kendilerinin hazırladıkları bazen de hazır şablonlardan yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları güçlükler ise; zamanın yetersizliği, çevre ve okul olanaklarının yöntemler için uygun olmaması, öğrenci algılarında yaşanan sorunlar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği gibi alt yapının hazırlanmasından kaynaklı sorunlar belirtilmiştir.

Çakan (2004) “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” isimli çalışmasında, ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından ve kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları bakımından aralarında farklar olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı yaz döneminde, Bolu ilinde düzenlenen “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Semineri”ne katılan ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini bu alanda yetersiz algıladıkları belirlenmiştir. İki öğretmen grubu arasında güvenilirlik ve geçerliğe dair uygulamalar, soru düzeyleri ve program sürecine dönük alınan tedbirler bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları gözlemlenmiştir. İlköğretim öğretmenleri en sık çoktan seçmeli maddeleri kullanırken ortaöğretim öğretmenleri yazılı yoklamaları tercih etmektedirler.

Yanpar-Yelken (2006)’in “İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımları Konusundaki Görüşleri” isimli çalışmasının amacı, ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirme konusundaki görüşlerini belirlemektir.

Çalışma 2004-2005 Öğretim yılında 108 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Veriler açık uçlu anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirmeyi kavram olarak doğru anladıkları, geleneksel değerlendirme ile karşılaştırarak üstün ve zayıf yönlerini belirttikleri ve kendilerinin tamamlayıcı değerlendirme hazırladıkları ve zevk aldıkları söylenebilir. Bu nedenle, öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretiminde tamamlayıcı değerlendirmeyi kullanmayı gerekli görmüşlerdir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” isimli çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin hiç kullanmadıkları teknikler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi almaktadır. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni karşılaştıkları değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinin, programda belirtilen özelliklerle paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Diğer sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ölçme yöntemlerini kullanmada karşılaştıkları sorunları azaltabilmek için buldukları bölgede veya okullarda ölçme ve değerlendirme uzmanının bulunması gerektiğini belirtmektedir.

Kaplan (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerinin Önem ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı sınıf içi uygulamalara verdikleri önemi ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarını, çeşitli değişkenler bakımından, kendi algılarına göre saptamayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın araştırma grubunu,

2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Aksaray ilinde düzenlenen hizmet içi eğitim seminerine katılan 236 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen 30 maddelik anketle sağlanmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları gerçekleştirmedeki sıklık düzeyleri ve bu uygulamalara ilişkin önem düzeyleri yüzde ve frekanslarla ifade edilmiş, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin önem ve sıklık düzeyleri ile cinsiyet, hizmet süresi, mezun oldukları bölüm ve sınıf mevcudu değişkenleri arasındaki ilişki, Cramer V katsayısı ile saptanmıştır.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara önem verdikleri, ancak bu uygulamaları eğitim öğretim sürecinde, önem verdikleri düzeyde gerçekleştirmedikleri saptanmıştır. Bazı uygulamalar haricinde, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan bölüm ve sınıf mevcudu değişkenleri arasındaki manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Orbeyi ve Güven (2008)'in "Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmada amaç, 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konan İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıf) Öğretim Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmada Çanakkale, Edirne ve Eskişehir illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden random yoluyla seçilen 459 katılımcıya araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır.

Toplanan veriler istatistiki açıdan sınılanmış ve sınama sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak; sınıf öğretmenlerinin: İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıf) Öğretim Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri arasında; görev yaptıkları il ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı fark bulunurken, mesleki deneyim, eğitim durumu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okur (2008) "4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" isimli çalışmada fen ve teknoloji dersini veren öğretmenlerin hem alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri hem de bu tekniklerin ne boyutta

kullanıldığıının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma evreni olarak, Zonguldak il merkezi ve Kdz. Ereğli ilçesi merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan, 4. ve 5. fen ve teknoloji dersini okutan sınıf öğretmenleri alınmıştır. Belirlenen örnekleme araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Elde edilen bulgulardan ilköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları konusundaki görüşlerinin cinsiyet, hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, eğitim durumlarına göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerce en çok tercih edilen tekniklerin genelde klasik ölçme ve değerlendirme teknikleri olduğu; alternatif teknikler arasında proje, performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası ve posterleri sıklıkla kullanıldığı anlaşılmıştır.

Alternatif ölçme- değerlendirme tekniklerinin kullanımında en büyük problemin zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak; okullarda sınıf mevcutlarının azaltılması, ders saatlerinde artırım yapılması, öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili hizmet içi eğitim verilmesinin bu tekniklerin kullanılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.5.4. Alternatif Ölçme-Değerlendirme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Zhang ve Burry-Stock (2003) çalışmasında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne düzeyde algıladıklarını ve uygulamalarında ne çeşit ölçme değerlendirme etkinliklerini kullandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin değerlendirme etkinlikleri ve değerlendirme yeteneklerine ilişkin öz-algılarını sınıf içi değerlendirme çerçevesi ve öğretmenin öğrenciyi eğitimsel değerlendirmesine ilişkin yeterlilik standartlarına göre araştırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim ve ortaöğretimde görevli olan toplam 297 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim öğretmenlerinin performansa dayalı alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok yer verdikleri, buna karşın ortaöğretim öğretmenlerinin objektif testlere olan yönelimleriyle birlikte, bu testleri ölçme ve işlemleri ve niteliği hakkında daha çok kaygı taşıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, ilköğretim ya da ortaöğretim öğretmenleri olsun, tüm kademedeki öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusunda verilen eğitimin niteliği arttıkça ve kendilerinin aldığı eğitim çoğaldıkça kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında daha iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, üniversitede verilen eğitim ölçme ve değerlendirmeye yönelik derslerin gerçek hayatla çok bağlantılı olmadığı, bunların gerçek hayatta daha kolay uygulanabilir olmalarının ve okul ihtiyaçlarını karşılamasına yönelik planlanmasının gerekliliğini de vurgulamışlardır.

Janisch, Liu ve Akrofi (2007) çalışmanın amacı; sınıf içinde alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımının avantaj ve dezavantajlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla yürütülen araştırmanın avantajları olarak; alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğrencilere deneyimler kazandırdığı, öğrenmeyi desteklediği ve öğrencilerin gizli potansiyellerinin farkına varmalarını sağladığı, sürekli değerlendirmeye imkan tanıdığı ve eğitimde öğrencilerin merkezde yer almasını içerdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Alternatif ölçme değerlendirmenin dezavantajları olarak ise; geleneksel sınıf içi etkinlikler ve zaman yetersizliği gibi faktörler belirtilmiştir. Ama tüm bunlara rağmen alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğretmen ve öğrencinin yararına olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında teorik bilgilerinin sağlam olması için eğitimdeki gelişmeleri yakından takip etmeleri, bu teknikleri uygularken konuya ve ortama uygun hale getirmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Stears ve Gopal (2010)'in araştırmasının amacı; sınıfta kullanılan ölçme-değerlendirme tekniklerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıflarda daha çok geleneksel ölçme araçları kullanılmakta ve alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bulgular ışığında; alternatif

ölçme-değerlendirme teknikleri ile elde edilen sonuçların öğrencilerin ne kadar bildiklerini daha iyi ortaya koyduğunu vurgulamışlardır.

BÖLÜM III YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. 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, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008). Bu çalışmada; ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığı için betimsel türde olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli'nde devlet okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile aynı okullarda öğrenim gören ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli'ndeki devlet okullarında görev yapan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden gelişigüzel

örnekleme yoluyla seçilmiş 223 öğretmen ve aynı okulların 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 960 öğrenci oluşturmaktadır. Gelişigüzel örnekleme, araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir. Herhangi bir fakülteye gidip saptanacak sayıda rastlanan öğrenciyi örnekleme alma gelişigüzel örneklemedir (Arlı ve Nazik, 2001, s.75).

Örnekleme yer alan öğretmen ve öğrencilerin demografik özellikleri aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

Tablo 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	142	63,7	63,7	63,7
Erkek	81	36,3	36,3	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 3.1.'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (n=142) % 63,7'si kadın, (n=81) % 36,3'ü ise erkektir.

Tablo 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
4.sınıf	119	53,4	53,4	53,4
5.sınıf	104	46,6	46,6	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 3.2.'ye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (n=119) % 53,4'ü 4. sınıf, (n=104) % 46,6'sı 5. sınıfı okutmaktadır.

Tablo 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 yıl	76	34,1	34,1	34,1
6-10 yıl	51	22,9	22,9	57,0
11-15 yıl	42	18,8	18,8	75,8
16-20 yıl	7	3,1	3,1	78,9
21-25 yıl	18	8,1	8,1	87,0
26 yıl ve üzeri	29	13,0	13,0	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 3.3.'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (n=76) % 34,1'i 1-5 yıl, (n=51) % 22,9'u 6-10 yıl, (n=42) % 18,8'i 11-15 yıl, (n=7) % 3,1'i 16-20 yıl, (n=18) % 8,1'i 21-25 yıl, (n=29) % 13,0'ü 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Öğretmen Okulu	6	2,7	2,7	2,7
Eğitim Enstitüsü	23	10,3	10,3	13,0
Eğitim Fakültesi	132	59,2	59,2	72,2
Diğer	46	20,6	20,6	92,8
Lisansüstü Eğitim	16	7,2	7,2	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 3.4.'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (n=6) % 2,7'si öğretmen okulu, (n=23) % 10,3'ü eğitim enstitüsü, (n=132) % 59,2'si eğitim fakültesi, (n=46) %20,6'sı diğer fakülte veya yüksek okullardan mezun olmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (n=16) %7,2'si lisansüstü eğitimlerini (yüksek lisans, doktora eğitimini) tamamlamıştır.

Tablo 3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
20'den az	9	4,0	4,0	4,0
21-30 arası	39	17,5	17,5	21,5
31-40 arası	102	45,7	45,7	67,3
41-50 arası	73	32,7	32,7	100,0
Toplam	223	100,0	100,0	

Tablo 3.5.'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (n=9) % 4'ünün okuttuğu sınıfın mevcudu 20'den az, (n=39) % 17,5'inin okuttuğu sınıfın mevcudu 21-30 arası, (n=102) % 45,7'sinin okuttuğu sınıfın mevcudu 31-40 arası, (n=73) % 32,7'sinin okuttuğu sınıfın mevcudu 41-50 arasındır.

Tablo 3.6. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	525	54,7	54,7	54,7
Erkek	435	45,3	45,3	100,0
Toplam	960	100,0	100,0	

Tablo 3.6.'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin (n=525) % 54,7'si kız, (n=435) % 45,3'ü ise erkektir.

Tablo 3.7. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
4.sınıf	507	52,8	52,8	52,8
5.sınıf	453	47,2	47,2	100,0
Toplam	960	100,0	100,0	

Tablo 3.7.'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin (n=507) % 52,8'i 4. sınıfta, (n=453) % 47,2'si ise 5. sınıfta öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, okutulan sınıf düzeyi, mesleki kıdem, öğrenim durumu, okutulan sınıfın mevcudu) belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş 5 soruluk formdur.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf düzeyi) belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş 2 soruluk formdur.

3.3.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)

İlgili alan yazın incelendiğinde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçeğin bulunmadığı tespit edilmiştir. Uzman kişilerle yapılan görüşmeler sonunda ilköğretim öğrencileri için böyle bir ölçeğe ihtiyaç olduğu hissedilmiş ve alana katkıda bulunmak için ölçek geliştirme araştırmalarının amaçları arasında yer almıştır.

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde genelde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemeye yönelik çalışmalar yer almaktadır. Yansıtıcı düşünme ile ilgili ölçek geliştirme adına günümüze kadar yapılan çalışmalar şunlardır:

Tablo 3.8. Alan Yazında Yansıtıcı Düşünme Üzerine Yapılmış Ölçek Geliştirme Çalışmaları

Araştırmacı/ Araştırmacılar	Veri Toplama Aracı	Uygulama Alanı	Yıl
Yasemin İNÖNÜ	Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi (Öğretmen Ölçeği)	Tarih Öğretmenleri	2006
Şükran TOK Sevda DOĞAN- DOLAPÇIOĞLU	Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi (Öğrenci Ölçeği)	Ortaöğretim Öğrencileri	2007
Gonca KIZILKAYA	Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği	Sınıf Öğretmenleri	2009
	Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği	İlköğretim II. Kademe Öğrencileri	2009

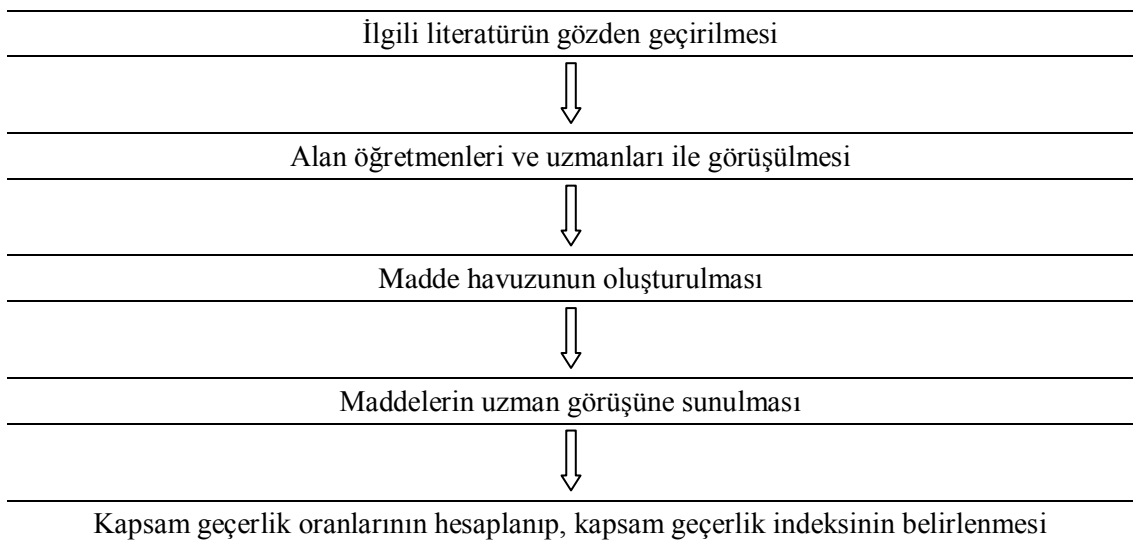
Çetin SEMERCİ	Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği	Öğretmenler ve Öğretmen Adayları	2007
Kaan GÜNEY	Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ölçeği	Türkçe Öğretmen Adayları	2008

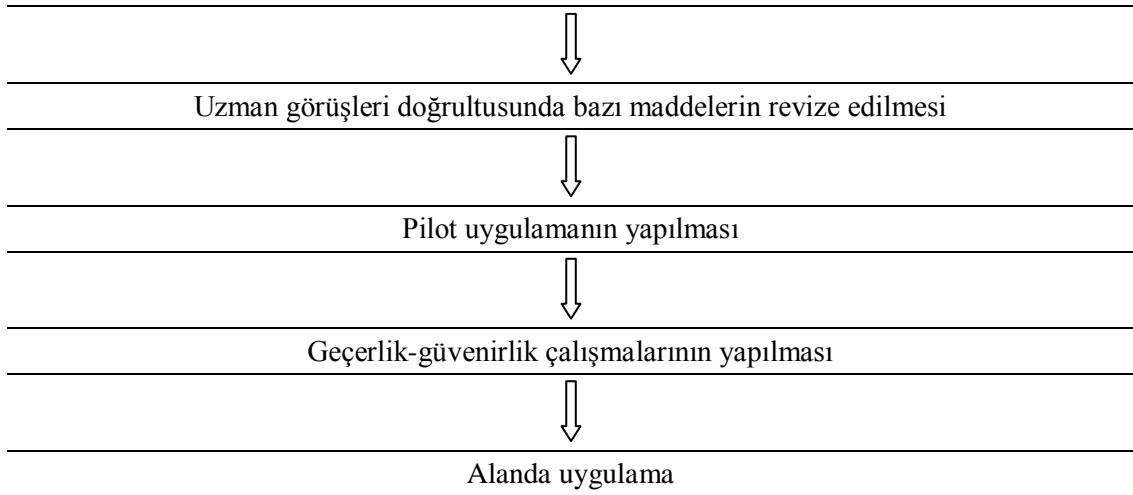
İlköğretim programında düşünme becerilerine verilen önemin artması, becerilerin kazandırılması veya geliştirilmesi için yapılan çalışmaları beraberinde getirmiştir. Problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri ile ilişkili olduğu düşünülen yansıtıcı düşünme becerisinin varlığının ilköğretim düzeyinde ölçülebilmesi gerekli görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ilköğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle konu ile ilgili ölçme aracı geliştirmek için çalışmalar yapılmıştır.

Ölçek geliştirme belli aşamaların birbirini izlediği bir süreçtir. Bu aşamalar Karasar (2007)'a göre şunlardır:

- Ölçek maddelerinin oluşturulması
- Uzman görüşüne başvurma
- Ön deneme
- Güvenirlilik hesaplama

Belirtilen aşamalardan hareket edilerek ölçek geliştirme süreci Arkan (2011) tarafında aşağıda görüldüğü şekilde tablolaştırılmıştır:





Adım 1: İlgili literatürün gözden geçirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinin ilk adımında geliştirilmek istenen ölçek ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Yansıtıcı düşünme alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmaları ve geliştirilen ölçekler incelenmiştir. Yapılan tüm çalışmalarla ölçek geliştirmek için gerekli olan teorik altyapı oluşturulmuştur.

Adım 2: Alan öğretmenleri ve uzmanları ile görüşülmesi

Çalışmanın bu aşamasında, madde havuzu oluşturulmadan önce 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile yansıtıcı düşünme becerisine sahip ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencisinin sahip olması gereken nitelikler konusunda görüşmeler yapılmıştır. Yansıtıcı düşünme konusunda çalışmaları yapmış konu alanı uzmanları ile görüşülerek alınan bilgiler not edilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken alan uzmanlarının önerileri dikkate alınmıştır.

Adım 3: Madde havuzunun oluşturulması

İlgili literatürün gözden geçirilmesi adımında ilköğretim birinci kademe öğrencileri için geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmadığı için bu alana en yakın ölçek olduğu düşünülen Kızılkaya (2009) tarafından geliştirilen ilköğretim II. kademe öğrencilerine yönelik “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği” dikkate alınmıştır. Ayrıca bu alanda yapılan çalışmalar incelenerek yansıtıcı düşünen öğrenci özellikleri belirlenip; bu özellikler ilköğretim 4. ve 5. sınıf

öğrencilerinin seviyelerine yönelik olarak yazılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken olabildiğinde çok madde hazırlanmış ve sonuçta toplam 78 madde oluşturulmuştur.

Adım 4: Maddelerin uzman görüşüne sunulması

Bu noktada Lawshe Tekniği'nden yararlanılmıştır. Lawshe Tekniği'nde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Lawshe Tekniği 6 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar (akt. Yurdugül, 2005):

- Alan uzmanları grubunun oluşturulması,
- Aday ölçek formlarının hazırlanması,
- Uzman görüşlerinin elde edilmesi,
- Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi,
- Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi ve
- Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması.

Bu teknik esas alınarak ilgili alanda çalışmalar yapmış uzmanlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda; oluşturulan maddeler Fırat Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi'nden toplam 9 uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Adım 5: Kapsam geçerlik oranının hesaplanıp kapsam geçerlik indeksinin belirlenmesi

Uzman görüşleri toplandıktan sonra, her bir madde için ayrı ayrı olası seçeneklere kaç uzman tarafından oy verildiği belirlenmiştir. Bir sonraki adımda (Yurdugül, 2005);

$$KGO = \frac{KG}{N/2} - 1$$

formülünden yararlanarak kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (akt. Yurdugül, 2005).

Tablo 3.9. $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9*	0.75*	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Tablo 3.9.'a göre her bir madde tek tek incelenerek KGO'ları 0.75'in altında kalan maddeler elenmiştir.

Adım 6: Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin revize edilmesi

Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin daha anlaşılır ve amaca yönelik olması için 11, 39, 40 ve 43. maddeler değiştirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Adım 7: Pilot uygulamanın yapılması

Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik bölgelerde okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden random örnekleme yoluyla seçilmiş 200 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Elde edilen örneklemin yeterli büyüklükte olup olmadığını belirlemek için yapılan Barlett testindeki ki kare değeri ,00 düzeyinde anlamlı olduğu için seçilen örneklem evreni temsil etme gücüne sahiptir. Pilot uygulamada elde edilen verilerin uygunluğundan dolayı tekrar uygulama yapılmamıştır.

Adım 8: Geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılması

Deneme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak, deneme ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Deneme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili detaylı bilgi çalışmanın bulgular kısmında yer almaktadır.

Adım 9: Alanda uygulama

Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemek için uygun bulunan nihai ölçek ortaya çıkmıştır. Nihai ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 3'lü likert tipinde derecelendirilmiştir. 3'lü likert tipinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ölçek maddelerine vereceği cevaplarda gerçek durumlarını yansıtma konusunda diğer derecelendirme tiplerine göre daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği düşünülmüştür. Ölçekte “her zaman (3)”, “bazen (2)”, “hiçbir zaman (1)” şeklinde dereceleme yapılmıştır. Ölçekte yer alan olumlu maddeler 3-2-1 şeklinde, olumsuz maddeler ise 1-2-3 şeklinde puanlanmıştır. Böylece her bir ölçek için yansıtıcı düşünme beceri düzeyi hesaplanmıştır. Nihai ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 iken en yüksek puan 60'tır. Puanın yüksek olması öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.3. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Anketi

Araştırmada bir durum tespiti olmasına bağlı olarak betimsel bir yöntem benimsenmesiyle, araştırmacı tarafından alan yazın taranarak oluşturulmuş ankete başvurulmuştur. Anket, kalem-kağıt yoluyla objenin, bireyin ya da grubun kendisi hakkında bilgi vermesi şeklindedir. Bu, betimleme ya da survey yöntemleri içinde en çok kullanılanıdır (Kaptan, 1998). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak 20 maddelik (soruluk) bir anket geliştirilmiştir.

Anket geliştirme aşamasında öncelikle alan yazın incelenmiş ve alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri listelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan listeler ilköğretim okullarında görev yapan bazı sınıf öğretmenleri ve konuyla ilgili olduğu düşünülen uzmanların görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın amacına en iyi hizmet eden tekniklerin seçimine önem verilerek ankette ilköğretim programında yer alan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir. Başvurulan uzman görüşleri doğrultusunda bazı tekniklerin birbirine kapsadığı sonucuna varılmış ve o

ölçme değerlendirme tekniklerine ayrı bir madde olarak yer verilmemiştir. Örneğin rubrik, kontrol listesi, dereceleme ölçekleri ile değerlendirme yapmayı bilmeyen bir öğretmenin öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme yapmayı bilmeyeceği düşünülmüştür.

Ankette kişisel bilgilerle ilgili 5 soru; alternatif ölçme-değerlendirme teknikleriyle ilgili 20 madde yer almaktadır. Hazırlanan ankette öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme sıklıklarını belirlemek için “evet”, “hayır” tercih etme sıklıklarını belirlemek için “hiçbir zaman”, “bazen”, “her zaman” seçenekleri kullanılmıştır. Anketten öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleriyle ilgili alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 20; alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıklarıyla ilgili alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 30’dur. Puanın yüksek olması öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıklarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

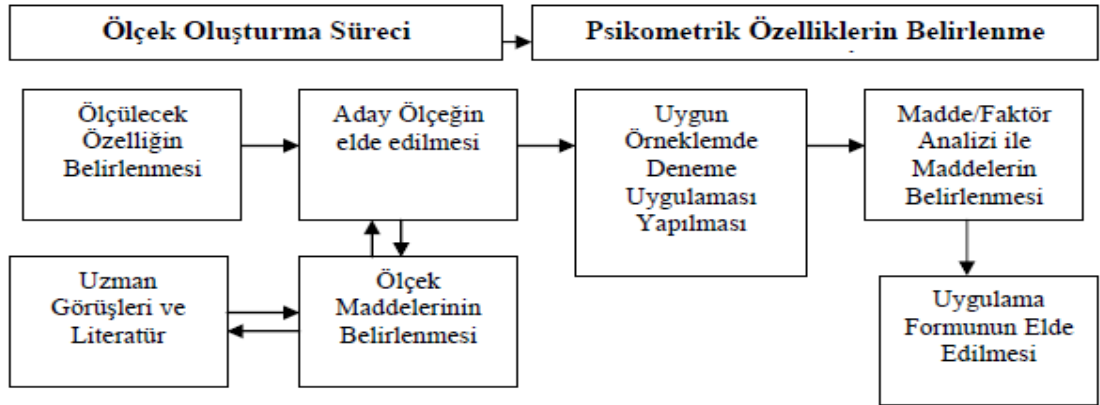
Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve anket ile 2011-2012 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanması süreci araştırmacı tarafından okullara gidilerek gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere uygulanan anket ile öğrencilere uygulanan ölçeğin uygulama süresi eşdeğerdir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın bu bölümünde verilerin çözümlemesi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.5.1. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)”ne İlişkin Verilerin Çözümlemesi

Ölçek geliştirme zorlu bir süreci kapsamaktadır. Yurdugül (2005) bu süreci şu şekilde şematize etmiştir:



Şekil 3.1. Ölçek geliştirme süreci (Yurdugül, 2005)

Yurdugül (2005)'ün belirttiği bilgiler ışığında ölçek geliştirme sürecinde toplanan veriler sonunda “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla şu çalışmalar yapılmıştır:

- Ölçeğin geçerliğini belirlemek için kapsam geçerliği indeksi hesaplanmış ve faktör analizi türlerinden açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır.
- Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.

3.5.2. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri” ile İlgili Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın bu boyutunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek ile veriler toplandıktan sonra elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan analiz teknikleri yer almaktadır. Kullanılan analiz teknikleri şöyledir:

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma,
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi,
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi.

3.5.3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları ile İlgili Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın bu boyutunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Anketi” ile veriler toplandıktan sonra elde edilen verilerin çözümlemesinde kullanılan analiz teknikleri yer almaktadır. Kullanılan analiz teknikleri şöyledir:

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma,
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi,
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin mezun olduğu kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma,
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıklarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi,
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıklarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıklarının sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıklarının o öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi.

3.5.4. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri İle Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın bu boyutunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

BÖLÜM IV BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulguların ele alınışında araştırmanın amacında yer alan ve cevap aranan soruların sırası dikkate alınmıştır.

4.1. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)’nin Geliştirilmesi

Bu bölümde “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)”nin geliştirilmesi sürecinde yapılan çalışmalar ile ilgili bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Geçerlik ile İlgili Bulgular

Geçerlik, doğruluk ya da sonucun gerçekliğiyle ilgilidir ve aracın ölçmeyi amaçladığı yapıyı ölçme derecesi olarak ifadelendirilebilir (Wiersma, 2000; Christensen, 2004; akt. Balım, Evrekli, İnel ve Kesercioğlu, 2009). Geliştirilen bir ölçeğin geçerlik çalışmasında kullanılan bazı istatistiksel teknikler bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin geçerlik hesaplamaları için, kapsam geçerliğine ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Christensen (2004)’e göre, kapsam geçerliği, maddelerin ya da soruların hedef alanı ne dereceye kadar açıklayabildiğine ilişkin uzman görüşü olmakla birlikte; Cohen, Manion & Morrison (2002)’a göre bu geçerlik türü belirlenen hedef alana göre ölçeğin içeriğindeki maddelerin farklı özellikleri ölçme ve konuyu yansıtmasına ilişkin uzman görüşü alınarak gerçekleştirilir. Kapsam geçerliğinde yanıtların ya da ölçümün modelinden çok ölçme aracının hedeflenen konu kapsamını temsil edebilirliği ele alınmaktadır (akt. Balım, Evrekli, İnel ve Kesercioğlu, 2009).

Bu bağlamda kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman grubu oluşturulmuştur. 9 kişiden oluşan uzman grubunun görüşlerini değerlendirmek amacıyla üç maddelik bir skala hazırlanmıştır. Skala şu şekildedir: (1) Madde gerekli, (2) Madde yararlı ama yetersiz, (3) Madde gereksiz şeklindedir (Yurdugül, 2005).

Uzman görüşleri doğrultusunda aşağıda belirtilen formül kullanılarak kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır:

$$KGO = \frac{KG}{N/2} - 1$$

Kapsam geçerlik oranları göz önünde bulundurularak bazı maddeler atılmış, bazıları ise gelen uzman görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir.

Bir sonraki adımda ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yapı geçerliği, genel anlamda elde edilen sonuçları ve sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu açıklar. Bir başka deyişle, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2002). Yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan bazı teknikler mevcuttur. Bu tekniklerden biri faktör analizidir. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi genel olarak birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenden (maddeden) az sayıda tanımlanabilen anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi hedeflemektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada kullanılan faktör analizi türü: Açımlayıcı faktör analizidir. Kullanılan istatistiksel işlemlerde SPSS 16.0 paket programı kullanılmış olup, ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser- Meyer-Olkin) ve Barlett Testi uygulanmış ve KMO (Kaiser- Meyer-Olkin) değeri ,946 olarak bulunmuştur.

KMO testi, verilerin ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. KMO katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise veriler arasında mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelir (Akbaş ve Kan, 2005; Çapri, 2006).

Field (2002)'a göre; faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO değerinin 0,50'den daha büyük değerleri kabul edilebilir görülmüştür. KMO istatistiğine göre (akt. Dede ve Yaman, 2008):

Tablo 4.1. KMO Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri

0,50-0,70 arası	orta düzey,
0,70- 0,80 arası	iyi,
0,80-0,90 arası	çok iyi

0,90 ve üzeri

Mükemmel

Bu araştırmada KMO değeri ,946 olarak bulunduğundan Tablo 4.1.'e göre bu değer faktör analizi yapmak için mükemmeldir yorumu yapılabilir.

Barlett Sphericity testi ise, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilir istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Çapri ve Kan, 2006). Araştırmada Barlett Testi değeri; 12188,237 olarak bulunmuştur. Sipahi, Yurtkoru ve çinko (2010)'ya göre; eğer Barlett testinin p değeri 0,50 anlamlılık derecesinden düşük ise değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki vardır. Eğer testin sonucu anlamlı değilse değişkenler faktör analizi yapmaya uygun değildir. Araştırmada, Barlett testinin p değeri ,00 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. KMO ve Barlett Testi değerleri ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Faktör analizi, birbirleri ile ilişkili veri yapılarını birbirinden bağımsız ve daha az sayıda yeni veri yapılarına dönüştürmek, bir oluşumu ya da olayı açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak ortak faktörleri ortaya koymak, bir oluşumu etkileyen değişkenleri gruplamak amacıyla başvurulan yöntemlerden biridir (zdamar, 2004). Yapılan istatistiksel analizde faktör analizine tabi tutulan her bir maddenin faktör yük değeri hesaplanmıştır. Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır ve maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Faktör yük değerinin, genellikle 0,45 ve daha yüksek olması maddenin seçimi için iyi bir ölçü olarak kabul edilir. Ancak uygulamalarda az sayıda madde için faktör yük değeri 0,30'a kadar indirilebilir. (akt. Büyüköztürk, 2010). Faktör yük değerinin alt sınırına karar verilmesi için Kim-Yin (2004) belli örneklem büyüklükleri önermiştir. Buna göre:

- Faktör yükü 0,30 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 350,
- Faktör yükü 0,40 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 200,
- Faktör yükü 0,50 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 120,
- Faktör yükü 0,60 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 85

- Faktör yükü 0,70 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 60 olması gerektiği ifade edilmiştir (akt. Şencan, 2005).

Bu veriler ışığında örneklem büyüklüğü 200 için faktör yük değeri alt sınırı 0,40 olarak kabul edilebilir. Ancak yapılan analizde bu çalışma için faktör yük değeri alt sınırı 0,593 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.2. Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Maddeler	1	2	3	4	5	6
M33	,876*	,317		,060	-,006	
M30	,749*	,419			,184	-,029
M3	,720*		,194	,388	-,078	
M2	,677*		,310			,085
M28	,669*				,210	,340
M29	,601*		,126	,352		,325
M13	,200	,893*			,126	
M16		,818*	,258			,136
M11		,733*	,341	,180		
M18			,782*			
M14		,364	,775*			
M10	,296	,354	,737*			
M25		,118		,853*		,205
M19	,217	,371	,354	,594*		
M23	,235	,139		,593*	,213	,234
M22				,297	,768*	
M21					,713*	
M34	,453				,684*	
M8			-,074		,246	,785*
M6		,206		,141		,757*

Tablo 4.2.'ye göre ölçek 6 faktörden oluşmaktadır. Faktörlere göre madde dağılımları Tablo 4.3.'de, faktörlerin açıkladıkları ortak varyans oranları ve öz değerler Tablo 4.4.'de görülmektedir.

Tablo 4.3. Faktörlere Göre Madde Dağılımı

Faktörler	Maddeler
Faktör-1	M33(+), M30(+), M3(-), M2(+), M28(-), M29(-)
Faktör-2	M13(-), M16(-), M11(+)
Faktör-3	M18(+), M14(-), M10(-)
Faktör-4	M25(+), M19(+), M23(-)
Faktör-5	M22(+), M21(-), M34(+)
Faktör-6	M8(+), M6(+)

Tablo 4.3.'e göre 6 maddenin Faktör-1'de, 3 maddenin Faktör-2'de, 3 maddenin Faktör-3'de, 3 maddenin Faktör-4'de, 3 maddenin Faktör-5'de, 2 maddenin ise Faktör-6'da yer aldığı görülmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 11 maddenin olumlu 9 maddenin ise olumsuz olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Faktörlerin Açıkladıkları Ortak Varyans Oranları ve Özdeğerler

Faktörler	Özdeğer	Açıkladığı Varyans %	Toplam Varyans %
Faktör-1	7,955	34,025	34,025
Faktör-2	2,203	10,489	44,514
Faktör-3	1,796	8,552	53,066
Faktör-4	1,476	7,030	60,096
Faktör-5	1,231	5,863	65,959
Faktör-6	1,098	5,231	71,190

Tablo 4.4.'e göre faktörlerin açıkladıkları varyans değerleri incelendiğinde örneklem grubundan elde edilen verilerin evrenin %71,190'ını açıkladığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin kullanılabilirliği açısından oldukça yeterli bir değerdir.

Kaya'nın Doğan (2002)'dan aktardığına göre, sosyal bilimlerde veri toplama amacıyla kullanılan bir ölçme aracının tek boyutlu bir ölçek olarak kabul edilmesinin

iki temel koşulu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin toplam varyansın en az %30'u olması, diğeri ise birinci faktörün öz değerinin ikinci faktörün öz değerinin yaklaşık 3-3,5 katından daha büyük olmasıdır (Kaya, 2005:225; akt. Üstüner, 2006). Bu iki ölçüte göre baktığımızda, birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin %30'un üzerinde (34.025) olduğu, ikinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin %10.489, üçüncü faktörün varyans yüzdesinin ise %8.552 olduğu görülmektedir. İkinci ölçüte göre baktığımızda da birinci faktörün öz değerinin (7,955) ikinci faktörün öz değerinden (2,203) yaklaşık 3-3,5 kat fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından ölçeğin tek boyutlu olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

4.1.2. Güvenirlilik ile İlgili Bulgular

Güvenirlilik, bir ölçme aracının duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesi gücüdür ve güvenirlilik katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır (Tezbaşaran, 1997). Bu çalışmada güvenirliliği hesaplamak için Cronbach Alpha tekniği kullanılmıştır. Büyüköztürk (2010)'e göre, güvenirlilik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Çalışmada ölçeğin tümü için güvenirlilik Cronbach Alpha değeri 0,87 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5. Alt Faktörler İçin Güvenirlilik Katsayıları

Faktörler	Maddeler	Cronbach Alfa Katsayısı
Faktör-1	33, 30, 3, 2, 28, 29	,839
Faktör-2	13, 16, 11	,871
Faktör-3	18, 14, 10	,809
Faktör-4	25, 19, 23	,716
Faktör-5	22, 21, 34	,712
Faktör-6	8, 6	,721

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi ölçeğin bütün olarak güvenirlilik analizlerinin yanı sıra, ölçekte bulunan 6 alt faktörün de güvenirliliği hesaplanmıştır. Alt faktörlerin

Cronbach Alfa değerlerinin, ölçeğin tümünün Cronbach Alfa değerinden düşük olması ölçeğin bir bütün olarak uyumunu kanıtlamaktadır.

4.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

Bu bölümde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi ile ilgili bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmama durumu araştırılmıştır.

Tablo 4.6. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

n	Max	min	\bar{x}	ss
960	60	21	54,36	5,371

Tablo 4.6.'ya göre, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin (n=960) yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin aritmetik ortalamasının 54,36 standart sapmasının 5,371 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t-testi		
				t	Sd	p
Kız	525	55,23	4,77	5,552	834,793	,000
Erkek	435	53,30	5,84			

Tablo 4.7.'ye göre, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin (n=960) yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri cinsiyete göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.001). Aritmetik ortalamalara göre kız öğrenciler (\bar{x} =55,23) erkek öğrencilere göre (\bar{x} =53,30) yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri açısından daha yeterli görünmektedir.

Tablo 4.8. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	ss	t Testi		
				t	Sd	p
4.sınıf	507	54,62	5,46	1,618	953,093	,106
5.sınıf	453	54,06	5,25			

Tablo 4..'e göre, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin (n=960) yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>,05$). 4. sınıf öğrencilerinin (n=507) aritmetik ortalaması 54,67 standart sapması 5,46 iken 5. sınıf öğrencilerinin (n=453) aritmetik ortalaması 54,06 standart sapması 5,25 olarak hesaplanmıştır.

4.3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıklarının İncelenmesi

Bu bölümde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıklarının incelenmesi ile ilgili bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıklarının; cinsiyet, okuttukları sınıf düzeyi, mesleki kıdem, öğrenim durumu, okuttukları sınıfın mevcuduna göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmama durumu araştırılmıştır.

Tablo 4.9. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeyleri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

n	Max	min	\bar{x}	ss
223	40	26	36,87	2,34

Tablo 4.9.'a göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin (n=223) alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin aritmetik ortalamasının 36,87 standart sapmasının 2,34 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t Testi		
				T	Sd	p
Kadın	142	36,93	2,18	,534	143,432	,575
Erkek	81	36,75	2,61			

Tablo 4.10.'a göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin (n=223) alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>,05$). Bayan öğretmenlerin (n=142) aritmetik ortalaması 36,93 standart sapması 2,18, erkek öğretmenlerin (n=81) ise aritmetik ortalaması 36,75 standart sapması 2,61 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.11a. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	ss
1-5 yıl	76	37,48	2,53
6-10 yıl	51	36,45	2,19
11-15 yıl	42	36,52	1,74
16-20 yıl	7	35,71	3,90
21-25 yıl	18	36,50	3,31
26 yıl ve üzeri	29	37,00	1,19
Toplam	223	36,87	2,34

Tablo 4.11b. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	55,210	5	11,042	2,055	,072
Gruplar içi	1166,019	217	5,373		
Toplam	1221,229	222			

Tablo 4.11b.'ye göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin (n=223) alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p>,05$).

Tablo 4.12a. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	Ss
öğretmen okulu	6	36,16	1,32
eğitim enstitüsü	23	37,17	2,14
eğitim fakültesi	132	36,82	2,52
diğer fakülteler	46	36,78	1,87
lisans üstü eğitim	16	37,31	2,70
toplam	223	36,87	2,34

Tablo 4.12b. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	8,835	4	2,209	,397	,811
Gruplar içi	1212,394	218	5,561		
Toplam	1221,229	222			

Tablo 4.12b.'ye göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin (n=223) alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p>,05$).

Tablo 4.13. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıkları ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

n	Max	min	\bar{x}	ss
223	60	24	42,85	6,81

Tablo 4.13.'e göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin (n=223) alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıklarının aritmetik ortalaması 42,85 standart sapması 6,81 olarak görülmektedir.

Tablo 4.14. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t Testi		
				T	Sd	p
Kadın	142	42,82	6,21	,081	138,288	,935
Erkek	81	42,90	7,79			

Tablo 4.14.'e göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin (n=223) alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>,05$). Bayan öğretmenlerin (n=142) aritmetik ortalaması 42,82 standart sapması 6,21, erkek öğretmenlerin (n=81) ise aritmetik ortalaması 42,90 standart sapması 7,79 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.15a. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	ss
1-5 yıl	76	42,39	7,03
6-10 yıl	51	42,00	6,64
11-15 yıl	42	42,23	6,29
16-20 yıl	7	42,14	6,74
21-25 yıl	18	45,05	8,46
26 yıl ve üzeri	29	45,24	5,82
toplam	223	42,85	6,81

Tablo 4.15b. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	325,228	5	65,046	1,414	,220
Gruplar içi	9984,889	217	46,013		
Toplam	10310,117	222			

Tablo 4.15b.'ye göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin (n=223) alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p>,05$).

Tablo 4.16a. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	ss
20 den az	9	41,00	5,74
21-30 arası	39	43,56	6,89
31-40 arası	102	42,74	6,71
41-50 arası	73	42,84	7,09
toplam	223	42,85	6,81

Tablo 4.16b. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	51,812	3	17,271	,369	,776
Gruplar içi	10258,305	219	46,842		
Toplam	10310,117	222			

Tablo 4.16b.'ye göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin (n=223) alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p>,05$).

Tablo 4.17. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Tercih Etme Sıklıklarının Okuttukları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	ss	t Testi		
				t	Sd	p
4.sınıf	119	43,37	7,20	1,235	220,99	,218
5.sınıf	104	42,25	6,31			

Tablo 4.17.'ye göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin (n=223) alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($p>,05$). 4. sınıf öğretmenlerinin (n=119) aritmetik

ortalaması 43,37 standart sapması 7,20; 5. sınıf öğretmenlerinin (n=104) ise aritmetik ortalaması 42,25 standart sapması 6,31 olarak hesaplanmıştır.

4.4. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri ile Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasında bir ilişki olup olmama durumu araştırılmıştır.

Tablo 4.18. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıklarına Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	52,217	3,898		13,396	,000
Bilme	,096	,127	,063	,756	,451
Tercih E.	,008	,044	,015	,181	,857

Tablo 4.18.'e göre ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıklarını yordamamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ

5.1. Yargı

Çalışmanın bu bölümünde araştırmının “Amaçlar” başlığı altında yer alan sorulara “Bulgular” başlığı altında, elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerle ayrıntılı cevaplar verilmeye çalışılmıştır. Sonuçta bu ayrıntılara bağlı olarak amaçlar kısmında sorulan sorulara daha genel anlamda verilebilecek cevaplar aşağıda özetlenmiştir:

5.1.1. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)” ile İlgili Yargılar

Çalışmanın bu bölümünde “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)”nin geliştirilmesi sonucu ulaşılan sonuçlar ele alınmaktadır. Yapılan geçerlik hesaplamaları sonucuna göre, “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)” geçerli bir ölçektir. Geçerlik düzeyinin hesaplanması ile ilgili olarak “kapsam geçerliği” ve “yapı geçerliği” analizleri yapılmıştır. Yapılan kapsam ve yapı geçerliği analiz sonuçlarına göre, ölçeğin kapsam ve yapı bakımından kullanılabilir nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Yapılan güvenirlik çalışmalarına göre, “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)” güvenilir bir ölçme aracıdır. Güvenirlik düzeyinin hesaplanması ile ilgili olarak yapılan iç tutarlık katsayısı belirleme yöntemlerinde Cronbach Alfa katsayısına göre oldukça güvenilir bir ölçektir.

5.1.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi ile İlgili Yargılar

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri oldukça yüksektir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri erkek öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine göre daha yüksektir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları ile İlgili Yargılar

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerini belirlemek amacıyla hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri oldukça yüksektir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıklarını belirlemek amacıyla hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini orta sıklıkta tercih etmektedir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıklarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıklarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıklarının okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.4. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri İle Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Arasındaki İlişki Durumu ile İlgili Yargı

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişki durumunu belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine göre ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıklarını yordamamaktadır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlarla ilgili yorumlar yer almaktadır.

- 1) Yapılan geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarına göre “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Eğitim programında yer alan problem çözüme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri (MEB, 2006) ile ilişkili olduğu düşünölen yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için önerilen etkinliklerin etkililiğinin belirlenmesi eğitim programının uygulanabilirliği açısından önemli görölmektedir. Alan yazın incelendiğinde yansıtıcı düşünme ile ilgili öğretmenler için geliştirilen ölçeklere rastlanılırken, ilköğretim öğrencileri için bu becerinin ne ölçüde kazanıldığını belirlemeye yönelik bir ölçme aracının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada kullanılmak üzere ölçek geliştirme çalışması yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarına göre “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)”nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle geliştirilen ölçme aracının alandaki açığı kapatmak adına bir adım olduğu düşünölmektedir.

- 2) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri yüksektir ve cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktayken; sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri yüksek düzeydedir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin yüksek olması programın öğrencilere düşünme becerilerini kazandırma noktasında yeterli olduğunu göstermektedir. Alanda ilköğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini ölçmek için herhangi bir ölçme aracı kullanılmadığından karşılaştırma yapmak da zorlaşmaktadır. Ancak öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar incelenerek karşılaştırma yapılabilir.

İnönü (2006)’nün “Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Olma Özelliklerine Sahiplik Düzeyi Van Örneği” isimli çalışmasının bulgularından biri öğretmenlerin yansıtıcı öğretimi benimsedikleri ve yansıtıcı özellikler taşıdıklarıdır. Bu bağlamda yansıtıcı özellikler taşıyan öğretmenlerin öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için daha fazla çaba harcayacağı düşünölebilir. Okan (2009)’ın “Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği (Devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dalları örneği)” isimli çalışmasında; öğrenci ve öğretmenlerin piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerine büyük ölçüde yer

verdikleri; Meral (2009) “Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri” isimli çalışmada; İngilizce öğretmenlerinin genel olarak yansıtıcı düşündükleri sonuçları da aynı doğrultudadır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı; cinsiyete göre ise, kız öğrencilerin lehine farklılaştığıdır. Bu bulgular kız öğrencilerin yansıtıcı düşünme puan ortalamalarının yüksek, erkek öğrencilerin yansıtıcı düşünme puan ortalamalarının düşük olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yansıtıcı düşünme becerisini kazanma ve geliştirme konusunda daha fazla çabaladıkları düşünülebilir. Bu durum kız ve erkek öğrenciler arasındaki dil gelişimi farkından olabilir.

Ayrıca 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında yansıtıcı düşünme beceri puanları açısından fark çıkmaması yansıtıcı düşünme becerisinin zamana veya yıllara göre değişiklik göstermeyen bir beceri olmadığını, bu becerinin bireylerin kişilik özelliklerine daha fazla bağlı olduğunu ve daha küçük yaşlarda kazanıldığını göstermektedir. Aslan (2009)’ın “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada yansıtıcı düşünme eğiliminin bayan öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin yaşlarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini etkilemediği sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan bu çalışmanın bulguları ile araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

- 3) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri yüksek ve cinsiyete, mesleki kıdeme, öğrenim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih etme sıklıkları yüksek değildir ve cinsiyete, mesleki kıdeme, sınıf mevcuduna, okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

Değişen ilköğretim programı ile birlikte okullarda uygulanan ölçme-değerlendirme anlayışı süreç odaklı olmuş, bununla birlikte süreci ölçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri eğitim programına girmiştir. Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri olarak adlandırılan bu yöntemlerin etkili bir şekilde

uygulanması için öncelikle programın uygulayıcısı öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Bu çalışma da ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Literatür incelendiğinde yapılan bazı araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Yanpar-Yelken (2006)'in ilköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirmeyi kavram olarak doğru anladıkları, geleneksel değerlendirme ile karşılaştırarak üstün ve zayıf yönlerini belirttikleri sonucu sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bildiği sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeyleri yüksekken bu teknikleri tercih etme sıklıklarının yüksek düzeyde çıkmaması şaşırtıcı bir sonuçtur. Öğretmenlerin bu teknikleri bildikleri halde kullanmamaları düşündürücüdür. Bu noktada yapılan araştırmalar incelendiğinde; Doğanay ve Sarı (2007)'nin, “Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma” isimli çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler genellikle yeni programın farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları önermesini olumlu bulduklarını ancak, bunların uygulamada zaman ve çeşitlilik açısından sorun yarattığını bildirmişlerdir.

Erdal (2007)'in “İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi” isimli çalışmasının sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının matematik programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için katılımcıların yeni programda yer alan bazı ölçme ve değerlendirme araçlarını matematik dersinde kullanamadıkları ayrıca sınıf öğretmenlerinin matematik programındaki yeni ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli eğitim almamaları ve kaynak yetersizliğinden dolayı bu ölçme araçlarının derste kullanım tercihlerini sınırlandırdıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nin “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” isimli çalışmasının bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih

ettikleri, sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gibi nedenlerden dolayı alternatif değerlendirme tekniklerini kullanamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kanatlı (2008) da “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada yaşadıkları zorlukların; zaman sorunu, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak belirtmiştir. Tüm bu sonuçlar araştırmanın sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini sıkça kullanmayı tercih etmedikleri bulgusunu desteklemektedir.

Kaplan (2007)’in sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerinin önem ve uygulama düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlediği çalışma da, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara önem verdikleri, ancak bu uygulamaları eğitim öğretim sürecinde, önem verdikleri düzeyde gerçekleştirmedikleri saptanmıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan bölüm ve sınıf mevcudu değişkenleri arasındaki manidar bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç araştırmanın diğer bir bulgusu olan; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme düzeylerinin cinsiyete, mesleki kıdeme, öğrenim durumlarına; tercih etme sıklıklarının ise cinsiyete, mesleki kıdeme, okuttıkları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır sonucuyla örtüşmektedir.

Orbeyi ve Güven (2008)’in, yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin yeni matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin kendilerine yöneltilen değerlendirme araç türlerinden (öğrenci ürün dosyası, proje, gözlem, öz değerlendirme, grup değerlendirme, görüşme, tutum ölçeği, sözlü sunum, yazılı sınav, sözlü sınav, seçmeli testler (doğru yanlış testleri, çoktan seçmeli testler ...vb)), öğrenci ürün dosyası ve seçmeli testleri sık şekilde, ders tutum ölçeği ve grup değerlendirme formunu seyrek bir şekilde

kullandıkları sonucuna ulaşılmış; programın değerlendirme ögesine yönelik görüşleri arasında mesleki deneyim, eğitim durumu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca Okur (2008)'un "4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri" isimli çalışmasının bulgularına göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen teknikler genelde klasik ölçme ve değerlendirme teknikleri olduğu; alternatif teknikler arasında proje, performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası ve posterlerin sıklıkla kullanıldığı, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları konusundaki görüşlerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği ve öğretmenlerce alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımında en büyük problemin zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğunu sonuçları araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

- 4) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıklarını yordamamaktadır.

Bu sonuç oldukça düşündürücüdür. Bu sonuca göre, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini etkilememektedir. Öğretmenin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilip kullanma konusundaki başarısı veya çabası öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini geliştirmeyecektir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde alternatif ölçme- değerlendirme tekniklerinden olan öğrenci günlüklerinin, öğrenci ürün dosyasının (portfolyo) yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiği görülmüştür.

Ersözlü (2008)'nün "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" isimli araştırmasında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, sorgulama, kendini sorgulama ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, deney grubundaki öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının kontrol

grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha olumlu ve yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Farber ve Armaline (1994)'in çalışmasının amacı, stajyer öğretmenleri yansıtıcı düşünme konusunda eğiterek şehir okullarında bir çalışma yapmaktır. Bu amaçla öğretmenlerden alandaki deneyimlerini yansıtılmaları istenmiş ve bu konudaki görüşleri toplanmıştır. Öğretmenlerin yansıtılmalarından elde edilen sonuçlara göre alandaki deneyiminin öğrencileri fark etme ve daha karmaşık düşünebilme becerilerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Kırnık (2010)'ın "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi" isimli araştırmasında, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubundaki yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen öğrencilerin kontrol grubuna göre akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Kozan (2007)'in "Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi" isimli çalışmasında veri toplama aracı olarak öğrencilerden elde edilen dokümanlar; öğrencilerin yansıtıcı günlükleri, öğrencilere uygulanan anketler ve öğrencilerin hazırlamış oldukları performans ödevleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler bu uygulamayla kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme ve yazılı olarak dile getirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma ve bu alan hakkında fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanması ve öğrencilere öğretim elemanının rehberliğinin yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli role sahip olduğu bulunmuştur.

Gipe ve Richards (1992)'in çalışmasında yansıtıcı günlükler, öğretmenlerin öğretim kaygılarına, derslerin neden iyi ya da kötü geçtiğine, belli bir çocuk hakkındaki endişelerine, sınıf yönetimi kaygılarına, gelecek dersle ilgili önerilerine odaklanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, öğretmen hazırlama programlarının, öğretim becerilerindeki gelişimin önemli bir parçası olan yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi gerektiğini iddia etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin

yansıtımlarının onların uygun öğrenme ortamının oluşup oluşmadığını anlamaya yardımcı olduğunu ve öğretmen adaylarına gelecekteki alan yerleştirmeleriyle ilgili yol gösterebileceğini göstermiştir.

Güney (2008)'in "Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi" isimli çalışmasında veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen sunu performans ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve yansıtıcı günlükler yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Thorpe (2004)'un "Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri: Kavramdan Uygulamaya" isimli çalışmasının amacı, yansıtıcı öğrenme günlüklerinin öğrenciler arasında etkin öğrenmeyi sağlamada önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olup öğrenciler geçmiş yaşantıları, şimdiki durumları ve uygulamalarının sonuçları hakkında düşünceleri için cesaretlendirilmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, yansıtıcı günlükler öğrenciler için aktif öğrenmeyi sağlayan araçlar olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte öğrenciler yansıtıcı günlüklerin çok fazla zaman aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları ışığında eğitimcilere, araştırmacılara ve öğrencilere öneriler getirilmiştir.

Ancak yansıtıcı düşünme sadece ölçme değerlendirilmeden etkilenmemektedir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren veya engelleyen bir çok etmen mevcuttur. Alan yazın incelendiğinde; Yorulmaz (2006)'ın, "İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi" adlı araştırmasının bulgularında, öncelikle sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin bireysel gelişimine dönük çalışmaların önemsenmediği, öğrencilerin düşüncelerini zenginleştirecek stratejilerin sınıfta yeterince uygulanmadığı ve öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulamadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamalarında planlamadan değerlendirmeye birçok sıkıntı yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda yaşanan sıkıntıları Ekiz (2006) “Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri” isimli araştırmasında şöyle belirtmektedir: “Öğretmen adayları yansıtıcı günlüklerinde birçok güçlükle karşılaştıklarını, bu güçlüklerin en belirgin olanlarının; sınıf disiplini, zaman yönetimi ve öğretimin pratik kültürü olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca, Oxman ve Barell’e göre (1983) öğretmenlerin okul hakkındaki hedefleri ve bu hedeflere ulaşmada kullandıkları materyal seçimi yansıtıcı düşünme seviyesini etkilemektedir (Doğan-Dolapçioğlu, 2007). Bu noktada, yansıtıcı düşünmeyi etkileyen etmenlerin sadece ölçme değerlendirme teknikleri ile sınırlı olamaması nedeniyle ilköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama durumları öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini etkilememektedir sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında şu öneriler getirilebilir:

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- İlköğretim programında yer alan kazandırılması gereken temel beceriler kısmına yansıtıcı düşünme becerisi eklenmeli.
- Öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin gelişmesi için MEB etkinlikler hazırlamalı ve bu etkinlikleri ilköğretim programına eklemelidir.
- Araştırma sonucuna göre, öğretmenler ölçme-değerlendirme tekniklerini bilmekte ancak sıklıkla kullanmamaktadırlar. Bu noktada öğretmenlerin ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda teorik bilgilerini uygulamaya koyabilecekleri eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Ayrıca YÖK ile MEB arasında işbirliği oluşturulmalı ve üniversitelerde verilen eğitim daha çok uygulamaya dönük olmalıdır.
- Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerini kullanmama nedenleri belirlenip, bu nedenlerin ortadan kaldırılması için gerekli iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.

- Öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmek için bu alanda uzman kişiler tarafından eğitimler verilmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği” kullanılarak farklı örneklem türlerinde araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisini etkileyeceği düşünülen farklı değişkenler kullanılarak araştırmalar tasarlanabilir.
- Yansıtıcı düşünme becerisi gelişimi zaman isteyen bir beceri olduğu için gelişimin etkin gözlenebilmesi amacıyla uzun süreli araştırmalar yapılmalıdır.
- Bu araştırmadan elde edilen bulgular yalnızca bir il kapsamındaki örneklerle yapılan uygulamalar sonucu elde edilmiştir. Bu bakımdan araştırmalar öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitimle ilgilenen tüm bireylerin sağlıklı bilgilere ulaşmaları adına daha geniş bir çevrede yapılmalıdır.
- Bu araştırmada yer verilen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında yer alan yöntemlerden biri ya da birkaçının yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimine etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (21), 44-61.
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2004). Fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının seçerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Akpınar-Dellal, N. ve Kara, Z. (2010). Yabancı dil öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin “drama teknikleri” konusunda farkındalık düzeyleri. *Dil Dergisi*, 149. 7-29.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 66-73.
- Arkan, K. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atılğan, H. (2009). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Avşar, Z. (2009). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersi değerlendirme süreci ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20 (3), 81–89.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Belet, D. ve Girmen, P. (2007). Türkçe dersinde kullanılan performans ödevlerinin etkililiği. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (s.1-13). (5-7 Eylül).
- Bıçak, B. (2008). Performans değerlendirme. S. Erkan, M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bowskill, N. (2010). Giving shareable form to collective thought using a shared thinking approach. *Proceedings of the 7th International Conference on Network Learning*.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak türkçe öğretimi. *Dünyada Türkçe Öğretimi-6. Sempozyum. (15-16 Nisan 2004)*. 2004.
- Bütüner, S. Ö. ve Gür, H. (2008). Açılar ve üçgenler konusunun anlamlı öğrenme araçlarından V diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2 (1), 1-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Cephe, P. T. (2009). An analysis of the impact of reflective teaching on the beliefs of teacher trainees. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 182-191.
- Chassels, C. and Melville, W. (2009). Collaborative, reflective and iterative japanese lesson study in an initial teacher education program: benefits and challenges. *Canadian Journal of Education*, 32 (4), 734-763.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 62-77.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 48-61.
- Çepni, S. (2008). Performansların değerlendirilmesi. Emin Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 87-106.
- Çoklar, A. N. ve Odabaşı, H. F. (2009). Eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27,1 -16.

- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2 (1), 19-37.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim Birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri (elazığ ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demiralp, O. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Baskı: Güven Matbaa.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Doğan, N. (2007). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay A. ve Sarı M. (2007). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: adana ilinde bir araştırma. Birinci Uluslar Arası Katılımlı Bilim Çalıştayı, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, 8–9 Mart, Çanakkale.
- Duban, N. ve Yanpar–Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 343 - 360.
- D'Zurila, T. and Goldfried, M. (1971). Problem solving behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 45-47, [Online]: <http://www.sanalpsikolog.com/ProblemCozmeBecerisi.doc> web adresinden 15/01/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Ekiz, D. (2003). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkındaki Görüşleri*, <http://yayim.meb.gov.tr//dergiler/158/ekiz.htm> adresinden 05/09/2011 tarihinde indirilmiştir.

- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5 (1), 45-57.
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children on the Web*.
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N., (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 136-154.
- Erdal H. (2007). 2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Eroğlu, M.G. ve Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritası ve yapılandırılmış grilde elde edilen puanların geçerlik ve güvenirliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 210-220.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 134-148.
- Farren, V. (2008). A reflection on my teaching practices using students' math moments. *College Quarterly*, 11 (4), 1-11.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını tanıma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları* 8, 21-27.
- Gümüş, B. (1975). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güney, K. ve Semerci, Ç. (2009). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8 (1), 77-83.
- İçöz-Atak, Ş. (2009). *İlköğretim kurumlarındaki eğitsel afişlere yönelik öğrenci, öğretmen ve uzman görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi van örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Janish C., Liu X. and Akrofi A., (2007). Implementing alternative assessment: opportunities and obstacles. *The Educational Forum*, 71, 221-229.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Kan, A. (2009). Ödev ve projeler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 227-237.

- Kanathı, F. (2008). *Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaplan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerinin önem ve uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemler*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme ve değerlendirme metotlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, U. ve Öztürk-Demirbaş, Ç. (2011). Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri (kırşehir örneği). *Milli Eğitim*, 189, 71-85.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Ö. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf görsel sanatlar dersinde drama destekli eğitimin yaratıcı sürece katkıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı düşünme Etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154) 82 - 92.
- Kilmen, S., Akın-Kösterelioğlu, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 129-140.
- Kilmen, S. ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (42), 27-55.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 167-176.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189 - 203.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim: öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Miller, M. D., Linn, R. L. and Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. [Upper Saddle River, N.J. : Merrill/Pearson.](#)
- Mcduffie, A. R. (2004). Mathematics teaching as a deliberate practice: an investigation of elementary pre-service teachers' reflective thinking during student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 33-61,
- MEB, (2006). İlköğretim programları. K. Kıroğlu (Ed.) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Meral, E. (2009). *Yeni (2006) ilköğretim ingilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Meral, E. ve Semerci, Ç. (2009). Yeni (2006) İlköğretim ingilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8 (1), 50-54.
- Micheels, W. J. and Karnes, M. R. (1968). *Eğitimde başarının ölçülmesi*. (İ. Yurt, Çev.) Ankara: Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları.
- Ng, C. S. L. and Tan, C. (2006). Investigating singapore pre-service teachers' ill-structured problem-solving processes in an asynchronous online environment: implications for reflective thinking. *New Horizons in Education*, 54, 27-44.
- Nikbay, S. (2009). *Afiş tasarımında hedef kitlenin algılama durumlarına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nur-Ersözlü, Z. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Okan, H. (2009). *Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği (devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dalları örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Olgun, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilişüstü becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Okur, M. (2008). 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Orbeyi S. ve Güven B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram Ve Uygulamalar*, 4 (1), 133–147.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayları, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ostorga, A. N. (2006). Developing teachers who are reflective practitioners: a complex process. *Issues In Teacher Education*, 15 (2), 5-20.
- Oxman, W. G. and Barell, J. (1983). Reflective thinking in schools: a survey of teacher perceptions. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED246067&_ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED246067 sitesinden 15/01/2010 tarihinde indirilmiştir.

- Önal-Çalışkan, İ. ve Üstündağ, T. (2010). Ölçme ve değerlendirme dersinde yaratıcı dramının kullanılmasına İlişkin katılımcı görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 155 (35), 36-48.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Sarıkaya, R., Selvi, M., Selvi, M. ve Yakışan, M. (2004). V-diyagramlarının hayvan fizyolojisi laboratuvarı konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 341-347.
- Selvi, M. ve Yakışan, M. (2004). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin enzimler konusu ile ilgili kavram yanlışları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 173-182.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 1353-1377.
- Semerci, N. ve Yanpar-Yelken, T. (2010). İlköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri (elazığ ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8 (2), 47-54.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Stears M. and Gopal N. (2010). Exploring alternative assessment strategies in science classrooms. *South African Journal of Education*. 30, 591-604.
- Şaşmaz-Ören, F. ve Tatar, N. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-I. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 15-27.

- Şenel-Çoruhlu, T., Er-Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: trabzon örneği. *Yüüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 122-141.
- Tan, K. S., and Goh, N. K. (2008). Assessing students reflective responses to chemistry-related learning tasks. *US-China Education Review*, 5 (11), 28-36.
- Tatar, N., Korkmaz, H. ve Şaşmaz-Ören, F. (2007). Araştırmaya dayalı fen laboratuvarlarında bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili araçlar: Vee ve I diyagramları. *İlköğretim Online*, 6 (1), 76-92.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı yayınları.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tok, Ş. (2008a). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 3 (149), 104 - 117.
- Tok, Ş. (2008b). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerinin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7 (3), 557 - 558.
- Türnüklü, E. B. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki matematik öğretmenlerinin değerlendirme biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 108-118.
- Ural, M., Erdoğan, H. ve Tüzün, M. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (İstatistik uygulamalı)*. Ankara: Emel Matbaa.

- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Eğitim biliminin temelleri. Ayla Oktay (Ed.) *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılımı: akran değerlendirme ve öz değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (14), 197-208.
- Yalçınar, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yanpar-Yelken, T. (2006). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları konusundaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 58-75.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (öğretmenler için el kitabı)*. Ankara: Ösym Yayınları.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Yücel, C. (2006). Sınıf içi değerlendirme ve not verme. A. Doğanay ve E. Karip (Ed.) *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Zhang, Z. ve Burry-Stock, J.A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement Education*, 16 (4), 323-342.

EKLER

Ek 1: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği (YDD)

Sevgili Çocuklar,

Aşağıdaki ölçek sizin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın doğru ve kesin sonuçlar vermesi için soruları dikkatli okuyarak vereceğiniz cevapların samimi ve eksiksiz olmasına özen göstermeniz gerekmektedir. Verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacak, kesinlikle öğretmeninizle paylaşılmayacaktır. Maddeleri tek tek okuyarak size en uygun seçeneğe **X işareti** koymalısınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

B. Demirbaş
 Burcu DEMİRBAŞ
 Marmara Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

1) **Cinsiyetiniz**

() Kız () Erkek

2) **Kaçıncı sınıftasınız?**

() 4. Sınıf () 5. Sınıf



f. al

İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN
YANSITICI DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYİ ÖLÇEĞİ

		Her zaman böyle davranırım (3)	Bazen böyle davranırım (2)	Hiçbir zaman böyle davranmam (1)
<i>İki arkadaşın kavga ediyor. Sana göre kavga edenlerden biri hatalı diğeri hatasız. Kavgayı tutuştular. Hatasız olan hatalı olanı dövdü ve öğretmene şikâyet etti. Öğretmen ikisini de dinledi. Hatasız olana ceza vereceğini söyledi. Sen olayı gördün. Bu durumda;</i>				
1	Hatasız olan arkadaşına hatalı olan çocuğu dövdüğü için hatalı olduğunu söylemek isterim.	()	()	()
2	Ben hatasız olan arkadaşımın yerinde olsaydım onun hatalı olduğunu anlatmaya çalışırdım.	()	()	()
3	Öğretmen ben olsaydım yaşadığım benzer olayları düşünüp bu sorunu da öncekiler gibi çözmeye çalışırdım.	()	()	()
<i>Öğretmen olarak hatalı olduğunu düşündüğün öğrenciye ceza verdin ve verdiği kararın yanlış olduğunu fark ettin.</i>				
4	Bu durumda yaptığım yanlışı açıklarım ve kendimi eleştiririm.	()	()	()
<i>Uzun uzun uğraştın ve performans ödevini öğretmenine teslim ettin ama düşük not aldın.</i>				
5	Bu durumda bir sonraki ödevden iyi bir puan almak için çalışırım.	()	()	()
6	Verdiğin ödevdeki bilgilerin doğru olup olmadığını kontrol ederim.	()	()	()
7	Ödevindeki hataları düzeltmeye çalışırım	()	()	()
8	Zayıf yanlarımı geliştirmek için çabalarım.	()	()	()
9	Neden zayıf aldığım konusunda öğretmenimle konuşurdum.	()	()	()
<i>Sen bir resim yarışmasına katılacaksın. Resmini yaptın fakat yarışmaya katılmayı düşündüğün resimde bazı hatalar var. Sen hatalarının farkında değilsin ama arkadaşın fark edip sana söyledi.</i>				
10	Bu durumda arkadaşlarımla benimle ilgili düşünceleri benim için önemlidir.	()	()	()
<i>Annenden bir haftalık 15 TL harçlık alıyorsun. O hafta öğretmenin görsel sanatlar dersi için; pul, yapıştırıcı, renkli kalem ve sim almanı istedi. Arkadaşınla kırtasiyeye gittin istenenleri hesaplattın ve tam 15 TL olduğunu öğrendin. Ama sen bu haftaki harçlığınla o çok beğendiğin atkıyı almak istiyordun (atkın var ama bunu da beğendiğin için almak istiyorsun).</i>				
11	Bu durumda paramı atkıyı almak için harcarım.	()	()	()
12	Okulda öğreneceklerimin daha önemli olduğunu düşünerek paramı kırtasiyeye harcarım.	()	()	()
<i>Arkadaşın atkıyı almanı söylüyor. Sen ise öğretmenin istediklerini almayı daha doğru buluyorsun.</i>				
13	Bu durumda arkadaşına ondan farklı düşündüğümü söylerim.	()	()	()
14	Arkadaşımın benden farklı özellikleri olduğu için benden farklı düşünmesini anlayışla karşılarım.	()	()	()
<i>Öğretmenin derse geldiğinde şu ana kadar hiç yaptırmadığı bir etkinlik yaptırdı. Derse içine girilebilecek kadar büyük bir tren maketi ile geldi. Tren maketinin içinde bazı oyunlar oynattı.</i>				
15	Bu durumda öğretmenimin farklı ve eğlenceli ders işlemesine bayılırım.	()	()	()
<i>Arkadaşlarıyla sosyal bilgiler projesinde; depremden korunma yollarını araştırıp bununla ilgili bir afiş hazırlamak istiyorsun. Bu projeyi hazırlamak için bir ay süreniz var.</i>				
16	Bu durumda projem için araştırma yapmaktan hoşlanırım.	()	()	()
17	Projelerde üzerime düşen görevlerin beni geliştireceğini düşünürüm.	()	()	()
18	Projeyi hazırlarken günlük tutmak, gözlem yapmak, dramada rol almak ...vs isterim.	()	()	()
19	Afişi nasıl hazırlayacağımızı planlamakla işe başlarım.	()	()	()
<i>Öğretmenin sana kendi projeni, diğer arkadaşlarının yaptığı çalışmalarını ve hazırladıkları afişleri sınıfta sunma görevi verdi. Ayrıca depremden korunma yollarını sınıfta tartışmanızı istedi.</i>				
20	Bu durumda sınıfta yapılan tartışmalara katılırım.	()	()	()

B) ALTERNATİF ÖLÇME-DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ

No	Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri	Biliyorum	Bilmiyorum	Tercih Etme Sıklığı		
				Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sık Sık
1.	Proje					
2.	Performans görevi					
3.	Öğrenci ürün dosyası					
4.	Kavram haritası					
5.	Zihin haritası					
6.	Yapılandırılmış grid					
7.	Tanılayıcı dallanmış ağaç					
8.	Akran değerlendirme					
9.	Öz değerlendirme					
10.	Kelime ilişkilendirme testi					
11.	Poster					
12.	Gösteri					
13.	Görüşme (Mülakat)					
14.	Drama					
15.	Vee diyagramı					
16.	I diyagramı					
17.	Gözlem					
18.	Grup değerlendirme / Akran değerlendirme					
19.	Yazılı rapor					
20.	Öğrenci günlüğü					

Ek 3: Anket ve Ölçeğin Uygulanması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-136385
Konu : Anket (Burcu DEMİRBAŞ)

25/10/2011

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

- İlgi : a) 04/10/2011 tarihli ve 4575 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 25/10/2011 tarih ve 135685 sayılı Onayı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Burcu DEMİRBAŞ'ın "İlköğretim 4.Sınıf ve 5.Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri ile Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Bilme ve Tercih Etme Sıklıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezine ilişkin anket çalışmasını ekli listede isimleri yazılı olan okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve aynı okullarda öğrenim gören 4. ve 5.sınıf öğrencilerine yönelik yapmak isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Metin TAŞDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65