

T.C.

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

**ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ DURUM BELİRLEME
UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Elif KURT

ARALIK 2018

T.C.

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

**ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ DURUM BELİRLEME
UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Elif KURT

Danışman

Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN

BOLU, ARALIK-2018

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Elif KURT tarafından hazırlanan “Öğretim Sürecindeki Durum Belirleme Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (17.12.2018)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı)

:Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN

Üye

:Doç. Dr. Neşe GÜLER

Üye

:Dr. Öğr. Üyesi Esin BAĞCAN BÜYÜKTURAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK SÖZLEŐME

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “**Öğretim Sürecindeki Durum Belirleme Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel etik ve kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite ve ya başka bir üniversite de bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 17/12/2018

Elif KURT

ÖZET

ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ DURUM BELİRLEME UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Kurt, Elif
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN
Aralık-2018, xii + 69 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı; öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında öğretmenler tarafından yerine getirilmesi istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından yerine getirildiğini öğrenci görüşleri doğrultusunda; ne sıklıkta yerine getirildiğini ise öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır.

Araştırmada, mevcut durum var olduğu şekliyle betimlenmek istendiğinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 1 fen lisesi, 1 sosyal bilimler lisesi ve 2 anadolu lisesi öğrencileri ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Nartgün (2009) tarafından hazırlanan anket bu araştırma için yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Veri toplama araçları 2015 - 2016 yılında Giresun il merkezinde çalışma grubu içinde yer alan tüm lise öğrencilerine ve bu okullarda görev yapan tüm öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamaları öğretmenlerin büyük bir “çoğunluğu” tarafından yerine getirilmektedir. Öğretim süreci içinde ve süreç sonunda sınavlardan önce yapılması istenen durum belirleme uygulamaları öğretmenlerin “çoğunluğu” tarafından gerçekleştirilirken, sınavlardan sonra yapılması istenen durum belirleme uygulamaları ise öğretmenlerin “çok azı” tarafından gerçekleştirilmektedir. Performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamaları ise öğretmenlerinin “yarısı” tarafından yerine getirilmektedir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenler öğretim sürecine başlarken, süreç boyunca ve performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarını “her zaman” veya “genellikle” gerçekleştirmektedir. Buna göre durum belirleme uygulamaları öğretim sürecinin her aşamasında öğretmenler tarafından yerine getirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Durum Belirleme, Öğretim Süreci, Öğretmen görüşleri, Öğrenci görüşleri



ABSTARCT

ANALYSING OF THE OPINIONS OF STUDENTS AND TEACHERS ABOUT THE ASSESSMENT PRACTICALITIES AT THE TEACHING - LEARNING PROCESS

Kurt, Elif
Master Thesis
Department of Educational Sciences
Major Field of Study of Measurement and Evaluation in Education
Supervisor: Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN
December-2018, xii + 69 pages

The general purpose of this research is to determine the assessment practicalities which are supposed to be used by the teachers during the education process at every stage within the scope of the students' opinions about how many of the teachers practice them and the teachers' opinions about how often they practice these practicalities.

Scanning model was used in the research as the existing condition was intended to be described as it was. The working group of the research consisted of students from one science high school, one social science high school, two anatolian high schools and from teachers who worked at these schools. After being reformulated for this research, a questionnaire prepared by Nartgün (2009) was used to collect data. Data collection tools were applied to all high school students in the working group and all high school teachers working at these schools in Giresun in the years 2015 and 2016. Frequency and percentage statistics were used in order to analyze the collected data.

According to the results of the students' opinions, "the majority" of the teachers have carried out the assessment practicalities which are supposed to be done in the beginning of the teaching process. While "most" of the teachers carry out the assessment practicalities which are expected to be carried out before the examinations during the teaching process and at the end of it as well, "very few" of them carry out these practicalities after the examinations.. In terms of the assessment practicalities

which are expected to be done within the studies including performance, "half" of the teachers carry out the assessment practicalities.

According to the results of the teachers' opinions , the teachers "always" or "generally" carry out the assessment practicalities which are expected to be done within the studies including performance when starting, during and at the end of the teaching process. Thus, it is obvious that the assessment practicalities are carried out at every stage of the teaching process by the teachers.

Key Words : Assessment, Teaching - learning process, Teacher views, Student views





Aileme,

TEŞEKKÜRLER

Tezimin tüm aşamalarında bana rehberlik eden, yardımını esirgemeyen, ve öneriyle çalışmamı şekillendiren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, çalışmalarımı değerlendirip bana fikir sunan Araş. Gör. Alperen YANDI'ya, araştırmamı gerçekleştirmemde yardımcı olan Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan personellere, uygulamalarım sırasında bana yardımcı olan okullardaki tüm öğretmenlere ve öğrencilere, tez çalışmam sürecinde beni destekleyen aileme, sürekli yanımda olan ve uygulamalarımı gerçekleştirmemde bana yardım eden eşim Mustafa KURT'a gösterdikleri destekten dolayı çok teşekkür ederim.

Elif Kurt

2018 - Aralık

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTARCT.....	vi
TEŞEKKÜRLER.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
BÖLÜM I.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sayıtlılar	4
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Alanyazın.....	6
2.1. Test, Ölçme, Değerlendirme ve Durum Belirleme Kavramları	6
2.2. Durum Belirleme Türleri.....	8
2.2.1. Tanımaya ve yerleştirmeye dönük durum belirleme	8
2.2.2. Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük durum belirleme	8
2.2.3. Düzey belirlemeye (değer biçmeye) dönük durum belirleme	9
2.3. Durum Belirleme Yöntemleri	10
2.3.1. Klasik durum belirleme yöntemleri.....	11
2.3.2. Tamamlayıcı durum belirleme yöntemleri	13
2.4. Durum Belirleme Tercihleri	22
2.5. Durum Belirlemenin Önemi.....	23
2.6. Durum Belirleme Yöntemlerinin Yapısal Nitelikleri.....	26
2.7. İlgili Araştırmalar	27
BÖLÜM III.....	32

3. Yöntem	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Çalışma Grubu	32
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.4. Veri Analizi	35
BÖLÜM IV	36
4. Bulgular	36
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	36
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	42
BÖLÜM V	49
5. Sonuç ve Tartışma	49
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	49
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	52
BÖLÜM VI	56
6. Öneriler	56
6.1. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:	56
6.2. Araştırmacılara yönelik öneriler:	56
KAYNAKÇA	57
EKLER	63
EK-1. Öğrenci Anket Formu	63
EK-2. Öğretmen Anket Formu	65
EK-3. Etik Kurul	67
EK-4. Araştırma İzni	68
EK-5. Özgeçmiş	69

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Klasik ve tamamlayıcı durum belirleme teknikleri (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012).....	11
Tablo 3.1. Öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve öğrenim gördükleri okullara göre dağılımı ..	33
Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyet ve görev yaptıkları okullara göre dağılımı.....	34
Tablo 4.1. Öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri.....	36
Tablo 4.2. Öğretim süreci içinde ve süreç sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri.....	38
Tablo 4.3. Öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri	40
Tablo 4.4. Öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri	42
Tablo 4.5. Öğretim süreci içinde ve süreç sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri	44
Tablo 4.6. Öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri.....	46

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenler öğretim süreci boyunca hemen hemen her gün okulda ortaya çıkan farklı durumlar karşısında çeşitli kararlar vermektedirler. Verilen kararlar öğretmenlerin öğretim uygulamalarını, sınıf ortamını ve öğrenci başarısını yakından etkilemektedir. Dolayısıyla kararların yerindeliği ve isabetliliği büyük önem arz etmektedir. Yerinde ve isabetli kararlar verebilmek için öğrenci ile ilgili tüm bilgilerin toplanması, sentezlenmesi ve yorumlanması sürecine durum belirleme adı verilmektedir (Cunningham, 1998; Russell ve Airasan, 2008). Durum belirleme kavramı çoğu eğitimciler tarafından öğrencilere not vermek ve performansını ölçmek amacıyla uygulanan kâğıt-kalem formatındaki testler olarak algılanmaktadır (Russell ve Airasan, 2008). Hâlbuki durum belirleme, sadece klasik testlerle değil projeler, performans görevleri, portfolyolar gibi öğrenci hakkında bilgi toplamak için kullanılan tüm kanıt toplama araçlarının da kullanımını içeren geniş bir kavramdır (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2009).

Eğitim bilimleri alanında kullanılan test, ölçme, değerlendirme ve durum belirme kavramları birbirleriyle ilişkili ancak farklı anlamlar taşıyan kavramlardır (Russell ve Airasan, 2008). Bunlar arasından durum belirleme yukarıda kısaca açıklanmıştır. Diğer kavramlara verilen anlamlar ise şöyledir. Ölçme; var olan durumu gözlemleyip ortaya çıkan sonucu sayısal olarak ifade etme (Özçelik, 2013), değerlendirme; ölçümlere dayanarak çıkarımda bulunma ve ölçülen nesnelere hakkında hüküm verme (Tekin, 2010) ve test ise öğrencilerin başarıları ya da diğer bilişsel

becerileri hakkında bilgi toplamak için genellikle kâğıt-kalem biçiminde düzenlenerek uygulanan sistematik işlemlerdir (Russell ve Airasan, 2008; Miller, Linn ve Gronlund, 2009).

Öğretim ve durum belirleme süreçleri günümüzde değişen ve gelişen eğitim anlayışıyla beraber birbiriyle iç içe ele alınmaya başlanmış, bir uygulama ya da etkinliğin hem durum belirleme hem de öğretim amacıyla kullanılması bu iki kavram arasında ilişkinin kurulmasını sağlamıştır (Birenbaum, 1997).

Durum belirleme, beklentileri belirgin ve net bir şekilde ortaya koymakta, eğitimin niteliğini artırmak için kullanışlı ölçütler ve yüksek standartlar sunmaktadır. Bunun yanı sıra gösterilen performansın bu beklenti ve standartlar ile ne kadar tutarlı olduğunu düzenli olarak analizini yapıp yorumlamakta ve elde edilen verileri performansı artırma, performansa ilişkin bir saptamada bulunma ve belgelemede kullanılmasını sağlamaktadır. Durum belirleme, eğitimin daha iyiye gitmesini amaçlayan ve devamlılık gösteren bir işlemdir (Stiggins, 1994).

Durum belirleme uygulamaları öğrenme-öğretme sürecinin içinde, uygulandığı zamana göre çeşitlenmektedir. Öğretim sürecinin başlangıcında, öğrencilerin ön bilgilerini, hazırbulunuşluk düzeylerini belirleme amacıyla yapılan durum belirleme uygulamalarına “tanımaya ve yerleştirmeye” dönük durum belirleme adı verilmektedir ("<http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm.html>" 2013). Öğretim devam ederken, süreç boyunca, öğrenme eksikliklerini belirlemek ve bu eksiklikleri sebeplerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan durum belirleme uygulamalarına “biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük durum belirleme” denmektedir. Programın veya dersin sonunda öğrencilerin bu kapsamdaki bilgi, beceri, tutum gibi özelliklere ne ölçüde sahip olduğunu belirlemek amacıyla yapılan durum belirleme uygulamaları ise “düzey belirlemeye dönük durum belirleme” adı ile anılmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012).

Bu araştırmada öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında öğretmenler tarafından yerine getirilmesi istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından yerine getirildiğini öğrenci görüşleri doğrultusunda; ne sıklıkta yerine getirildiğini ise öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretim sürecindeki durum belirleme uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

1.a) Öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.b) Öğretim süreci içinde ve süreç sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.c) Öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

2.a) Öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

2.b) Öğretim süreci içinde ve süreç sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

2.c) Öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında öğretmenler tarafından yerine getirilmesi istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne

kadarı tarafından yerine getirildiğini öğrenci görüşleri doğrultusunda; ne sıklıkta yerine getirildiğini ise öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Durum belirleme, eğitimin hedeflerinin yerine getirilip getirilmediğini belirlemeye yardımcı olduğundan, öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Durum belirleme not verme, yerleştirme, gelişimleri izleme, öğretimin ihtiyaçlarını belirleme ve eğitim programı ile ilgili kararları etkilemektedir. Durum belirleme bize konuyu daha iyi öğretmenin, böylece daha iyi öğrenmenin bir yolunu bulmamızı sağlamakta, öğrettiğimizi düşündüğümüz bilgilerin ne kadarını öğrettiğimizi göstermekte ve öğrencilerin de öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerinin farkına varmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi becerilerini ve yeteneklerini fark etmesine, gelişimlerini izlemesine ve varsa kendi eksiklerini görmesine olanak tanınması açısından önemli görülmektedir. Alanyazında durum belirleme uygulamaları ile ilgili çalışmalar genellikle yükseköğretim kurumlarında yapılmıştır. Nartgün (2009), Akın (2010), Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) ve Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) tarafından yapılan çalışmalar bu çalışmalardan bazılarıdır. Özellikle ortaöğretim kurumlarında yapılan durum belirleme uygulamalarına yönelik çalışmalara pek rastlanmamış olması bu araştırmayı önemli kılan hususlardan biri olarak düşünülebilir.

Bu araştırma, sonuçları itibariyle, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak, ortaöğretim kademesindeki durum belirleme uygulamalarının başarılı ve eksik olunan noktaları konusunda ilgililere aydınlatıcı bilgiler sağlaması açısından da önemli görülebilir.

1.5. Sayıtlar

Öğrenci ve öğretmenler ankette yer alan maddelere yönelik görüşlerini içtenlikle ifade etmişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, 2015 - 2016 öğretim yılında Giresun il merkezinde öğrenim gören lise öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Durum Belirleme: Öğretim sürecinde alınacak kararlara yönelik olarak farklı ölçme araç ve yöntemleriyle bilginin toplanması, sentezinin yapılması ve yorumlanması sürecine verilen addır.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Alanyazın

Bu bölümde durum belirleme ile ilgili kuramsal temeller ve bu bağlamda yapılmış ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Test, Ölçme, Değerlendirme ve Durum Belirleme Kavramları

Eğitim bilimleri alanında kullanılan test, ölçme (measurement), değerlendirme (evaluation) ve durum belirleme (assessment) kavramları birbirleriyle ilişkili ancak farklı anlamlar taşıyan kavramlardır. Test öğrencilerin başarıları ya da diğer bilişsel becerileri hakkında bilgi toplamak için genellikle kâğıt-kalem biçiminde düzenlenerek uygulanan sistematik işlemlerdir (Russell ve Airasan, 2008; Miller, Linn ve Gronlund, 2009).

Ölçme, herhangi bir niteliğin gözlenmesi ve gözlem sonuçlarının sayı veya sıfatlarla ifade edilmesidir (Turgut ve Baykul, 2014). Ölçme, yapılan bir işin ya da niteliğin bir sayı vererek nicel olarak ifade edilmesidir (Russell ve Airasian, 2008). Tekin (2010)'e göre ise ölçme, bir nesnede belli bir özelliğin var olup olmadığının, var ise ne düzeyde olduğunun gözlenip, gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle belirtilmesidir.

Değerlendirme ise, ölçme sonucunda bir niteliğe belli bir seviyede sahip olduğu saptanan bir varlık, olay veya durumun bu niteliği açısından, belli bir sınıfa girip girmeyeceğini, belli bir amaç için kullanışlı olup olmayacağını belirleme işlemidir (Özçelik, 2013). Başka bir ifade ile çeşitli araç ya da teknikler kullanılarak öğrencilerin ölçülen nitelikleri hakkında karar vermektir (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008).

Eğitim bilimleri alanında sıklıkla kullanılan “değerlendirme” ve “durum belirleme” kavramları birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Bu kavramların arasındaki anlam farklılıklarının tam olarak bilinmemesinden kaynaklı “durum belirleme” kavramı Türk eğitim sisteminde “değerlendirme” kavramı ile karıştırılmaktadır. Bu nedenle her

iki kavramın anlaşılması ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından oldukça önemlidir (Kutlu ve diğerleri, 2009).

Durum belirleme öğrenciler hakkında karar vermede kullanılacak bilgilerin toplanması, ilişkilendirilmesi ve yorumlanması sürecine verilen addır. Durum belirleme kavramını birçok insan öğrencilere not vermek ve performansını ölçmek amacıyla uygulanan kağıt-kalem formatındaki testler olarak tanımlamaktadır. Halbuki durum belirleme sadece testlerle değil gözlem, görüşme, proje vb. kanıt toplama araçlarının da kullanımını içeren geniş bir kavramdır (Russell ve Airasan, 2008).

Miller ve diğerleri (2009) durum belirlemeyi, ölçme sonuçlarını kullanarak öğrencilerin performansı hakkında bilgi edinmek ve öğrenci hakkında hüküm vermekten ziyade öğrencilerin öğrenme aşamasında mevcut durumu olduğu gibi betimlemek olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle durum belirleme, öğretmenin öğrenci hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanabildiği tüm alternatif yolları içermektedir.

Durum belirleme, beklentileri belirgin ve net bir şekilde ortaya koymakta, eğitimin niteliğini artırmak için kullanışlı ölçütler ve yüksek standartlar sunmaktadır. Bunun yanı sıra gösterilen performansın bu beklenti ve standartlar ile ne kadar tutarlı olduğunu düzenli olarak analizini yapıp yorumlamakta ve elde edilen verileri performansı artırma, performansa ilişkin bir saptamada bulunma ve belgelemede kullanılmasını sağlamaktadır. Durum belirleme, eğitimin daha iyiye gitmesini amaçlayan ve devamlılık gösteren bir işlemdir (Stiggins, 1994).

Görüldüğü gibi değerlendirme ve durum belirleme kavramları farklı anlamlarda kullanılmakta olup, değerlendirme ölçme sonuçlarına dayalı bir yargıya varma süreci iken durum belirleme ise bireyler hakkında bir karar almadan önce bireylerle ilgili elde edilen bilgilerin toplanması ve bu bilgilerin ilişkilendirilmesidir. Durum belirleme yönlendirme yaparak ölçme sonuçları ile ilgili mevcut durumu yansıtmaya amacındadır (Kutlu ve diğerleri, 2009; Russell ve Airasan, 2008).

2.2. Durum Belirleme Türleri

Kullanılma amacına göre üç tür durum belirlemeden söz edilebilir. Öğretim sürecinin başlangıcında alınacak kararlara temel oluşturanlar “tanıma ve yerleştirme dönük”, süreç içerisinde alınacak kararlara temel oluşturanlar “biçimlendirme ve yetiştirme dönük” ve sürecin sonunda alınacak kararlara temel oluşturanlar ise “düzey belirlemeye dönük” durum belirleme şeklinde tanımlanmaktadır (Nartgün, 2009).

2.2.1. Tanımaya ve yerleştirmeye dönük durum belirleme

Tanıma ve yerleştirmeye dönük durum belirleme, bir öğrenme aktivitesine başlamadan önce, öğrencilerin ön bilgileri ve kavram yanılgıları hakkında bilgi toplamak amacıyla yapılmaktadır. Tanıma ve yerleştirmeye dönük durum belirleme, bir öğrencinin ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve eğitim programında belirtilen beklentilerinde bilgi ve becerileri edinmeye hazır olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Buradan elde edilen bilgiler, öğretmenlerin bireysel olarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini edinmede nerede olduklarını belirlemelerine yardımcı olur, böylece eğitim bireyselleştirilebilir ve öğrenmeye yönelik sonraki adımları sağlamak için uyarlanabilir. Uygun değerlendirme araçlarının seçilmesi ile öğrenci kendi yönetimini ve zamanlamasını belirleme becerisi kazanır. Öğretmenin öğrenme döngüsü boyunca öğrenci öğrenimi hakkında karar verebilmek için ilgili, yeterli ve geçerli verileri toplamasına olanak tanır ("<http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm.html>" 2013).

Tanıma ve yerleştirmeye dönük durum belirlemede amaç, öğrencilerin hâlihazırda bilgi olarak nerede durduklarının bir anlık görüntüsünü elde etmektir. Böylece sürecin sonunda öğrencilerin bilgileri karşılaştırılarak öğrenmeleri ve öğretimin niteliği hakkında yargıda bulunma fırsatı doğmaktadır.

2.2.2. Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük durum belirleme

Tanıma ve yerleştirmeye dönük durum belirleme uygulamalarından elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulanan öğretim programının amaca hizmet edip etmediğinin belli aralıklarla değerlendirilmesi gerekmektedir (Bahar ve diğerleri, 2012).

Bu değerlendirmeler öğretim sürecinin bir unsuru olarak görülmelidir. Burada temel amaç, öğretim sürecinde öğrenilmeyen eksik konuların neler olduğunu ve bu konuların öğrenilmesinde yaşanan güçlükler tespit ederek bu eksiklikleri gidermek konusunda öğretmenlere yardımcı olmaktır. Bir diğer amaç ise uygulanan öğretimin öğrencilerin ne kadarını başarılı kıldığına ilişkin öğretmenlere aydınlatıcı bilgiler sunmaktır. Böylece, elde edilen veriler uygulanacak yeni programlarda düzeltilmesi ve geliştirilmesi gereken yerlerin neler olduğunu ortaya koyacaktır (Popham, 2003).

Biçimlendirmeci değerlendirmenin hedefleri içinde öğretim eksikliklerinin neler olduğunu saptamanın yanı sıra öğrencilerin derse karşı olumlu ve olumsuz tutumları, memnuniyet düzeyleri ve dersin teorik çerçeveye uygun işlenip işlenmediği gibi işlevleri bulunmaktadır. Bu kapsamda kısa sınavlar, ünite testleri, konu taramaları ve deneme sınavları yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenlere öğrencilerin süreç içerisindeki öğrenmeleri hakkında fikir vermesi açısından da oldukça önemlidir. Bu yolla öğretmenler öğrencilerin eksikliklerini öğretim içerisinde yapılacak öğretimlerle telafi etme yoluna gidebilmektedir (Başol, 2013). Bunun yanı sıra süreç içerisinde kullanılan biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük durum belirleme, öğrenmeyi artırma ve kalıcı hale getirme, sunulan öğretim hizmetinin etkinliğini kontrol ederek öğretimdeki eksiklikleri tamamlama amacıyla kullanılır ve hiçbir zaman öğrenciye not verme amacı güdülmez (Bahar ve diğerleri, 2012).

Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük durum belirleme öğretmenlere ve öğrencilere, öğretim süreci boyunca geribildirim vererek öğretim hedeflerine ulaşmalarını sağlayan bir süreçtir. Bu geribildirim işlevi, öğretmenlerin ve öğrencilerin amaçlanan eğitim programının hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak düzeltmeler yapmasına yardımcı olmaktır (Popham, 2008).

2.2.3. Düzey belirlemeye (değer biçmeye) dönük durum belirleme

Düzey belirlemeye dönük durum belirleme öğretim süreci sonunda programın veya dersin kazandırmak istediği bilgi, beceri ve tutumlara ne seviyede sahip olduğunu, programın kazandırmak istenilen hedeflere ulaşma noktasında başarılı olup olmadığı saptamak amacıyla yapılır. Düzey belirlemeye dönük durum belirleme genelde not

verme amaçlı olup (Bahar ve diğeri, 2012; Başol, 2013), sonuçlar bir ölçüte vurularak öğrencilerin başarılı ya da başarısız olduğu, geçip kaldığı gibi yargılara varılır. Asıl amaç süreçten daha çok sonucun belirlenmesidir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009). Öyle ki öğretim, öğrenci, öğretmen ve programla ilgili kararların alınmasında bu tür değerlendirmeler öğretimi tamamlama ve destekleme niteliğindedir (Tekin, 2010).

Tekin (2010)'e göre, bir kursun tamamını kapsayacak şekilde kursun sonunda ya da birkaç üniteyi kapsayacak şekilde öğretim süreci içinde uygulanan testler düzey belirlemeye dönük kullanılan araçlardır. Güler (2014) ise düzey belirlemeye dönük ölçme araçlarını; bitirme sınavları, uzmanlık sınavları, sertifika sınavları ve finaller gibi test türleri olarak belirlemiştir.

Çağdaş eğitim anlayışında yukarıda bahsedilen durum belirleme türlerinin öğretim süreci boyunca beraber kullanılması oldukça önemlidir. Öğrencilerin sürecin başındaki yeterliliklerini göz önüne alarak öğretimi planlamak, süreç içindeki eksikliklerini tespit ederek giderilmesini sağlamak ve öğretim hizmetinin etkinliği ve kalitesini belirleyerek gereken düzenlemeleri yapmak, sürecin sonunda ise öğrencilerin yetenekleri hakkında uygun ölçütler yardımı ile karara varmak durum belirleme türlerinin beraber kullanılmasını gerektirmektedir. Aksi takdirde, öğretim programında yer aldığı biçimiyle durum belirlemeyi dönem içindeki sınavlarla sınırlamak ve durum belirlemeden yalnızca öğrencilerin sınav başarısı hakkında yargıya varmak için yararlanmak, yapılan öğretim uygulamalarının istenilen amaca hizmet etmesine engel olabilir (Nartgün, 2009).

2.3. Durum Belirleme Yöntemleri

Okullarda yapılan ölçme ve durum belirleme çalışmalarının temel amacı öğrenci başarısı hakkında karar verebilmek ve bu kararlar ışığında öğretim sürecinin şekillenmesini sağlamaktır. Her öğrencinin zihinsel süreçte ilerlemeleri farklı olduğundan değerlendirmelerinde de farklı durum belirleme yolları kullanılmaktadır (Doğan, 2011). Ölçme ve durum belirleme çalışmalarıyla, öğrencilerin sadece bilişsel özellikleri değil, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini de belirlemek ve elde edilen sonuçlara göre başarılarındaki gelişimi izlemek eğitimde önemli bir yere sahiptir. Bu

bağlamda, yapılması planlanan etkinliklerde öğrenci başarısını her yönüyle ve her boyutuyla beraber değerlendirmek öğrencilerin gelişimleri açısından oldukça faydalı olacaktır (Kumandaş ve Kutlu, 2011).

Ölçme ve değerlendirme yapılırken dönem içerisinde ve bitişinde uygulanan, yalnızca bilgiyi ve ürünü değerlendiren bir yaklaşımdan daha çok; süreci değerlendiren, öğrenmenin bir unsuru olarak görülen, bilgiyi ölçerken daha üst düzey beceriyi de ölçebilen yöntemlerin daha sık kullanılmasını gerektiren bir yaklaşım gösterilmesi önem taşımaktadır (MEB, 2016).

Eğitimde kullanılan durum belirleme yöntemleri aşağıda tabloda 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Klasik ve tamamlayıcı durum belirleme teknikleri (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012)

Klasik Durum Belirleme Yöntemleri	Tamamlayıcı Durum Belirleme Yöntemleri
Yazılı Yoklamalar	Puanlama Anahtarları
Kısa Cevaplı Sorular	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)
Doğru - Yanlış Soruları	Yapılandırılmış Grid
Çoktan Seçmeli Test	Kelime İlişkilendirme Testleri
Eşleştirme Soruları	Portfolyo
	Proje
	Performans Değerlendirme
	Problem Çözme
	Gözlem Tekniği
	Kavram Haritası
	Görüşme (Mülakat) Tekniği
	Öz - Akran - Grup Değerlendirme

2.3.1. Klasik durum belirleme yöntemleri

Klasik durum belirleme yöntemleri öğretene aktif öğreneni pasif kılan sürece önem vermeden sonuca odaklanan yöntemlerdir. Bu yöntemler, bilgilerin hatırlanmasında ve daha çok öğrenilen bilgilerin öğrenildiği şekliyle kullanılmasını

gerektiren davranışların ölçülmesinde etkili olmakla birlikte genellikle kâğıt-kalem testi olarak bilinen sınav türlerini kapsamaktadır (Doğan, 2011).

Açık uçlu (kısa ve uzun cevap gerektiren), çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk tamamlama vb. soru türleri öğretim sürecinde en çok kullanılan klasik durum belirleme yöntemlerine örnek olarak verilebilir (Russell ve Airasian, 2008).

Aşağıda klasik durum belirleme yöntemlerinden daha çok kullanılanlara değinilmiştir;

Yazılı yoklamalar; Öğrencilerin problemleri çözebilme, ilişkilendirme, bilgileri farklı durumlarda da kullanılabilme ve orijinal fikirlerin üretilmesi gibi davranışlarının ölçülmesinde kullanılan bir yöntemdir. En çok kullanılan yöntem olmasının nedenleri arasında hazırlanmasının kolay olması, iyi bilinmesi ve yazılı yoklamalara alternatif olarak geliştirilen diğer sınav türlerinin tam olarak bilinmemesinden kaynaklı tercih edilmekle beraber öğrencilerin anlatım ve yazım gücünün ölçülmesi, yaratıcılık ve kendi düşüncelerinin sergilenmesi gerektiği durumlarda kullanması oldukça uygun bir araçtır (Tan, 2014; Güler, 2014).

Kısa cevaplı sorular; Konunun önemli ve ana noktalarının vurgulanmak istendiği durumlarda kullanılan bir yöntem olup genelde alt düzey davranışların ölçülmesinde tercih edilmektedir. Uygulama düzeyindeki soruların çözümünde kullanılması uygun olmayıp kapsam geçerliliği açısından yazılı yoklamalara göre daha fazla tercih edilmektedir. Bunun yanında puanlanması aşamasında yazılı yoklamalara göre daha fazla objektiflik sağlamaktadır (Tan, 2014).

Doğru-Yanlış tipi sorular; Doğru-yanlış tipi sorular iki kategorili seçmeli testler olarak da adlandırılabilir. Öğrencilerden bilginin doğruluğunun veya yanlışlığının hatırlanması istenir (Atılğan ve diğerleri, 2009). Cevapların sadece ortak olan iki işaretle veriliyor olması bu tekniğin puanlanmasını hem kolaylaştırır hem de objektif olmasını sağlar (Turgut ve Baykul, 2014). Bu nedenle daha çok bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışların çok soruyla objektif şekilde ölçülmesinin istendiği durumlarda tercih edilir (Güler, 2014).

Çoktan seçmeli testler; Bu yöntem özellikle sınıfın kalabalık olması, puanlamada objektif olunması ve öğrencilerin seçenekler arasından doğru cevabı bulmasının istendiği durumlarda kullanılmakta olup, ulusal sınavlarda tercih edilen bir yöntemdir (Atılgan ve diğerleri, 2009). Ancak belirlenmiş cevaplar arasından öğrencilerin seçim yapması yaratıcılığını ve kendini ifade etme becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Bahar ve diğerleri, 2012).

Eşleştirme soruları; Eşleştirmeli maddelere çoktan seçmeli testlerin değiştirmiş şeklide denilebilir. Çoktan seçmeli testlerde madde kökü altında seçenekler bulunurken, eşleştirmeli maddelerde ise bir tarafta madde kökü diğer tarafta muhtemel cevaplar yani seçeneklerin birbiriyle eşleştirmesi sağlanmaktadır (Tekin, 2010). Ayrıca eşleştirmeli soruların nesnel puanlanması ve değişik düzeylerde hazırlanabilir olması kullanılabilirliğini artıran bir özelliktir. Bu formatta resimler, figürler ve diğer materyaller kullanımının olması küçük yaş gruplarında bile uygulanabilirliğini sağlamaktadır (Bahar ve diğerleri, 2012).

2.3.2. Tamamlayıcı durum belirleme yöntemleri

Son yıllarda dünyadaki bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler, eğitimde öğrenci merkezli öğrenme-öğretme uygulamalarının yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Bu durum ülkemizde var olan öğretim programlarının değişimini kaçınılmaz kılmıştır. Özellikle yapılandırmacı öğrenme kuramını merkeze alan öğretim programlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan süreç odaklı öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasını gerektirmektedir (Öztürk ve Şahin, 2014).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme sadece sürecin başında ve sonunda değil sürecin her aşamasında önemli bir yer alır ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Sürece de önem vermesi nedeniyle diğer yaklaşımlara göre daha fazla ve çeşitli ölçme araçları, teknikleri veya yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu bağlamda tamamlayıcı durum belirleme yöntemleri, klasik çoktan seçmeli testler ile gerçek yaşam koşullarında veya ortamlarında, öğrenilen bilgi ve becerilerin gösterilmesini sağlayan daha yeni

değerlendirme araçları arasındaki farklılıkları vurgulamak için kullanılır (Seyfarth, 1993).

Tamamlayıcı durum belirleme yöntemleri, klasik durum belirleme yöntemlerine gelen eleştiriler doğrultusunda eksik yanlarını dikkate alarak onları tamamlamak amacıyla kullanılan durum belirleme araçlarıdır (Doğan, 2011). Bu iki yöntem birbirlerinin alternatifi olarak değil, birbirlerinin eksik yanlarını tamamlamak için ortaya konmuştur (Yiğit ve Kırımlı, 2014).

Tamamlayıcı durum belirleme yaklaşımları; öğrencilerin farklı bakış açılarını ve üst düzey düşünme becerilerini ortaya koyacak bir şekilde değerlendirilip, olaylara ve konulara eleştirel, yaratıcı ve analitik bir bakış açısıyla bakmalarını sağlamaktadır (Anıl ve Acar, 2008; Kutlu, Yıldırım ve Billican, 2009). Bal ve Doğanay (2010)'ın ifadesi ile bu yöntemler, öğretim sürecinde yapılan ve öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirmesine dayalı yöntemlerdir.

Klasik durum belirleme yöntemleriyle yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin bilgisi kısıtlı bir zaman aralığında ölçülmeye çalışılıp öğrencilere kendi eksikliklerini görme fırsatı verilmemektedir. Öğrencilerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerinin farkına varmaları sağlanmamaktadır. Bu nedenlerden dolayı tamamlayıcı durum belirleme yöntemlerine ihtiyaç duyulmuştur (Orhan, 2012). Bu ihtiyaçlardan yola çıkarak MEB yeni öğretim programında sadece sonuca yönelik değil aynı zamanda süreci de kapsayan, öz ve akran değerlendirme, performans ve portfolyo çalışmaları gibi tamamlayıcı yaklaşımları içeren yöntemleri benimsemiştir (Birgin ve Gürbüz, 2008).

Performansa dayalı durum belirleme yöntemleri

Performansa dayalı durum belirleme öğrencilerin basit ve alt düzey düşünme gerektiren çalışmalarından ziyade daha üst düzey çalışma gerektiren durumlarda etkilidir. Öğretim de ölçme ve değerlendirmenin kullanılmasının en önemli amaçlarından biri de öğrencinin sınıf içi performansını belirlemektir. Bundan dolayı tamamlayıcı durum belirleme yaklaşımları içinde performansa dayalı durum belirleme

(performance based assessment) kavramı önemli bir yere sahiptir (Kutlu ve diğerleri, 2009).

Performansa dayalı durum belirleme öğrencilerin belli bir konuda ürün oluştururken öğretmene onların bilgi ve becerilerini nasıl sergilediklerini ve sonuca ulaşmak için izledikleri adımları gözlemleyerek onların öğrenmeleri hakkında karar vermeye yardımcı olan bir yöntemdir (Doğan ve Kutlu, 2011). Miller ve diğerleri (2009)'a göre performansa dayalı durum belirleme klasik durum belirleme yöntemleriyle ölçülebilmesi mümkün olmayan öğrenme çıktılarını ölçmeyi sağlayan araçlardır. Performansa dayalı durum belirleme sadece var olan bilgilerle değil, bu bilgileri farklı şekillerde inşa ederek yeni bilgiler üretmeyi sağlamaktadır. Hibbard (2000) ise performansa dayalı durum belirlemeyi öğrencilere karmaşık ve gündelik hayatta kullanacağı bilgilerle ilgili görevler vererek onların var olan becerilerini ve yeteneklerini uygun stratejilerle ortaya çıkarma işi olarak tanımlamaktadır.

Performansa dayalı durum belirleme öğretmenlerin önceden planlama yapmalarını gerektiren ve uygulanması için zamana ihtiyaç olan bir uygulamadır (Popham, 2003). Bu bağlamda öğretmen rehberliğinde öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek yaşam koşullarında özellikle gelişimlerine uygun olarak karmaşık görevlerde nasıl kullandıklarını ölçerek performanslarını en üst seviyeye çıkarmaya çalışır (Mehrens ve Lehmann, 1991).

Öğretim sürecinde performansa dayalı durum belirlemenin üç önemli avantajı vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin değerlendirilmesinde yazılı testlerden farklı olarak konuşma, yabancı dil öğrenme, yazma, spor yapma gibi farklı başlıklar altında onların motor becerilerini görme fırsatı da elde edilmesidir.
2. Performansa dayalı durum belirleme ile yapılan öğretimin daha etkili ve verimli olmasıdır.
3. Oluşturulan ürünü değerlendirmenin yanında ürünü oluştururken geçen sürecin de değerlendirilmesidir (Oosterhof, 2003).

Performans görevi, performansa dayalı durum belirleme kapsamı içinde olan öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeleri için kullanılan bir araçtır.

Öğretmen rehberliğinde yapılan performans görevi, programda yer alan eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık, akıl yürütme gibi öğrencilerin bilişsel becerilerinin kullanılmasının yanında empati yapma gibi duyuşsal becerilerini ve konuşma, yazma gibi psikomotor becerilerini de kullanmasını, geliştirmesini ve ortaya somut bir ürün çıkarmasını amaçlayan etkinliklerdir. Bu nedenle performans görevi öğrencilere verilirken onların becerileri ve yetenekleri göz önüne alınarak verilmelidir (Oosterhof, 2003). Öğrencilerden performans görevlerini oluştururken alt düzey beceri gerektiren; seçenekler arasından seçim yapmak ya da istenilen bir cevabı vermek yerine, kendi yaşantılarından yola çıkarak bilgilerin yeniden özgün bir şekilde yorumlanması beklenmektedir.

Performans görevi ile öğrenciler öğrenmelerinin farkında olur, sınav saati gibi süre kısıtlaması olmadan rahat bir şekilde çalışmalarını gerçekleştirir, dilediğince tekrar eder, uygulama fırsatı bulur ve oluşturulan ölçütlere göre bu iş için yeterlik düzeyini ortaya koyma imkânına sahip olurlar. Bundan dolayı gerçek yaşam becerilerini ölçmek açısından performans görevi daha uygun araçlardır. Ayrıca performansın değerlendirilmesinde bir kavramı öğrencinin öğrenebilmesi için pek çok kaynaktan faydalanma fırsatı sunulur (Benli, 2010). Performans görevleri; öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, özgün bir ürün elde etme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Aynı zamanda öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta kullanabileceği ortamlar yaratarak karşılaştığı sorunlarda sahip olduğu bilgi ve beceri kullanma imkânı tanıyan etkinliklerdir. Performans görevleri öğretimde durum belirleme aracı olarak kullanıldığı gibi ölçme aracı olarak da önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin görevleri bu süreçte öğrencilerinin gelişimlerini izlemek ve gerekli yerlerde rehberlik etmektir. Zamanında ve etkili geri bildirimlerle ürünün değil sürecin değerlendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2009).

Performansa çalışmaları sürecin sonunda meydana gelen ürünü değerlendirmekten ziyade öğrencilerin sürecin içerisinde ürün oluşturulurken arkadaşları ile iletişimleri, hal ve davranışlarına önem verdiği için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla benzerlik gösterir. (Çepni, 2012). Özellikle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi, somut bir ürün ortaya koyması ve gerçek

yaşamdan kopmadan değerlendirilmesi öğretimde performansa dayalı durum belirlemenin önemini ortaya koyar (Russell ve Airasian, 2008).

Portfolyoya dayalı durum belirleme yöntemleri

Portfolyo uygulamalarının kullanımı eğitimde yeni olmakla birlikte, uygulamaları çok daha eskilere dayanmaktadır. Son zamanlarda eğitimde ortaya çıkan gelişmeler, öğrencilerin üst düzey zihinsel süreçlerinin belirlenmesinde öğrendiklerini gerçek hayat durumlarında kullanılmasına fırsat veren performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme gibi yeni durum belirleme yöntemlerinin önemini artırmıştır (Doğan, 2011). Vavrus (1990) portfolyoları öğretmenin, öğrencinin belirli bir alandaki bilgisini, becerisini ve yeteneğini incelemek ve izlemek için yapılan çalışmaların düzenli biçimde toplaması olarak tanımlarken, Stiggins (1994) öğrencilerin gelişimini ya da başarılarını gösterebilmek için topladığı çalışmaların tamamı olarak ifade etmektedir. Cunningham (1998) ise portfolyoları belirli bir alanda öğrencinin çabalarının, ilerleyişinin veya başarısının bir hikâyesini anlatan, bilinçli bir öğrenci çalışması koleksiyonu olarak tanımlamaktadır. Bu koleksiyonun hazırlanmasında öğrenci katılımını sağlamak, öğrenci çalışmalarını seçmek ve değerlendirmek için kriterler belirlemek, portfolyoyu oluşturan ürünlerin öğrencileri en iyi tanımlayacak ve yaptıkları performansın öğrenciyi en güzel biçimde ifade edecek çalışmalardan seçilmesine özen göstermek oldukça önemlidir (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991). Yapılan tanımlardan hareketle portfolyoya dayalı durum belirleme öğrencinin bilgi ve becerilerini kullanarak üst düzey zihinsel süreçlerini (analiz etme, yorumlama, problem çözme vb.) geliştirmesini, kendi çalışmalarının farkına varmasını, öz değerlendirme yoluyla katılımını, öğretim sürecindeki gelişimini ve öğrendiği bilgileri gerçek hayata aktararak bunları düzenli bir şekilde bir dosyada toparlayıp sunmasını sağlamaktadır.

Portfolyoya dayalı uygulamaların temel amacı, öğrencinin gelişim aşamalarının nasıl olduğunu belirlemek için öğretim sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirmektir (Atılgan ve diğerleri, 2009). Portfolyo çalışmalarındaki asıl amaç öğrencinin öğrendiği bilgileri gündelik hayatına yansıtabilme becerisini ne düzeyde sağladığını saptamaktır. Bunun yanın sıra öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinden olan eleştirel ve yaratıcı

düşünebilme, problem çözebilme, araştırma ve inceleme yapabilme, Türkçeyi doğru ve düzgün bir şekilde kullanarak kendini ifade edebilme yeteneklerinin geliştirilmesi ve ne seviyede sahip olduklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır (Özek, 2009). Süreç boyunca her öğrenciyi aynı şartlarda değerlendirmek onların değişik ilgi, yetenek, öz geçmiş ve tecrübeye sahip olduklarını göz ardı etmek demektir. Bu sebeple portfolyo kullanılarak yapılan değerlendirmeler, öğrencileri birbirleriyle kıyaslamak ya da yarıştırmak yerine, her bir öğrencinin kendi potansiyelinin ve yeteneklerinin azami gelişimini amaçlamaktadır. Bu anlayış sayesinde değerlendirme ölçütleri sadece öğretmen tarafından belirlenmemekte, öğrenciler ve diğer paydaşların da (aile, öğretmen, meslektaş vb.) fikirleriyle birlikte daha nesnel ve iletişime açık bir hale getirilmektedir (Kan, 2007).

Kutlu ve arkadaşları (2009), portfolyo çalışmalarını değerlendirmeden ziyade bir durum belirleme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda portfolyolar, öğrencilere öğrenmelerinin ve becerilerinin neler olduğunu göstererek değerlendirme sürecine olumlu katkıda bulunup, öğretim sürecini destekleyebilmekte, öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerini düzenleyerek eğitimde sürekliliği sağlamaktadır (Özek, 2009). Bununla beraber portfolyolar öğrencinin öğretim sürecinde gelişimini kendi seçtiği ürünlerle göstermesi ve kendi öğrenmelerine katılması yoluyla farkındalık sağlayan çok amaçlı bir tamamlayıcı değerlendirme yöntemidir (Korkmaz ve Kaplan, 2003).

Öz ve akran durum belirleme yöntemleri

Tamamlayıcı durum belirleme yöntemlerinden olan öz ve akran durum belirleme yöntemleri, öğrencinin değerlendirme sürecinde aktif olduğu çalışmalarda onların kendi öğrenmelerinin nasıl olduğu konusunda farkındalık yaratmakta ve bilişötesi süreçlerinin gelişmesine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu anlamda bakıldığında eğitimde son zamanlarda önemli bir yere sahiptir (Andrade, 1999; Andrade ve Du, 2007; Ross, 2006).

Öz durum belirleme öğrencilerin, öğrenme sürecinde kendi değerlendirmeleri ve öğrenmeleri hakkında öğretmen ya da öğrencilerin önceden belirlediği ölçütler

doğrultusunda karar vermelerini sağlayan bir uygulamadır. Bu anlamda bakıldığında öz durum belirleme öğrenim sürecinde öğrencinin merkezde olup öğretmenin ona geri bildirim vererek yardımcı olduğu bir durum belirleme şeklidir (Noonan ve Duncan, 2005).

Öz durum belirleme, öğrencinin kendi değerlendirmesinde rol oynamasını sağlarken ailelerinin, akranlarının ve öğretmenlerinin de katılımlarını sağladığından diğer durum belirleme yöntemlerinden farklı bir uygulama olarak görülebilir (Brown ve Harris, 2012). Öz durum belirleme sayesinde öğrenci kendini değerlendirir ve sorumluluk alır. Öğrenci, ne öğrendiğini ve nasıl öğrendiğini düşündüğünde daha iyi öğrenir. Öğrenci öğrenme süreci içinde gelişimini ve eksilerini yansıtmaya yaparak tespit eder, gelecekte bu verileri temel alarak hareket eder ve bağımsız öğrenebildiğinin farkına varır. Bu durum ona cesaret verebilir ve motivasyonunu artırabilir (Noonan ve Duncan, 2005; Ross, 2006).

Etkin bir öz durum belirleme öğrencilerin kendilerine olan güvenini ve becerisini geliştirmesi için, öğrendiklerinin ve öğrenmelerinin nasıl olduğunu fark etmeleri için oldukça önemlidir (Bahar ve diğerleri, 2012). Bu sayede öğrenciler değerlendirme sürecinde daha aktif olacağından kendilerini ve çevrelerindeki nesnelere daha objektif görebilmektedirler. Böylece kendilerinin güçlü ve zayıf yanlarını analiz ederek kendilerini gözlemleme fırsatı elde etmektedirler. Bu değerlendirmelerden yola çıkarak öğrenciler, öğrenmelerindeki eksik yanlarını tamamlayıp başarılarını artırma konusunda fikir üretebilmektedir (Kutlu ve diğerleri, 2009).

Akran durum belirleme ise öğrencilerin sınıf arkadaşlarının çalışmalarını hakkında önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmesiyle gerçekleşir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlaması nedeniyle akran durum belirleme öğrencilerin beraber etkin şekilde çalışmalarını olanak tanır. Öğrencilerin arkadaşlarının kendilerini değerlendireceğini bilmesi çalışmalarında daha dikkatli ve bilinçli olmalarında etkilidir. Akran durum belirleme ile öğrenciler arkadaşlarının bilişsel süreçlerinin değerlendirilmesine katkıda bulunduğundan süreci düşünmeye ve anlamaya çalışacaktır (Noonan ve Duncan, 2005; Falchikov, 2005).

Akran değerlendirme, öğrencilerin arkadaşlarının öğrenmeleri hakkında yargıda bulunma eylemidir. Bu anlamda bu durum belirleme ile öğrenciler akranlarının çalışmalarının yeterliliği hakkında karar vermeye yardımcı olurken kendilerinin de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Tan, 2014). Aynı zamanda eleştirilere karşı hoşgörölü olmayı, başkalarının düşüncelerine saygı göstermeyi de öğrenmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmen gibi akranlarına dönüt vermesi onları öğretmenleri ile empati yapmaya, adaletli ve dürüst olmaya sevk etmektedir.

Her yöntem kendi içinde güçlü ve zayıf yönleri sahip olmakla beraber kullanılma sıklığı ve tercih edilme nedenleri ölçülecek davranışın özelliğine göre belirlenmektedir. Yukarıda tamamlayıcı durum belirleme yöntemlerinden en sık kullanılan yöntemlere değinilmiştir. Bu yöntemler dışında kalanlara ilişkin kısa açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Puanlama Anahtarları; Öğrencilerin göstermiş oldukları performansa göre hem sürecin ve hem de sonucun analiz edilmesini sağlayan şemalardır (Güler, 2014). Öğrencinin yeterlilik düzeylerini belirlemeye yarayan bir puanlama sistemi olmakla beraber öğretimi planlama ve iyileştirme amaçlı kullanılmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2012).

Tanılayıcı dallanmış ağaç; Etkili bir öğretim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin yanlış öğrenmelerini ortaya çıkarmak ve doğru bilgiye ulaşma aşamasında izledikleri yolları görme fırsatı oluşturmaktadır. Fakat hazırlanması zahmetli olmakla beraber üst düzey bilgilerin ölçülmesinde yetersiz kalmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2012).

Yapılandırılmış Grid; Yapılandırılmış grid, numaralandırılmış bir ızgara biçiminde sunulan verilerden öğrencilerin uygun kutuları seçmelerini ve ayarlanmış bir soruya yanıt olarak mantıksal bir sıraya sokmaları istenir. Yapılandırılmış gridlerin kullanımı öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi ölçmesi ve alt kavramlar ile ilişkilendirmeler arasındaki eksiklikleri fark etmesi açısından son derece önemlidir (Johnstone, Bahar ve Hansell, 2000).

Kelime ilişkilendirme testleri (KİT); KİT bir tanı aracı olarak da tanımlanmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2012). Kelime ilişkilendirme testi, öğrencilerin bilişsel yapısını araştırmak için en yaygın ve en eski eğitim araçlarından biridir. Öğrencilere verilen anahtar kelimelerle ilgili fikir üretmeleri sağlanmaya çalışılmalıdır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Bu yöntem tanılayıcı durum belirleme çalışmalarında öğrencideki kavram ile ilgili ön bilgileri saptamak ve biçimlendirici durum belirleme çalışmalarında ise öğrenilen kavramların neler olduğunu ve değişimin nasıl olduğunu göstermeye yarayan bir tekniktir.

Problem Çözme; Problem çözmenin kullanıldığı durumlar öğrencilerin yeni durumlar keşfedeceği, farklı türden çözümler üretebileceği ve muhakeme becerisinin kullanılmasını gerektiren ortamlarda uygulanmaktadır. Aynı zamanda ortaya atılan problemin öğrenci için anlamlı ve gündelik hayatta karşısına çıkabilecek durumlardan oluşması önemli unsurlardandır (Bahar ve diğerleri, 2012).

Gözlem Tekniği; Tamamlayıcı durum belirleme yöntemlerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bireysel ya da grup olarak yaptıkları etkinliklerdeki performanslarını izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu bağlamda tek başına uygulanabilecek bir teknik olduğu gibi diğer teknikleri tamamlayıcı bir özelliğe de sahiptir (Bahar ve diğerleri, 2012).

Kavram Haritası; Kavram haritalarının en temel özelliği öğrenilen bilgilerin zihinde somutlaştırılıp şematize edilmesidir. Öğrenciler kavram haritaları oluşturmayı sürdürdükçe bilgiler arasında bağıntı kurmayı ve kavramları sentezlerle birleştirme konusunda yeteneklerini geliştirme fırsatı yakalar (Kaptan, 1998).

Görüşme Tekniği; Öğrencilerin belirli bir konudaki öğrenme düzeylerini belirleyerek öğretmene fikir vermekle beraber kavram yanılgılarının saptanması ve düzeltilmesinde oldukça etkili bir yöntemdir. Bu sayede öğretmen uyguladığı öğretimin ve öğretimde kullandığı yöntemlerin öğrenmede etkili olup olmadığını ve eksik yanlarının geliştirilebilmesi fırsatını bulur (Bahar ve diğerleri, 2012).

2.4. Durum Belirleme Tercihleri

Son zamanlarda eğitim alanında bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarını sağlayacak gelişmelerin yaşanması öğretim ve durum belirleme yöntemlerinde değişmelerin yaşanmasına neden olmaktadır (Kutlu ve diğerleri, 2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrencilerin çevresiyle daha çok etkileşime girerek, üst düzey zihinsel süreçlerinin gelişmesine ve süreç içinde gelişim aşamalarının izlenmesine imkan tanıyan tamamlayıcı durum belirleme yöntemlerine ilişkin algı ve tercihlerinin tespit edilmesi ve öğretim ve durum belirleme süreçlerinin bu farklılıklar göz önüne alınarak şekillendirilmesi eğitimin kalitesini artıracaktır (Doğan ve Kutlu, 2011).

Durum belirleme öğrenme ortamı için oldukça önemlidir. Hem öğretim sürecini hem de öğrenme ürünlerine yönelik tespitler yaparak öğrencilerin başarı ve gelişiminin ne seviyede olduğunu açıklar. Öğretim, öğrenme ve durum belirleme süreçleri arasında güçlü bir ilişki vardır. Öğrenci başarısının etkili bir şekilde değerlendirilmesi nasıl öğretildiklerine ve nasıl öğrendiklerine bağlıdır. Bu nedenle öğrencinin öğrenmesinde öğrenme ortamının planlanması, bireysel farklılıkları, ürünle birlikte sürecin de değerlendirmeye katılması çok önemlidir. Bu nedenlerden dolayı “durum belirleme tercihleri” kavramı önem kazanmıştır (Doğan, Atmaca ve Aslan-Yolcu, 2012).

Son zamanlarda durum belirleme tercihlerine yönelik çalışmalarda artış olmuş ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları durum belirlemeler araştırmalar ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlara göre, öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde seçtikleri durum belirleme yöntemleri ile öğrenmeyle ilgili birçok özellikleri arasında bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Doğan ve Kutlu, 2011). Bu nedenle öğretim sürecinin daha nitelikli olması, öğrencilerin öğrenme ve durum belirleme sürecine ilişkin algılarını ve tercihlerini dikkate alarak öğrenme ortamları oluşturulmasına bağlıdır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenmeye ve durum belirlemeye yönelik algıları ile uygulanan öğretim sürecinin ve durum belirleme etkinliklerinin birbirleriyle uyum içinde olması beklenmektedir. Bu uyum öğrencilerin öğretim sürecinde yapılan durum belirleme etkinliklerden faydalanma seviyelerini, dolayısıyla öğretimin kalitesini artmasını sağlayacaktır (Doğan, 2011). Öğretim sürecinin verimliliğini artırmak için öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ile birlikte

öğrencilerin durum belirleme sürecine yönelik görüş, tutum ve tercihleri önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerin durum belirleme sürecine ilişkin algılarının ne olduğunu bilmesi öğrencilere geribildirim verirken ve öğretim sürecini şekillendirirken rehberlik edecektir (Birenbaum, 1997).

Birenbaum (1997) öğrencilerin durum belirleme tercihlerini üç boyutta ele almıştır. Bunlardan ilki durum belirleme yöntemlerine ilişkin boyuttur. Bu kapsamda durum belirleme türleri ile öğrencilerin klasik ya da tamamlayıcı durum belirleme yöntemlerine yönelik tercihleri göz önüne alınmaktadır. Klasik durum belirleme yöntemleri öğrencilerin alt düzey bilişsel becerilerinin ölçülmesini sağlayan açık uçlu, çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı gibi sınav türleridir. Bunlar genellikle hatırlatma düzeyindeki davranışları ölçmeye yarayan "doğru-yanlış", "eşleştirme" türündeki sınav türlerindedir. Tamamlayıcı durum belirleme yöntemleri ise üst düzey zihinsel becerilerini ölçmeyi hedefleyen performansa dayalı durum belirleme, portfolyoya dayalı durum belirleme gibi yöntemlerden oluşur. Bu yöntemler öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşam koşullarına uyarlamasını sağlayan karmaşık yapıdaki sınav türlerini içermektedir. İkincisi ise öğrencilere ilişkin boyuttur. Öğrencilerin akıl yürütme, problem çözme, değerlendirme, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel süreçlerinin ölçülebilmesine yardımcı soru yapılarına yönelik tercihlerini ve öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını içermektedir. Son olarak üçüncüsü, notlandırma ve raporlaştırma boyutudur. Bu boyutta öğrencilerin sınav sonuçlarının açıklanmasına ve geribildirim şekline yönelik tercihleri yer almaktadır.

2.5. Durum Belirlemenin Önemi

Bugünün öğrencileri sadece temel okuma ve aritmetik becerileri değil, aynı zamanda sürekli değişen bir dünya ile yüzleşmelerine olanak tanıyan becerileri de edinmelidir. Eleştirel düşünme, analiz etme, çıkarımda bulunma bu becerilerden bazılarıdır. Öğrencilerden beklenen yeni beceriler ile öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiler yeni öğrenme hedefleri gerektirir. Bu yeni öğrenme hedefleri durum belirleme ve öğretim arasındaki ilişkinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretim süreci; öğrenme ortamı, öğretmenin bilgi ve becerisi, uygulanan program, kullanılan eğitim araçları gibi birçok etkenden etkilenmektedir. Bu etkenlerin içinde en önemlilerinden biri de öğrenenin süreçteki rolüdür. Öğrenin kim olduğu, hazırbulunuşluk seviyesi, öğrenme stilleri, öğrenme isteği, öğrenirken kullandığı yöntem ve teknik gibi birçok bireysel farklılıklar akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında sayılmaktadır. Bu bağlamda bu süreci yakından izleyen öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini, bireysel farklılıklarını ve ön öğrenmelerini kontrol ederek öğretimi öğrenci lehinde yeniden tasarlama fırsatını bulabilmesi oldukça önemli görülmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2009).

Öğretmenler eğitim kurumlarında öğrencilerin başarıları hakkında kararlar alabilmek için çeşitli durum belirleme yöntemlerinden yararlanmaktadırlar. Kullandıkları bu yöntemlerin belirlenmesinde öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, öğrenme stilleri, bilgiyi kullanabilme ve uygulayabilme düzeyleri gibi pek çok etken etkili olmaktadır (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008). Öğretmenler durum belirleme uygulamaları yaparken öğrencileri yakından izleme fırsatı bulur. Bu süreçte öğretmenler öğrencilere olumlu sınıf atmosferi sağlarsa ve öğrenmelerini geliştirmek için sık sık geri bildirimde bulunursa onların nasıl öğrendiğini ve belli öğretim yaklaşımlarına nasıl tepki verdiklerini anlamış olurlar (Popham, 2003). Bu durum bize durum belirlemenin eğitimde birtakım amaçlarının olduğunu göstermektedir.

Durum belirlemenin amaçları hakkında çeşitli eğitim bilimciler farklı yorumlar yapmışlardır. Bunlar;

Carjuzaa ve Kellough (2013)'a göre; Öğrenci öğreniminde başarı değerlendirmesi aşağıdaki amaçlara yönelik olarak tasarlanmıştır:

- Öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek
- Belli bir öğretim stratejisinin etkinliğini değerlendirmek
- Uygulanan programların etkinliğini değerlendirmek ve iyileştirmek
- Öğretmenin etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek
- Öğrencilerin geleceği hakkında karar vermeye yardımcı olan verileri sağlamak.

- Ebeveynler ve velilerle iletişim kurmak ve onları çocuklarının öğrenmelerine dahil etmek

Russell ve Airasan (2008)'a göre;

- Öğrenmeyi destekleyen bir sınıf oluşturmak
- Öğretimi planlamak ve yönetmek
- Öğrencileri yerleştirmek
- Geri bildirim sağlamak
- Öğrenme sorunlarını ve engellerini saptamak
- Akademik öğrenmeyi özetlemek ve derecelendirmek

Görüldüğü gibi durum belirleme, öğrencinin öğrenmelerinin neler olduğunu belirlemek ve bu belirlemeye velileri de katarak öğrencilerin öğrenmelerinde farkındalık yaratmaktır. Aynı zamanda durum belirlemeden elde edilen sonuçlar öğretmenin öğretimini geliştirmesine ve öğrencilerin öğrenmelerindeki eksik yanların giderilmesine yardımcı olur (Atkin ve Coffey, 2003).

Durum belirleme öğretim sürecini etkileyen ana faktörlerden biridir. Buna rağmen durum belirlenenin öğretim süreci ile ilişkisi yeterince dikkate alınmamaktadır. Halbuki öğrencilerin katılımının sağlandığı iyi hazırlanmış durum belirlemeler öğrencilere nasıl çalışması gerektiği konusunda yol gösterdiği için öğrenmelerini de etkilemektedir. Ayrıca birçok öğrenci için durum belirleme çalışmaları dersin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Bu nedenle bu kadar mühim olan durum belirlemenin öğretim süreci içinde etkili olabilmesi için öğretmenlerin şu konular üzerinde durması gerekmektedir (“Core principles of effective assessment” 2009).

1. Durum belirleme, öğretmen ve öğrenciler tarafından, öğretim ve öğrenme sürecine sonradan eklenen bir işlemde ziyade, tüm öğretim ve öğrenme sürecinin ayrılmaz ve önemli bir bileşeni olarak ele alınmalıdır.

2. Durum belirleme uygulamalarında elde edilen sonuçlar öğrencilerle paylaşılarak onların eksik öğrenmeleri tespit edilmeli ve giderilmelidir. Ayrıca bu sonuçlardan öğretimde kaliteyi artırmak için de faydalanılmalıdır.

3. Durum belirleme çalışmalarının öğrencileri motive edici etkisi göz önüne alınarak öğrencilere verimli ders çalışma alışkanlığı kazandıracak şekilde hazırlanmalıdır. Diğer bir deyişle durum belirleme çalışmalarından geniş kapsamlı yararlanılabilmelidir.
4. Öğrencilerden istenen öğrenme çıktıları ile durum belirleme uygulamaları kapsamında ele alınan bilgi ve becerilerin direk olarak birbirleri ile ilişkilendirilmelidir.
5. Durum belirleme yöntemleri, daha önce sunulan bilgileri basitçe hatırlamaktan ziyade, yeni bilgi ve kavramları analiz etme ve sentezleme kapasitesini yoklayacak şekilde hazırlanmalıdır.
6. Belirli birkaç yöntemin oluşturacağı sınırlamalarının en aza indirilmesi için çeşitli durum belirleme yöntemleri kullanılmalıdır.
7. Durum belirleme uygulamaları hazırlanırken öğretmen ve öğrencilerin iş yoğunluğu esas alınmalıdır.
8. Durum belirleme çalışmaları hazırlanırken aşırıya gidilmemelidir. Öğrenci öğrenimine katkısı olmayan durum belirleme uygulamalarından kaçınılmalıdır.
9. Biçimlendirmeye dönük durum belirleme ve düzey belirlemeye dönük durum belirleme çalışmalarının orantılı olarak dağılımı yapılmalıdır.
10. Notlar, öğrenme çıktıları ve başarı düzeyleri için belirlenen kriterler açık anlaşılır olmalı ve bu kriterlere göre raporlaştırılmalı ve puanlanmalıdır.
11. Durum belirleme yöntemleri kullanılmadan önce, belirli öğrenci grubu için herhangi bir avantaj ya da dezavantaj oluşturup oluşturmadığından emin olunmalıdır.
12. Durum belirleme yöntemleri kopya, çalıntı yapma gibi davranışlara ihtimal vermeyecek şekilde tasarlanmalıdır (“Core principles of effective assessment” 2009).

2.6. Durum Belirleme Yöntemlerinin Yapısal Nitelikleri

Eğitim sistemi içinde çeşitli ölçme araçları (test, ölçek, envanter, form vb.) kullanılarak ölçme sonuçları elde edilir ve bu sonuçlara dayanarak kararlar alınır. Bu tür ölçme araçlarından doğru ve amaca uygun ölçme sonuçları alınabilmesi, taşınması

gereken yapısal niteliklere bağlıdır. Bundan dolayı iyi bir ölçme aracı geçerlik, güvenilirlik ve kullanışlılık özellikleri bakımından yeterli düzeyde olmalıdır (Bahar ve diğerleri, 2012).

Güvenirlilik kavramı ölçme sonuçlarına karışan hatalarla ilişkili bir kavramdır. Bir ölçme aracı, ne kadar çok güvenilir ise o kadar az hatalı ölçme sonucu verir; ne kadar az güvenilirse o kadar çok hatalı ölçme sonucu verir (Bahar ve diğerleri, 2012). Turgut ve Baykul (2014)'a göre ise, herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü değişkeni ne kadar hassas ölçebildiği; bir başka deyişle ölçme sonuçlarının rastlantısal hatalardan ne derece arınık olduğudur. Geçerlik ölçülmesi istenilen özelliğin ne seviyede ölçebildiğinin derecesidir (Güler, 2014). Bir başka deyişle geçerlik ölçme aracının ölçmek üzere hazırlandığı özelliğin başka özellikler karıştırılmadan ölçülebilme derecesidir (Bahar ve diğerleri, 2012). Atılgan ve diğerleri (2009) 'a göre bir testin geçerliği ve güvenilirliği ilk önce düşünülmeli, geçerlilik ve güvenirlikten olabildiğince sağlandıktan sonra kullanışlılık karşılanmaya çalışılmalıdır. Kullanışlılık ölçme aracının hazırlanmasının ve uygulanmasının kolaylığına, ekonomik oluşuna, uygulama süresinin kısalığına ve puanlama kolaylığı gibi etkenlere bağlıdır.

Geçerlilik, güvenilirlik ve kullanışlılık bakımından istendik özelliklere sahip bir ölçme aracı bireylerin gerçek özelliklerini yansıtmada konusunda doğru sonuçlar verebilmektedir. Bu sayede birey hakkında daha sağlıklı kararlar alınabilir (Gelbal, 2013).

2.7. İlgili Araştırmalar

Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) tarafından yapılan araştırma, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde görevli olan öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 500 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinliklerini Değerlendirme Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler; “t” testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin algularından yola çıkarak araştırmadan elde edilen sonuç 28 maddenin 15

maddesinde “çok azı” 13 maddesinde ise “yarısı” öğretmenlerin sınıf içi öğretim etkinliklerinde başarılı olduğu şeklindedir. Öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf düzeyi öğretim elemanlarının sınıf içi etkinlikleri yerine getirme seviyelerine yönelik algılarında farklılıklar olduğu yönüyle, öğrencilerin bölümleri ile ilgili bu anlamda bir farklılık oluşmadığı sonucu tespit edilmiştir.

Anıl ve Acar (2008) tarafından yapılan araştırmada 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda yeni uygulanan programın verimliliğini tespit etmek amacıyla sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinin değerlendirme aşamasında yaşadıkları ve karşılaştıkları problemleri saptamayı hedeflemiştir. Araştırmada mevcut durum olduğu gibi ortaya konulduğundan betimsel bir çalışmadır. Araştırma, Ankara, İstanbul ve Kütahya illerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görevli olan 96 sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenleri geleneksel ölçme araçlarından çoktan seçmeli testleri, alternatif ölçme araçlarından ise performans görevlerini sıkça tercih etmektedir. Geleneksel ve alternatif ölçme araçları hakkında pek fazla bilgi sahibi olmadıklarından bu araçlarla yapılan değerlendirmelerin kendilerine karmaşık geldiğini ve ölçme değerlendirme uzmanına ihtiyaç duydukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler alternatif ölçme araçlarının yeterli süre ve sınıf kalabalığı yönünden sorun oluşturduğunu ayrıca alınan hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı; bu durumun ekonomik açıdan veli ve öğretmenin maddi yükünü artırdığını ifade etmişlerdir.

Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) tarafından yapılan araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 11 lisans programında kayıtlı olan 642 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın amacı öğrencilerinin öğretim elemanlarının derste yaptıkları etkinlikleri, sınıf içerisindeki hal ve tutumları ile ölçme-değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Verilerin yorumlanmasında frekans, yüzde ve ki-kareden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre öğrenciler öğretim elemanlarının ders uygulamaları, sınıf içindeki hal, hareket ve tutumları ile ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin olumsuz görüşlere sahiptirler.

Nartgün (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretim sürecinin her aşamasında öğretim elemanları tarafından yapılması beklenen çalışmalarının ne sıklıkla yapıldığını öğrenci görüşleri ile belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma 2008-2009 öğretim yıllarında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 243 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan sonuç öğretim elemanlarının çoğunluğunun bu süreçte kendilerinden beklenen işleri tam olarak yerine getirmediği, performansa dayalı durum belirleme uygulamalarında ise büyük çoğunluğunun kendinden beklenen işleri tam olarak yerine getirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikkaya ve Kuş (2009) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerden ne düzeyde yararlandıklarını saptamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 29 maddeyi içeren “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler” anketi geçerliği ve güvenilirliği (Cronbach $\alpha = 0,90$) sağlanmış olup 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 20 sosyal bilgiler öğretmeni, 410 öğrenci ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencileri olan 20 gözlemciden oluşmaktadır. Bu üç ayrı gruptan elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmenlerce kullanılan yöntem ve tekniklerin saptanması hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç öğretmenlerin en sık kullandığını ifade ettiği yöntem ile gözlemci ve öğrencilerin görüşleri arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Sağlam-Arslan, Devecioğlu-Kaymakçı ve Arslan (2009) tarafından yapılan araştırma, yenilenen Fen ve Teknoloji dersi öğretim programın işlenişinde kullanılan alternatif ölçme-değerlendirmelerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklığını ve kullanılırken karşılaşılan problemlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2008 yılında Trabzon ilinde bulunan altı ayrı okulda görevli olan 10 fen ve teknoloji öğretmenin katılımıyla yarı yapılandırılmış mülakatlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin uygulayacakları yöntemleri seçme, kullanma ve puanlandırma aşamalarında sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Bu sorunların nedenleri olarak okul imkânlarının sınırlı olması yanında öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda yetersiz bilgilerinden

kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlere alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili teorik bilgilerin yanında uygulamaya dönük bilgilerin de verilmesi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi yönünde öneri getirilmiştir.

Karakuş (2010) tarafından yapılan araştırmada, 2006-2007 eğitim-öğretim yıllarında uygulamaya konulan yeni ortaöğretim programında kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin saptanması hedeflenmiştir. Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde merkezde ve 5 ilçesinde görevli olan 47 ortaöğretim matematik öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formundan ve gözlemden yararlanılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuç öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili yapılan hizmet içi seminerlerin yeterli olmadığı ve öğretmenlerin tamamlayıcı durum belirleme yöntemleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olmasına rağmen bu yöntemleri kullanmak yerine yazılı sınav ve testleri tercih ettikleri yönünde olmuştur.

Akın (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretim sürecinin her aşamasında yapılması beklenen durum belirleme çalışmalarının öğretim elemanlarının ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri ve ne sıklıkla yaptıklarına dair öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma 2009-2010 öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde kayıtlı olan 456 öğrenci 68 öğretim elemanına uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerinden hareketle ulaşılan bulgulara göre öğretim elemanları durum belirlemenin her aşamasında ve performansa dayalı durum belirleme uygulamalarında kendilerinden beklenen işleri tam olarak yerine getirmemektedir. Öğretim elemanlarının görüşleri ise durum belirleme aşamalarında ve performansa dayalı durum belirleme uygulamalarında kendilerinden beklenen işleri çoğunlukla yerine getirdikleri yönünde olmuştur.

Bal ve Doğanay (2010) tarafından yapılan araştırma, öğrenci ve öğretmenlerin matematik dersinin işlenişinde kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini algılama seviyelerini ve bunların uygulamada kullanılabilirlik düzeylerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma deseni oluşturulurken hem nitel hem de nicel yöntemler beraber kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ilinin merkez ilçelerinde görevli olan 226 öğretmen ve 881 öğrenci oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış

görüşme formu ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Anketi (AÖDA) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Faktör analizi AÖDA'nin öğretmen formuna uygulanmış olup ortaya çıkan alt ölçekler “Araştırarak Öğrenme Yeteneğini Geliştirme” ve “Öğrenen Özelliklerini Ölçme” iken öğrenci formunda ki alt ölçekler ise “Araştırarak Öğrenme”, “Hoşlanma” ve “Beceri Geliştirme”dir. Araştırmadan hem öğretmenin hem de öğrencinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin algılandığını ve uygulamada kullanıldığı yönünde bulgular ortaya çıkmıştır.

Yiğit ve Kırımlı (2014) tarafından Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda yer alan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik uygulamaların ve uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlar başlıklı çalışma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı nicel veriler için anket ve nitel veriler için görüşme tercih edilmiştir. Araştırmanın örnekleme, çalışma evreni içerisinde basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde devlet okullarında görevli olan 150 Türkçe öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın yapılması için Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Trabzon Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izin alınmıştır. Araştırmada kullanılan anket 150 öğretmene uygulanmış 123 tanesi analiz edilmiş ve gönüllülük esasına göre 34 öğretmenden 13 öğretmen basit (rastgele) örneklem yoluyla seçilip görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anketteki nicel verilerin yorumlanmasında SPSS programından frekans ve yüzde dağılım hesaplamaları, nitel veri olan görüşme için ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarından daha çok performans görevi ve projeler hakkında öğrencilerine dönüt verdikleri ve performans görevi, proje ve portfolyoların değerlendirmesinde ise dereceli puanlama anahtarından yararlandıkları belirlenmiştir. Grup üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda ise Türkçe öğretmenlerinin gruptaki bütün üyelere aynı puanı verdikleri belirlenmiştir. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sıkça gözlenen sorun zamanın sınırlı olması ve mevcudun kalabalık olması olarak saptanmıştır. Ayrıca okul imkânların sınırlı olması ve kullanılan yöntemlerin karmaşık olmasından kaynaklı uygulama aşamasında zorluklar yaşanmıştır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın genel amacı; öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında öğretmenler tarafında yerine getirilmesi istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından yerine getirildiğini öğrenci görüşleri doğrultusunda; ne sıklıkta yerine getirildiğini ise öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır. Araştırmada, mevcut durum var olduğu biçimiyle betimlenmek istendiğinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hali hazırda olan mevcut durumu olduğu gibi betimleyen araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne bulunduğu şartlar içerisinde, hiçbir şekilde değiştirme ya da etkileme amacı güdülmeksizin, var olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Giresun il merkezindeki 1 Fen Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi ve 2 Anadolu lisesinde öğrenim gören 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri (n=1703) ve bu liselerde görev yapan öğretmenler (n=125) oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarının dönüş yüzdesi öğrencilerde %84,79 (n=1444) öğretmenlerde ise %64,8'dir (n=81). Öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet ve öğrenim gördükleri okullara göre dağılımı Tablo 3.1'de öğretmenlerin cinsiyet ve görev yaptıkları okullara göre dağılımı ise Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve öğrenim gördükleri okullara göre dağılımı

Sınıf			Okul türü			Toplam
			Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	
9	Cinsiyet	Kız	66	119	51	236
		Erkek	35	105	30	170
	Toplam		101	224	81	406
10	Cinsiyet	Kız	57	137	38	232
		Erkek	46	97	21	164
	Toplam		103	234	59	396
11 TM	Cinsiyet	Kız	--	36	16	52
		Erkek	--	23	6	29
	Toplam		--	59	22	81
11 MF	Cinsiyet	Kız	62	51	33	146
		Erkek	55	53	27	135
	Toplam		117	104	60	281
11 DİL	Cinsiyet	Kız	--	18	--	18
		Erkek	--	5	--	5
	Toplam		--	23	--	23
12 TM	Cinsiyet	Kız	--	30	13	43
		Erkek	--	14	2	16
	Toplam		--	44	15	59
12 MF	Cinsiyet	Kız	29	43	31	103
		Erkek	14	53	8	75
	Toplam		43	96	39	178
12 DİL	Cinsiyet	Kız	--	12	--	12
		Erkek	--	8	--	8
	Toplam		--	20	--	20
Toplam	Cinsiyet	Kız	214	446	182	842
		Erkek	150	358	94	602
	Toplam		364	804	276	1444

Okul türü değişkeni açısından incelendiğinde, 1444 öğrencinin 364'ünün Fen Lisesi, 804'ünün Anadolu Lisesi ve 276'sının Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gördüğü görülmektedir.

Sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde, 1444 öğrencinin 406'sının 9.sınıf, 396'sının 10. sınıf, 385'inin 11. sınıf ve 257'sinin 12. sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ise 1444 öğrencinin 842'sinin kız ve 604'ünün erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyet ve görev yaptıkları okullara göre dağılımı

		Görev yaptığı okul			Toplam
		Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	
Cinsiyet	Kadın	3	28	12	43
	Erkek	8	27	3	38
Toplam		11	55	15	81

Çalışma grubunda yer alan 81 öğretmenin 11'i Fen Lisesi, 55'i Anadolu Lisesi ve 15'i Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 43'ü kadın, 38'i erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin görüşlerine yönelik verileri toplamak amacıyla olarak Nartgün (2009) tarafından hazırlanan anket (Ek 1); öğretmenlerin görüşlerine yönelik verileri toplamak için ise ilgili anketin yeniden düzenlenmiş formatı (Ek 2) kullanılmıştır.

Öğrenci anketi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretim sürecinde öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi beklenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğinin öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlenmesine yönelik maddeler yer almaktadır. Öğrencilerin her bir maddeye verecekleri cevaplar için sunulan seçenekler; “tamamı”, “çoğunluğu”, “yarısı”, “çok azı” ve “hiçbiri” şeklindedir. İlgili maddeler kendi içinde üç alt başlık altında toplanmaktadır. İlk üç madde (1-3) “tanıma ve yerleştirmeye dönük durum belirleme uygulamaları” sonraki altı madde (4-9) “biçimlendirme ve değer biçmeye dönük durum belirleme uygulamaları” ve son yedi madde (10-16) ise “performans içeren çalışmalara dönük durum belirleme uygulamaları” ile ilgilidir.

Öğretmen anketi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise durum belirleme uygulamalarının ne sıklıkla gerçekleştirdiğinin öğretmen görüşleri

doğrultusunda belirlenmesine yönelik maddeler yer almaktadır. Öğretmenlerin her bir maddeye verecekleri cevaplar için sunulan seçenekler; “her zaman”, “genellikle”, “arasıra”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” şeklindedir. İlgili maddeler kendi içinde üç alt başlık altında toplanmaktadır. İlk üç madde (1-3) “tanıma ve yerleştirmeye dönük durum belirleme uygulamaları” sonraki altı madde (4-9) “biçimlendirme ve değer biçmeye dönük durum belirleme uygulamaları” ve son yedi madde (10-16) ise “performans içeren çalışmalara dönük durum belirleme uygulamaları” ile ilgilidir.

3.4. Veri Analizi

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde yüzde ve frekans betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine ait bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

1.a) Öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Bu alt problemde öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilere göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri

	Tamamı		Çoğunluğu		Yarısı		Çok azı		Hiçbiri		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.madde	276	19,1	633	43,8	315	21,8	164	11,4	56	3,9	1444	100
2.madde	415	28,7	611	42,3	258	17,9	127	8,8	33	2,3	1444	100
3.madde	174	12,0	405	28,0	377	26,1	348	24,1	140	9,7	1444	100

Ankette yer alan ilk madde “Öğretmenler öğrencilere öğretim sürecinde ele alınacak konular ve bu çerçevede kazandırılacak kritik kazanımlara ilişkin bilgi verirler” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 276'sı (%19,1) “tamamı”, 633'ü (%43,8) “çoğunluğu”, 315'i (%21,8) “yarısı”, 164'ü (%11,4) “çok azı” ve 56'sı

(%3,9) ise “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretim sürecine başlarken öğrencilerine öğretim sürecinde öğrenilecek konular ve bu kapsamda kazandırılması hedeflenen kritik kazanımlara yönelik bilgilendirme yapmaktadır.

Ankette yer alan ikinci madde, “Öğretmenler öğrencilere öğretim sürecinde yapılacak durum belirleme çalışmalarına ilişkin bilgi verirler” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 415'i (%28,7) “tamamı”, 611'i (%42,3) “çoğunluğu”, 258'i (%17,9) “yarısı”, 127'si (%8,8) “çok azı”, 33'ü (%2,3) ise “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretim sürecine başlarken öğrencilerine süreç boyunca yapmayı planladıkları durum belirleme uygulamaları hakkında bilgi vermektedir.

Ankette yer alan üçüncü madde, “Öğretmenler öğretime başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini veya ön bilgilerini yoklayıcı durum belirleme uygulamaları yaparlar” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 174'ü (%12) “tamamı”, 405'i (%28) “çoğunluğu”, 377'si (%26,1) “yarısı”, 348'i (%24,1) “çok azı”, 140'ı (%9,7) ise “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin ancak yarıya yakını, öğretime başlarken öğrencilerinin hazırbulunuşluk seviyelerini veya konuya ilişkin geçmiş bilgileri yoklayıcı çalışmalar yapmaktadır.

1.b) Öğretim süreci içinde ve süreç sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Bu alt problemde öğretim süreci içinde ve süreç sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilere göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretim süreci içinde ve süreç sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri

	Tamamı		Çoğunluğu		Yarısı		Çok azı		Hiçbiri		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4.madde	156	10,8	386	26,7	368	25,5	382	26,5	152	10,5	1444	100
5.madde	348	24,1	531	36,8	344	23,8	176	12,2	45	3,1	1444	100
6.madde	546	37,8	545	37,7	240	16,6	77	5,3	36	2,5	1444	100
7.madde	367	25,4	433	30,0	298	20,6	277	19,2	69	4,8	1444	100
8.madde	111	7,7	311	21,5	344	23,8	426	29,5	252	17,5	1444	100
9.madde	154	10,7	301	20,8	338	23,4	403	27,9	248	17,2	1444	100

Ankette yer alan dördüncü madde “Öğretmenler konu veya ünite sonlarında öğrenme eksikliklerini yoklayıcı durum belirleme uygulamaları yaparlar” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 156'sı (%10,8) “tamamı”, 386'sı (%26,7) “çoğunluğu”, 368'i (%25,5) “yarısı”, 382'si (%26,5) “çok azı”, 152'si (%10,5) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin ancak yarıya yakını konu veya ünite sonunda eksik kalan bilgi olup olmadığına dair yoklayıcı durum belirleme uygulamaları yapmaktadır.

Ankette yer alan beşinci madde, “Öğretmenler sınavlarda tüm kritik kazanımları yoklayacak sayıda soruya yer verir” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 348'i (%24,1) “tamamı”, 531'i (%36,8) “çoğunluğu”, 344'ü (%23,8) “yarısı”, 176'sı (%12,2) “çok azı”, 45'i (%3,1) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınavlarında tüm kritik kazanımları yoklayacak sayıda soruya yer vermektedir.

Ankette yer alan altıncı madde, “Öğretmenler sınavlarda farklı soru tiplerine yer verir” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 546'sı (%37,8) “tamamı”, 545'i (%37,7) “çoğunluğu”, 240'ı (%16,6) “yarısı”, 77'si (%5,3) “çok azı”, 36'sı (%2,5) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak

elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin tamamına yakını sınavlarda farklı soru tiplerine yer vermektedir.

Ankette yer alan yedinci madde “Öğretmenler hangi amaçla uygulanırsa uygulansın tüm testlerin cevap ve/veya puanlama anahtarını sınav sonrasında öğrencilerle paylaşır” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 367'si (%25,4) “tamamı”, 433'ü (%30,0) “çoğunluğu”, 298'i (%20,6) “yarısı”, 277'si (%19,2) “çok azı”, 69'u (%4,8) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu hangi amaçla olursa olsun uygulanan bütün testlerin cevap ya da puanlama anahtarını sınavdan sonra öğrencilerle paylaşmaktadır.

Ankette yer alan sekizinci madde “Öğretmenler tüm sınav kâğıtlarını okuduktan sonra öğrencilere güçlü ve zayıf yanları konusunda dönütler verir” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 111'i (%7,7) “tamamı”, 311'i (%21,5) “çoğunluğu”, 344'ü (%23,8) “yarısı”, 426'si (%29,5) “çok azı”, 252'i (%17,5) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin ancak yarıya yakını uyguladıkları sınavların sonuçlarından yola çıkarak öğrencilere güçlü ve zayıf yönleri hakkında dönüt vermektedir.

Ankette yer alan dokuzuncu madde “Öğretmenler değer biçmeye dönük durum belirleme uygulamalarından elde edilen sonuçlara ilişkin ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplayarak raporlaştırır” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 154'ü (%10,7) “tamamı”, 301'i (%20,8) “çoğunluğu”, 338'i (%23,4) “yarısı”, 403'ü (%27,9) “çok azı”, 248'i (%17,2) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin ancak yarıya yakını düzey belirlemeye yönelik durum belirleme uygulamalarından elde edilen sonuçlarla ilgili betimsel istatistikleri hesaplayıp rapor haline getirmekte ve bu raporu öğrencilerle paylaşarak öğrencilerin tüm grup içerisindeki seviyeleri hakkında bilgi vermektedir.

1.c) Öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Bu alt problemde öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilere göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri

	Tamamı		Çoğunluğu		Yarısı		Çok azı		Hiçbiri		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10.madde	137	9,5	300	20,8	371	25,7	364	25,2	272	18,8	1444	100
11.madde	198	13,7	478	33,1	402	27,8	265	18,4	101	7,0	1444	100
12.madde	140	9,7	286	19,8	352	24,4	345	23,9	321	22,2	1444	100
13.madde	288	19,9	446	30,9	365	25,3	238	16,5	107	7,4	1444	100
14.madde	151	10,5	316	21,9	390	27,0	335	23,2	252	17,5	1444	100
15.madde	176	12,2	312	21,6	363	25,1	384	26,6	209	14,5	1444	100
16.madde	146	10,1	346	24,0	405	28,0	333	23,1	214	14,8	1444	100

Ankette yer alan onuncu madde “Öğretmenler performansa dayalı çalışmaların öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanmalarını gerektirecek yapıda olmasına özen gösterir” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 137'si (%9,5) “tamamı”, 300'ü (%20,8) “çoğunluğu”, 371'i (%25,7) “yarısı”, 364'ü (%25,2) “çok azı”, 272'si (%18,8) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin ancak yarısına yakını öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanmalarını sağlayacak şekilde performans içeren uygulamalar yapılmasına önem vermektedir.

Ankette yer alan on birinci madde “Öğretmenler performans gerektiren çalışmaların dersin kritik kazanımlarıyla ilişkili olmasına özen gösterir” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 198'i (%13,7) “tamamı”, 478'i (%33,1)

“çoğunluğu”, 402'si (%27,8) “yarısı”, 265'i (%18,4) “çok azı”, 101'i (%7) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin ancak yarısına yakını performans içeren uygulamaların dersin kritik kazanımlarını kapsayacak şekilde olmasına önem vermektedir.

Ankette yer alan on ikinci madde “Öğretmenler performans gerektiren çalışmaları öğrencilere verirken onların ilgi ve isteklerini dikkate alır” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 140'ı (%9,7) “tamam”, 286'sı (%19,8) “çoğunluğu”, 352'si (%24,4) “yarısı”, 345'i (%23,9) “çok azı”, 321'i (%22,2) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarısından daha azı öğrencilerin ilgi ve isteklerini göz önüne alarak performans uygulamaları yaptırmaktadır.

Ankette yer alan on üçüncü madde “Öğretmenler performans gerektiren çalışmaları hazırlarken dikkate alınacak ölçütler konusunda öğrencileri bilgilendirir” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 288'i (%19,9) “tamamı”, 446'sı (%30,9) “çoğunluğu”, 365'i (%25,3) “yarısı”, 238'i (%16,5) “çok azı”, 107'si (%7,4) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin ancak yarısına yakını performans içeren uygulamalara başlamadan önce dikkat edilmesi gereken ölçütleri öğrencilerle paylaşmaktadır.

Ankette yer alan on dördüncü madde “Öğretmenler performans gerektiren çalışmaların tamamlanması sürecinde öğrencilere rehberlik eder” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 151'i (%10,5) “tamamı”, 316'sı (%21,9) “çoğunluğu”, 390'ı (%27,0) “yarısı”, 335'i (%23,2) “çok azı”, 252'si (%17,5) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarısından daha azı performans içeren uygulamalar süreci boyunca öğrencilere rehberlik ederek çalışmalarını tamamlamasına yardımcı olmaktadır.

Ankette yer alan on beşinci madde “Öğretmenler gerektiren çalışmaları inceleyerek güçlü ve zayıf yanları konusunda öğrencilere dönüt verir” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 176'sı (%12,2) “tamamı”, 312'si (%21,6)

“çoğunluğu”, 363'ü (%25,1) “yarısı”, 384'ü (%26,6) “çok azı”, 209'u (%14,5) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin ancak yarısına yakını performans içeren uygulamaların sonunda yapılan çalışmalara bakarak öğrencilere güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi vermektedir.

Ankette yer alan on altıncı madde “Öğretmenler diğer öğrencilerin ilgili kazanımlara ulaşmasını sağlamak amacıyla hazırlanan performans çalışmalarının sunumunu yaptırır” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlara göre, öğrencilerin 146'sı (%10,1) “tamamı”, 346'sı (%24,0) “çoğunluğu”, 405'i (%28,0) “yarısı”, 333'ü (%23,1) “çok azı”, 214'ü (%14,8) “hiçbiri” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin ancak yarısına yakını yapılan çalışmanın sunumunu yaptırarak diğer öğrencilerin de çalışmayla ilişkili kazanımlara ulaşmasını sağlamaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

2.a) Öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu alt problemde öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilere göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri

	Herzaman		Genellikle		Arasıra		Nadiren		Hiçbirzaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.madde	51	63,0	24	29,6	6	7,4	--	--	--	--	81	100
2.madde	57	70,4	17	21,0	6	7,4	--	--	1	1,2	81	100
3.madde	34	42,0	38	46,9	9	11,1	--	--	--	--	81	100

Ankette yer alan ilk madde “Öğrencilere öğretim sürecinde ele alınacak konular ve bu çerçevede kazandırılacak kritik kazanımlara ilişkin bilgi veririm” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 51'i (%63,0) “her zaman”, 24'ü (%29,6) “genellikle”, 6'sı ise (%7,4) “ara sıra” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretim süreci boyunca öğrenilecek konular ve bu kapsamda kazandırılması hedeflenen kritik kazanımlara yönelik bilgilendirme yapmaktadırlar.

Anket yer alan ikinci madde “Öğrencilere öğretim sürecinde yapılacak durum belirleme çalışmalarına ilişkin bilgi veririm” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 57'si (%70,4) “her zaman”, 17'si (%21,0) “genellikle”, 6'sı (%7,4) “ara sıra”, 1'i ise (%1,2) “hiçbir zaman” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretim süreci boyunca yapmayı planladıkları durum belirleme uygulamaları hakkında öğrencilerine bilgi vermektedirler.

Anket yer alan üçüncü madde “Öğretime başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini veya ön bilgilerini yoklayıcı durum belirleme uygulamaları yaparım” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 34'ü (%42,0) “her zaman”, 38'i (%46,9) “genellikle”, 9'u ise (%11,1) “ara sıra” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretime başlarken öğrencilerinin hazırbulunuşluk seviyelerini veya konuya ilişkin geçmiş bilgilerini yoklayıcı çalışmalar yapmaktadır.

2.b) Öğretim süreci içinde ve süreç sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu alt problemde öğretim süreci içinde ve süreç sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilere göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretim süreci içinde ve süreç sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri

	Herzaman		Genellikle		Arasıra		Nadiren		Hiçbirzaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4.madde	33	40,7	38	46,9	4	4,9	4	4,9	2	2,5	81	100
5.madde	50	61,7	24	29,6	5	6,2	2	2,5	--	--	81	100
6.madde	51	63,0	21	25,9	6	7,4	2	2,5	1	1,2	81	100
7.madde	49	60,5	25	30,9	6	7,4	--	--	1	1,2	81	100
8.madde	43	53,1	24	29,6	9	11,1	4	4,9	1	1,2	81	100
9.madde	27	33,3	32	39,5	14	17,3	6	7,4	2	2,5	81	100

Ankette yer alan dördüncü madde “Konu/Ünite sonlarında öğrenme eksikliklerini belirleyici durum belirleme çalışmaları yaparım” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 51’i (%63,0) “her zaman”, 24’ü (%29,6) “genellikle”, 6’sı ise (%7,4) “ara sıra” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarısından fazlası, öğrencilerin konu veya ünite sonunda eksik kalan bilgilerinin olup olmadığına dair yoklayıcı durum belirleme uygulamaları yapmaktadır.

Ankette yer alan beşinci madde “Yazılılarda tüm kritik kazanımları yoklayacak sayıda soruya yer veririm” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 50’si (%61,7) “her zaman”, 24’ü (%29,6) “genellikle”, 5’i (%6,2) “ara sıra”, 2’si (%2,5) “nadiren” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınavlarda tüm kritik kazanımları kapsayacak sayıda soruya yer vermektedir.

Ankette yer alan altıncı madde “Sınavlarda farklı soru tiplerine yer veririm” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 51’i (%63,0) “her zaman”, 21’i (%25,9) “genellikle”, 6’sı (%7,4) “ara sıra”, 2’si (%2,5) “nadiren”, 1’i (%1,2) “hiçbir zaman” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınavlarda farklı soru tiplerine yer vermektedir.

Ankette yer alan yedinci madde “Hangi amaçla uygulanırsa uygulansın tüm testlerin cevap ve/veya puanlama anahtarını sınav sonrasında öğrencilere iletirim” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 49'u (%60,5) “her zaman”, 25'i (%30,9) “genellikle”, 6'sı (%7,4) “ara sıra” , 1'i (%1,2) “hiçbir zaman” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu hangi amaçla olursa olsun uygulanan bütün testlerin cevap ya da puanlama anahtarını sınavdan sonra öğrencilerle paylaşmaktadır.

Ankette yer alan sekizinci madde “Tüm sınav kâğıtlarını okuduktan sonra öğrencilere güçlü ve zayıf yanları konusunda dönütler veririm” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 43'ü (%53,1) “her zaman”, 24'ü (%29,6) “genellikle”, 9'u (%11,1) “ara sıra” , 4'ü (%4,9) “nadiren”, 1'i (%1,2) “hiçbir zaman” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu uyguladıkları sınavların sonuçlarından yola çıkarak öğrencilere güçlü ve zayıf yönleri hakkında dönüt vermektedir.

Ankette yer alan dokuzuncu madde “Değer biçmeye dönük durum belirleme çalışmalarından elde edilen sonuçlara ilişkin betimsel istatistikleri hesaplayarak raporlaştırır ve sonuçları öğrencilerle paylaşarak tüm grubun başarı düzeyi hakkında grubu bilgilendiririm” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 27'si (%33,3) “her zaman”, 32'si (%39,5) “genellikle”, 14'ü (%17,3) “ara sıra” , 6'sı (%7,4) “nadiren”, 2'si (%2,5) “hiçbir zaman” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarıdan fazlası düzey belirlemeye dönük durum belirleme uygulamalarından elde edilen sonuçlarla ilgili betimsel istatistikleri hesaplayıp rapor haline getirmekte ve bu raporu öğrencilerle paylaşarak tüm grup içerisindeki seviyeleri hakkında bilgi vermektedir.

2.c) Öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu alt problemde öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilere göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri

	Herzaman		Genellikle		Arasına		Nadiren		Hiçbirzaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10.madde	22	27,2	49	60,5	9	11,1	1	1,2	--	--	81	100
11.madde	36	44,4	38	46,9	5	6,2	2	2,5	--	--	81	100
12.madde	38	46,9	36	44,4	6	7,4	1	1,2	--	--	81	100
13.madde	49	60,5	27	33,3	4	4,9	--	--	1	1,2	81	100
14.madde	43	53,1	33	40,7	3	3,7	1	1,2	1	1,2	81	100
15.madde	39	48,1	33	40,7	7	8,6	1	1,2	1	1,2	81	100
16.madde	26	32,1	34	42,0	17	21,0	3	3,7	1	1,2	81	100

Ankette yer alan onuncu madde, “Performans gerektiren çalışmaların öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanmalarını gerektirecek yapıda olmasına özen gösteririm” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 22'si (%27,2) “her zaman”, 49'u (%60,5) “genellikle”, 9'u (%11,1) “ara sıra”, 1'i (%1,2) “nadiren” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarıdan fazlası öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanmalarını sağlayacak şekilde performans içeren uygulamalar yapılmasına önem vermektedir.

Ankette yer alan on birinci madde, “Performans gerektiren çalışmaların dersin kritik kazanımlarıyla ilişkili olmasına özen gösteririm” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 36'sı (%44,4) “her zaman”, 38'i (%46,9) “genellikle”, 5'i (%6,2) “ara sıra”, 2'si (%2,5) “nadiren” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin

yarıdan fazlası performans içeren uygulamaların dersin kritik kazanımlarını kapsayacak şekilde olmasına önem vermektedir.

Ankette yer alan on ikinci madde, “Performans gerektiren çalışmaları öğrencilere verirken onların ilgi ve isteklerini dikkate alırım” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 38'i (%49,9) “her zaman”, 36'sı (%44,4) “genellikle”, 6'sı (%7,4) “ara sıra” , 1'i (%1,2) “nadiren” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarıdan fazlası öğrencilerin ilgi ve isteklerini göz önüne alarak performans uygulamaları yaptırmaktadır.

Ankette yer alan on üçüncü madde "Performans gerektiren çalışmaları hazırlarken dikkate alınacak ölçütler konusunda öğrencilere bilgi veririm" biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 49'u (%60,5) “her zaman”, 27'si (%33,3) “genellikle”, 4'ü (%4,9) “ara sıra” , 1'i “hiçbir zaman” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu performans içeren uygulamalara başlamadan önce dikkat edilmesi gereken ölçütleri öğrencilerle paylaşmaktadır.

Ankette yer alan on dördüncü madde, “Performans gerektiren çalışmaların tamamlanması sürecinde öğrencilere rehberlik ederim” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 43'ü (%53,1) “her zaman”, 33'ü (%40,7) “genellikle”, 7'si (%8,6) “ara sıra” , 1'i (%1,2) “nadiren”, 1'i “hiçbir zaman” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu performans içeren uygulamalar süreci boyunca öğrencilere rehberlik ederek çalışmalarını tamamlamasına yardımcı olmaktadır.

Ankette yer alan on beşinci madde “Tamamlanan çalışmaları inceleyerek güçlü ve zayıf yanları konusunda öğrencilere dönüt veririm” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 39'u (%48,1) “her zaman”, 33'ü (%40,7) “genellikle”, 7'si (%8,6) “ara sıra”, 1'i (%1,2) “nadiren”, 1'i “hiçbir zaman” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu performans içeren uygulamaların sonunda yapılan çalışmalara bakarak öğrencilere güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi vermektedir.

Ankette yer alan on altıncı madde “Diğer öğrencilerin ilgili kazanımlara ulaşmasını sağlamak amacıyla hazırlanan çalışmaların sunumunu yaptırım” biçimindedir. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerden 26’sı (%32,1) “her zaman”, 34’ü (%42,0) “genellikle”, 17’si (%21,0) “ara sıra”, 3’ü (%3,7) “nadiren”, 1’i “hiçbir zaman” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerine yapılan çalışmanın sunumunu yaptırarak diğer öğrencilerin de çalışmayla ilişkili kazanımlara ulaşmasını sağlamaktadır.



BÖLÜM V

5. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, elde edilen bulgulara ait sonuçlara ve tartışmalara yer verilmektedir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

1a alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma;

Bu alt problemde öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri üç madde ile elde edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilere öğretim sürecinde ele alınacak konular ve bu çerçevede kazandırılacak kritik kazanımlar ile öğretim sürecinde yapılacak durum belirleme çalışmalarına ilişkin bilgi verdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretime başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini veya ön bilgilerini yoklayıcı durum belirleme uygulamaları yapan öğretmenlerin çoğunlukta olmasına karşın, gerçekleştirmeyen öğretmenlerin de azımsanmayacak sayıda olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında, öğrenci görüşlerine göre, tanıma ve yerleştirmeye dönük durum belirleme uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenlerin görece çoğunlukta olmasına karşın gerçekleştirmeyen öğretmenlerin de azımsanmayacak sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu; Nartgün (2009)'ün çalışmasının sonucunda öğrencilerin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan “öğretim elemanlarının çoğunluğunun bu süreçte kendilerinden beklenen işleri tam olarak yerine getirmediği görüşü” ile benzerlik göstermektedir.

1b alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma;

Bu alt problemde öğretim süreci içinde ve süreç sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından

gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri altı madde ile elde edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun konuların öğretimi sonunda öğrencilerdeki öğrenme eksikliklerini belirlemek amacıyla durum belirleme çalışmaları yaptıkları ancak yapmayanların da sayılarının azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmüştür. Yine öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınav sorularını tüm kritik kazanımları yoklayacak sayıda ve farklı soru tiplerini kapsayacak şekilde hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin çok azının, yaptıkları sınavlardan sonra cevap anahtarlarını öğrenciler ile paylaştığı, öğrencilere güçlü ve zayıf yanları hakkında geri bildirimde bulunduğu ve sınav sonuçlarının betimsel istatistiklerini raporlaştırarak öğrencilere açıkladığı sonucuna varılmıştır. Özetle öğretmenlerin çoğunluğunun sınavlardan önce yapılması gereken durum belirleme çalışmalarını büyük ölçüde gerçekleştirdikleri fakat sınavlardan sonraki yapılması gereken durum belirleme çalışmalarını ise ihmal ettikleri görülmüştür. Özellikle biçimlendirme ve düzey belirlemeye dönük durum belirleme uygulamalarının sürece yayılması, öğretmenlerin iş yükü nedeniyle yeterli zaman ayıramaması, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı ve gerçekleştirilecek uygulamaların sağlayacağı katkıya olan inanç eksikliği bu durumun temel sebepleri arasında gösterilebilir. Murat, Aslantaş ve Özgan (2006)'nın yaptıkları çalışmada öğretim görevlilerinin sınıf içi etkinlikleri yerine getirme düzeyleriyle ilişkin öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan sonuç “öğretim görevlilerinin bazı maddelerde çok azı bazılarında yarısı tam olarak gerçekleştirdikleri” yönündedir. Bu sonuç araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Aksu, Çivitli ve Duy'a (2008) ait olan çalışmaya göre de öğretim elemanlarının davranışları, ders uygulamaları ve ölçme - değerlendirme uygulamaları açısından öğrencilerin öğretim görevlilerine karşı olumsuz algıya sahip oldukları bildirilmiştir. Bu sonuç da araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

1c alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma;

Bu alt problemde öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğine yönelik öğrenci görüşleri yedi madde ile elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun performans içeren çalışmaların kritik kazanımlarla ilişkili olmasına özen gösterdikleri ve hazırlanırken dikkat edilmesi gereken ölçütler hakkında öğrencileri bilgilendirdikleri belirlenmiştir. Böyle olmakla

birlikte öğretmenlerin çok azının performans içeren çalışmaları belirlerken öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini yoklayıcı yapıda olmasına dikkat ettikleri, ilgi ve isteklerini göz önünde bulundurdıkları ve çalışmanın başlangıcından bitişine kadar onlara rehberlik ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun performans içeren çalışmalarını tamamlayan öğrencilere çalışmalarının başarılı ve eksik yanları hakkında dönüt vermedikleri ve yapılan çalışmaların sunumunu yaptırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Performans içeren çalışmaların azımsanmayacak bir oranda öğretmen tarafından gerçekleştirilmiyor olmasının nedeni bu türden çalışmalar için gerekli olan durum belirleme araçlarını, klasik araçlara kıyasla tercih etmemeleri ya da performans çalışmalarını üst düzey zihinsel becerileri gerektirecek şekilde hazırlamada sorun yaşamaları olabilir. Sürecin iyi planlanmamış olması, sınıfların kalabalık oluşu, öğretim programındaki yoğunluktan kaynaklanan zaman yetersizliği, ders yükü yoğunluğu gibi etkenler bu durumun temel sebepleri arasında sayılabilir. Ulaşılan bu sonuçlar Yiğit ve Kırmırlı (2014)'ya ait çalışmanın sonucunda “Türkçe öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanırken sıkça karşılaşılan sorunun zamanın yetersizliği, sınıf mevcudunun fazla olması ve yöntemlerin karmaşık olmasından kaynaklı uygulama aşamasında zorlanmaları olarak tespit edilmiştir” sonucu ile paralellik taşımaktadır. Çelikkaya ve Kuş (2009) tarafından yapılan araştırmadaki, sosyal bilgiler öğretmenlerinin en fazla uyguladığını ifade ettiği yöntem ile gözlemci ve öğrencilerin ifade ettiği görüşler arasında farklılıkların olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu oluşan farklılıklardan öğretmenlerin genel olarak klasik durum belirleme yöntemlerini kullandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bu sonuç da öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin çoğunluğunun performans içeren çalışmaları yerine getirmedikleri sonucu ile paralellik taşımaktadır.

Birinci alt problemde öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında öğretmenler tarafından yerine getirilmesi istenen durum belirleme uygulamalarının öğretmenlerin ne kadarı tarafından yerine getirildiği öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Yukarıda açıklandığı üzere bu uygulamalardan bazıları öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yerine getirilmekle birlikte bazılarının çok azı tarafından yerine getirildiği belirlenmiştir. Bu durum, yapılacak uygulamaların eğitim öğretim ortamına, öğrencilere ve öğretmenlere sağlayacağı katkılardan yararlanılamaması sonucunu doğurmakta, hatta

önemli zararlara yol açmaktadır. Örneğin, kazanımlar ve yapılacak durum belirleme uygulamaları hakkında bilgilendirme yapmayan öğretmenlerin öğrencileri derse ve değerlendirilme süreçlerine odaklanamayacaklar ve dolayısıyla da öğrenmede sorunlar yaşayacaklardır. Yine, tanılayıcı durum belirleme uygulamalarına yer vermeyen öğretmenler hazırladıkları standart planı tüm öğrencilerine uygulayacaklar, olası bireysel farklılıkları göz ardı edecekler ve daha da önemlisi sundukları öğretim hizmetinin etkililiğini test etmede eksiklikler yaşayacaklardır. Benzer şekilde biçimlendirici durum belirlemeye yer vermeyen öğretmenler öğrencilerindeki eksiklikleri zamanında göremeyecekler ve bu eksiklikleri gidermek için önlemler alamayacaklardır. Öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmeleri ve öğrenme bağlamında düzeltilemez yaralar almaları kaçınılmazdır. Aynı durum performans gerektiren çalışmaların üst düzey zihinsel yeterlikleri gerektirecek şekilde tasarlanmaması ve öğretmen rehberliğinde yürütülmemesi durumları için de geçerlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerinden beklenen uygulamaları gerçekleştirmedeki eksikliklerinin eğitim öğretim ortamına ve öğrencilere vereceği zararları göz önünde bulundurmaları büyük önem arz etmektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

2a alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma;

Bu alt problemde öğretim sürecine başlarken yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri üç madde ile belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu tanıma ve yerleştirme dönük durum belirleme uygulamalarını “her zaman” gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmektedirler. Ulaşılan bu sonuç Akın (2010)'a ait çalışmadaki öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen “Öğretime başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerini veya ön bilgilerini yoklayıcı durum belirleme uygulamalarını genellikle yaparım” sonucu ile örtüşmektedir.

Tanıma ve yerleştirmeye dönük durum belirleme çalışmalarının uygulanması öğrencilerin, öğretim sürecinde neleri öğreneceklerini bilmesine, dersin başında kritik kazanımların ne olduğu hakkında bilgi sahibi olmalarına, öğrenilecek konuları bir bütün

olarak görmelerine, derse motive olma ve kendi gelişimlerini görebilmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca bu çalışmaların uygulanması öğretmenlerin, uygulayacakları programı tasarlamasına, öğrencilerin gelişimlerini izlenmesine ve uygulanan programın verimliliği hakkında dönüt almasına olanak tanımaktadır.

2b alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma;

Bu alt problemde öğretim süreci içinde ve sonunda yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri altı madde ile belirlenmiştir. Verilen yanıtlar öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerinden beklenen işleri "her zaman" yerine getirdikleri yönündedir. Buna göre öğretmenler biçimlendirme ve düzey belirleme dönük durum belirleme uygulamaları kapsamında yapılan çalışmaları düzenli olarak gerçekleştirmektedirler. Elde edilen bu sonuç, Anıl ve Acar (2008) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunları ele aldığı çalışmada öğretmenlerin durum belirleme çalışmalarını yaparken zaman sıkıntısı çektiği, sınıfların kalabalık olmasının süreci uzattığı ve bunun da diğer işlerini aksattığı sonucu ile örtüşmemektedir. Bu farkın nedeni olarak ortaöğretim öğretmenlerinin sadece kendi branşları ile ilgili durum belirleme uygulamaları yapmaları, sınıf öğretmenlerinin ise birden fazla ders için aynı uygulamaları yapmalarının daha fazla zaman alması dolayısıyla durum belirleme uygulamalarını aksatmaları söylenebilir. Bal ve Doğanay'a (2010) ait ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretim programında alternatif ölçme - değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen ile öğrenci algılarını ve bu yöntemlerin uygulanış düzeyini tespit etmeyi hedefleyen araştırmanın neticesinde gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin çoğunluğunun alternatif ölçme - değerlendirmeye katıldıkları ve uyguladıkları sonucu ise bu araştırmadaki sonuç ile örtüşmektedir.

Biçimlendirme ve düzey belirlemeye dönük durum belirleme uygulamaları kapsamında sınav sonrasında cevap anahtarlarının öğrencilerle paylaşılması öğrencilerin yaptıkları hataları görmeleri ve hangi konuda eksikliklerinin olduğunu farkına varmaları öğrencilere olumlu dönüt sağlamaktadır. Öğrencilerin güçlü yönlerini bilmesi, onların motivasyonunu ve özgüvenini artırmalarını, zayıf yönlerini bilmesi ise yaptıkları hataların farkına vararak bu hatalarını düzeltmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin başarı düzeyleri bakımından sınıf içindeki yerini görmeleri, motivasyonlarının artmasında

olumlu dönütler sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler betimsel istatistiklerden yararlanarak, derse giren farklı grupların karşılaştırmasını yapabilmektedir ayrıca öğretmenler bu istatistikler sayesinde uygulanan öğretimin hangi grup için daha etkili olduğunu saptayabilmektedir. Süreç içinde öğrencilerin eksikliklerinin saptanması ve yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

2c alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma;

Bu alt problemde öğretim sürecinde performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklığına yönelik öğretmen görüşleri yedi madde ile belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu performans çalışmalarını öğrencilere verirken üst düzey beceriler gerektiren, dersin kritik kazanımlarıyla ilişkili, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda çalışmalar olmasına özen göstermektedirler. Bu çalışmaların başlangıcından bitişine kadar öğrencilerin hangi ölçütlere dikkat etmesi gerektiği konusunda bilgilendirme yaptıkları ve bu süreçte rehberlik ettikleri görülmektedir. Öğretmenler tamamlanan çalışmaların başarılı ve eksik yanlarını öğrencilerle paylaşmakta ve diğer öğrencilerin de bu çalışmalardan faydalanabilmesi için sınıfta sunumlarını yaptırılmaktadırlar. Ulaşılan bu sonuçlar Sağlam-Arslan, Devocioğlu-Kaymakçı ve Arslan (2009) tarafından yapılan araştırmadaki “Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim programının önerdiği alternatif ölçme - değerlendirme yöntemlerini istenilen düzeyde benimseyemedikleri ve olumsuz tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir” sonucu ile örtüşmemektedir. Bu farkın nedeni olarak fen ve teknoloji öğretim programının tamamlayıcı durum belirleme yöntemleri açısından lise derslerine göre daha kapsamlı içeriğe sahip olması söylenebilir. Karakuş (2010) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler için alternatif ölçme - değerlendirme yöntemleriyle ilgili yapılan hizmetiçi seminerlerin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin alternatif ölçme - değerlendirme yöntemleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olmasına rağmen bu yöntemleri kullanmak yerine yazılı sınav ve testleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç araştırmadaki sonuç ile farklılık göstermektedir. Bu farkın nedeni matematik programındaki kazanımlara uygun performans içeren çalışmalar hazırlamak diğer derslere oranla daha zor olması olabilir.

Performans içeren çalışmaların dersin kritik kazanımları ile ilişkili olması yapılan etkinliğin dersin öğretimine fayda sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin, ilgi ve istekleri dikkate alındığında verilen performans görevlerini yaparken motivasyonları artabilir ve amacına daha çok hizmet eden ürünler ortaya çıkabilir. Aksi durumda ise öğrenciler bu görevleri zorunluluk olarak göreceğinden yapılan çalışmalardan istenilen verim alınamayabilir. Öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri, zayıf yönlerinin neler olduğunu fark etmeleri ile mümkündür. Ayrıca performans içeren çalışmaların her bir öğrenci için bireysel olarak verildiği göz önüne alındığında çalışmanın sunumunun yaptırılması sınıftaki diğer öğrencilerin de yapılan çalışmadan faydalanmasını sağlayacaktır.

Araştırmadaki anket maddelerine bakıldığında, öğretmen görüşlerinin yüzdelerinin düşük olduğu hiçbir maddenin bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç, kayda değer bir veri olarak görülebilir. Buna göre, öğretmen görüşleri açısından öğretmenlerin önemli bir kısmı durum belirleme uygulamaları konusunda kendilerinden beklenen işleri tam olarak gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.

BÖLÜM VI

6. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ait öneriler ve yapılacak diğer araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

6.1. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlar önemli bir orandaki öğretmenin performans içeren çalışmalar kapsamında yapılması istenen durum belirleme uygulamalarını gerçekleştirmediklerini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlere, ilgili maddeler kapsamındaki durum belirleme uygulamalarını etkin bir şekilde yürütebilmelerini sağlayacak bilgiler, hizmet içi eğitim kursları veya seminer programları ile uzman kişiler tarafından verilebilir.

6.2. Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Bu çalışma öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak öğretmen ve öğrenciler ile görüşmeler de yapılabilir.
2. Bu çalışmanın bir benzeri taşra ve büyükşehirlerde yapılarak öğrenci ve öğretmen görüşlerinin illere göre karşılaştırılması yapılabilir.
3. Bu çalışma fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve anadolu liselerinde yapılmıştır. Diğer lise türlerine yönelik benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, Ç. (2010). *Öğretim sürecindeki durum belirleme uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aksu, M. B., Çivitçi, A., & Baki, D. U. Y. (2008). Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Ders Uygulamaları ve Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16).
- Andrade, H. G. (1999). Student Self-Assessment: At the Intersection of Metacognition and Authentic Assessment.
- Andrade, H. G. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & evaluation in higher education*, 32(2), 159-181.
- Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 4. Baskı
- Atkin, J. M. & Coffey, J. (Eds.). (2003). *Everyday assessment in the science classroom*. NSTA Press.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 5.baskı.
- Bal, A. P., Doğanay, A. (2010). Matematik Öğretiminde Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeyi Algulamaları. *Elementary Education Online İlköğretim Online*, 9(3), 851-874. <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Başol, G. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara : Pegem Akademi, 2. Baskı.
- Benli, N. (2010). *İlköğretim 1. kademedeki verilen performans görevlerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher education*, 33(1), 71-84.
- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2012, October, in press). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.). *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carjuzaa, J. & Kellough, R. D. (2016). *Teaching in the middle and secondary schools*. Pearson.
- Core principles of effective assessment: Enhancing learning by enhancing assessment. (2009). January 10, 2009 from <http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/05/index.html>.
- Cunningham, G. K. (1998). *Assessment in the classroom: constructing and interpreting texts*. Psychology Press
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).
- Çepni, S. (2012). Performansların Değerlendirilmesi. Ölçme ve Değerlendirme. E. Karip (Ed), *Ölçme ve Değerlendirme* içinde(s. 233-291). Ankara: Pegem Akademi
- Doğan, C. (2011). *Öğretmen Adaylarının Başarılar Belirlenirken Tercih Ettikleri Durum Belirleme Yöntemlerini Etkileyen Faktörler ve Bu Yöntemlere İlişkin Görüşleri*. Doktora tezi, Ankara üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Doğan, D. & Kutlu, Ö. (2011). Öğretmen Adaylarının Yeni Durum Belirleme Yöntemlerini Tercihlerinde Etkili Olan Öğrenmeye İlişkin Özellikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 459-474.
- Doğan, C. D., Atmaca, S., & Yolcu, F. A. (2012). The correlation between learning approaches and assessment preferences of eighth-grade students. *İlköğretim Online*, 11(1).
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gelbal, S. (Ed.). (2013). *Ölçme ve Değerlendirme* (1. Baskı). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Gülbahar Y. & Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme Tercihleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması , *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35).
- Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hibbard K. M. (2000), *Performance based learning and assessment in middle school science*. Larchmont: Eye on education Đnc.
- <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm.html> (2013) adresinden 20.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Johnstone, A. H., Bahar, M., & Hansell, M. H. (2000). Interactive learning. *Journal of Biological Education*, 34(2).
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 2010, 8(2), 457-488.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14).
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2003). İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 159-166.
- Kumandaş, H. & Kutlu, Ö. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine Yönelik Tutumlarının Akademik Başarılarına ve Dersleri Sevme Durumlarına Göre İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 172-181.
- Kutlu, Ö., Doğan, R. & Karakaya, İ. (2009). *Ölçme ve Değerlendirme Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, A. G. Ö. & Bilican, A. G. S. (2009). Öğretmenlerin Dereceli Puanlama Anahtarlarına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması (ss. 76-88). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- MEB (2016). *Ortaöğretim hazırlık sınıfı matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2009). Proje ve performans görevleri konulu genelge (No:2009/37). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/7273_37.html web adresinden 03 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Mehrens, W.A. & Lehmann, I.J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology*. (4rd Ed.) Belmont: Holt, Rinehart and Winston.
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching* (10. bs.). New Jersey: Person Education Inc.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3).

- Nartgün, Z. (2009). Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecindeki Durum Belirleme Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi*, 9(4), 1781-1818.
- Noonan, B. & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical assessment, research and evaluation*, 10(17), 1-8.
- Oosterhof, A. (2003). *Developing and using classroom assessment* (3. bs.). New Jersey: Person Education Inc.
- Orhan, A. (2012). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesindeki Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Özçelik, A. (2013). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme el kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özek, S. (2009). *Portfolyo Uygulamasının İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Dersle Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek lisans Tezi, Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A., & Şahin, Y. Ç.(2014). The effects of alternative assessment and evaluation methods on academic achievement, persistence of learning, self-efficacy perception and attitudes. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (4), 1022-1046.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio. *Educational leadership*, 48(5)
- Popham, W. J. (2003). *Test better, teach better: The instructional role of assessment*. ASCD.
- Popham, J. (2008). Transformative Assessment. Association for Supervision and Curriculum Development. *Web site: www.ascd.org*.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment.

- Russell, M. K. & Airasan, P. W. (2008). *Classroom assessment: Concepts and applications* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sağlam-Arslan, A., Devocioğlu-Kaymakçı, Y., & Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: fen ve teknoloji öğretmenleri örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1-12).
- Seyfarth, J. T. (1993). *Performance-Based Assessment: Questions and Answers*.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Merrill.
- Tan, Ş. (2014). *Ölçme ve değerlendirme* (10.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (20.baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turgut, F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Vavrus, L. (1990). Put portfolios to the test. *Instructor*, 100(1), 48-53.
- Yiğit, F. & Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639.

EKLER

EK-1. Öğrenci Anket Formu

Değerli Öğrenciler ;

Aşağıdaki anket formu, öğretmenlerin eğitim- öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında gerçekleştirilmesi beklenen durum belirleme çalışmaları ile bu çalışmalar doğrultusunda yapılması gerekenlerin öğretmenlerin ne kadarı tarafından gerçekleştirildiğini öğrencilerin görüşleri doğrultusunda belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Anketin birinci kısmında kişisel bilgiler ikinci kısmında hazırlanan ifadeler yer almaktadır. Maddeleri dikkatlice okuyarak sizin için en uygun ifadeyi "X" işareti koyarak belirtiniz. Hiçbir seçeneği boş bırakmamanız araştırmanın sonuçları için oldukça önemlidir. Verdiğiniz cevaplar araştırma dışında başka amaçlarla kullanılmayacaktır. Araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Elif KURT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet : ()Kız ()Erkek

Okul türü : () Fen Lisesi

() Anadolu Lisesi

() Meslek Lisesi

() Sosyal Bilimler Lisesi

Sınıfı : ()9. Sınıf

()10.sınıf

()Sözel ()Eşit ağırlık ()sayısal ()Dil 11.sınıf

() Sözel ()Eşit ağırlık ()sayısal ()Dil 12.sınıf



Durum Belirleme (ölçme ve değerlendirme) Uygulamaları Anketi Öğrenci Formu

	Tamamı	Çoğunluğu	Yarısı	Çok Azı	Hiçbiri
1. Öğrencilere öğretim sürecinde ele alınacak konular ve bu çerçevede kazandırılacak kritik kazanımlara yada konu alt başlıklarına ilişkin bilgi verirler.					
2. Öğrencilere öğretim sürecinde yapılacak durum belirleme çalışmalarına (sınav, ödev, proje, performans vb.) ilişkin bilgi verirler.					
3. Öğretime başlamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini veya ön bilgilerini yoklayıcı (konu ile ilgili geçmiş bilgilerini yoklayıcı) durum belirleme uygulamaları yaparlar.					
4. Konu/ünite sonlarında öğrenme eksikliklerini yoklayıcı durum belirleme çalışmaları (konu bitiminde mini sınavlar ancak not verme amacı olmadan) yaparlar.					
5. Yazılılarda tüm kritik kazanımları (öğretilen konularda üzerinde önemle durulan noktalar) yoklayacak sayıda soruya yer verirler.					
6. Yazılılarda farklı soru tiplerine yer verirler.					
7. Hangi amaçla uygulanırsa uygulansın tüm testlerin cevap ve/veya puanlama anahtarını sınav sonrasında öğrencilerle paylaşırlar.					
8. Tüm sınav kâğıtlarını okuduktan sonra öğrencilere güçlü ve zayıf yanları konusunda dönütler (geri bildirim) verirler.					
9. Değer biçmeye dönük (not verme amaçlı yazılılar) durum belirleme çalışmalarından elde edilen sonuçlara ilişkin betimsel istatistikleri (ortalama, standart sapma vb.) hesaplayarak raporlaştırır ve sonuçları öğrencilerle paylaşarak tüm sınıfın başarı düzeyini hakkında sınıfı bilgilendirirler.					
10. Performans gerektiren çalışmaların öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanmalarını gerektirecek yapıda olmasına özen gösterirler.					
11. Performans gerektiren çalışmaların dersin kritik kazanımlarıyla (öğretilen konularda üzerinde önemle durulan noktalar) ilişkili olmasına özen gösterirler.					
12. Performans gerektiren çalışmaları öğrencilere verirken onların ilgi ve isteklerini dikkate alırlar.					
13. Performans gerektiren çalışmaları hazırlarken dikkate alınacak ölçütler konusunda öğrencileri bilgilendirirler.					
14. Performans gerektiren çalışmaların tamamlanması sürecinde (başlangıcından sonuna kadar) öğrencilere rehberlik ederler.					
15. Tamamlanan çalışmaları inceleyerek güçlü ve zayıf yanları konusunda öğrencilere dönüt (geri bildirim) verirler.					
16. Diğer öğrencilerin ilgili kazanımlara ulaşmasını sağlamak amacıyla hazırlanan çalışmanın sunumunu yaptırırlar.					



EK-2. Öğretmen Anket Formu

Değerli Öğretmenler ;

Bu anket formu iki bölümden meydana gelmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde eğitim-öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme bağlamında beklenen bir takım davranışların gerçekleşme sıklığını belirlemek amacıyla hazırlanan ifadeler yer almaktadır. Verdiğiniz cevaplar araştırma dışında başka amaçlarla kullanılmayacaktır. Araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Elif KURT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yüksek lisans öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet : ()Kadın ()Erkek

Bransınız :

Görev yaptığınız okul türü : ()Fen Lisesi

()Anadolu Lisesi

()Sosyal Bilimler Lisesi

()Meslek Lisesi

Mezun olduğunuz okul türü : ()Eğitim fakültesi

()Fen edebiyat fakültesi

()Diğer bölümler

Eğitim düzeyi : ()Lisans

()Lisans üstü

Lisans/Lisansüstü eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme dersi : ()aldım

()almadım

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim : ()aldım

()almadım



Durum Belirleme (ölçme ve değerlendirme) Uygulamaları Anketi Öğretmen Formu

	Her Zaman	Genellikle	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Öğrencilere öğretim sürecinde ele alınacak konular ve bu çerçevede kazandırılacak kritik kazanımlara ilişkin bilgi veririm.					
2. Öğrencilere öğretim sürecinde yapılacak durum belirleme çalışmalarına (sınav, ödev,proje,performans vb.) ilişkin bilgi veririm.					
3. Öğretime başlamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerini veya ön bilgilerini yoklayıcı durum belirleme uygulamaları yaparım.					
4. Konu/ünite sonlarında öğrenme eksikliklerini yoklayıcı durum belirleme çalışmaları yaparım.					
5. Yazılılarda tüm kritik kazanımları yoklayacak sayıda soruya yer veririm.					
6. Yazılılarda farklı soru tiplerine yer veririm.					
7. Hangi amaçla uygulanırsa uygulansın tüm testlerin cevap ve/veya puanlama anahtarını sınav sonrasında öğrencilerle paylaşıyorum.					
8. Tüm sınav kâğıtlarını okuduktan sonra öğrencilere güçlü ve zayıf yanları konusunda dönütler (geri bildirim)veririm.					
9. Değer biçmeye dönük(not verme amaçlı yazılılar) durum belirleme çalışmalarından elde edilen sonuçlara ilişkin betimsel istatistikleri (ortalama, standart sapma vb.) hesaplayarak raporlaştırır ve sonuçları öğrencilerle paylaşarak tüm sınıfın başarı düzeyini hakkında sınıfı bilgilendiririm.					
10. Performans gerektiren çalışmaların öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanmalarını gerektirecek yapıda olmasına özen gösteririm.					
11. Performans gerektiren çalışmaların dersin kritik kazanımlarıyla ilişkili olmasına özen gösteririm.					
12. Performans gerektiren çalışmaları öğrencilere verirken onların ilgi ve isteklerini dikkate alırım.					
13. Performans gerektiren çalışmaları hazırlarken dikkate alınacak ölçütler konusunda öğrencileri bilgilendiririm.					
14. Performans gerektiren çalışmaların tamamlanması sürecinde (başlangıcından sonuna kadar) öğrencilere rehberlik ederim.					
15. Tamamlanan çalışmaları inceleyerek güçlü ve zayıf yanları konusunda öğrencilere dönüt veririm.					
16. Diğer öğrencilerin ilgili kazanımlara ulaşmasını sağlamak amacıyla hazırlanan çalışmanın sunumunu yaptırım.					



EK-3. Etik Kurul

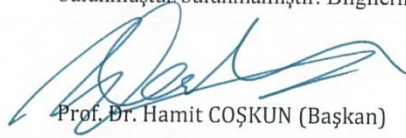
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Elif Kurt

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Bilimleri ABD

Sayın **Elif Kurt**,

“Öğretim Sürecindeki Durum Belirleme Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2018/334) kurulumuzun 27.12.2018 tarihli ve 2018/11 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur/bulunmamıştır. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Katılmadı
 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Katılmadı
 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Katılmadı
 Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)

EK-4. Araştırma İzni



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.3238844
Konu : Araştırma İzni.

21.03.2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 2012/13 nolu Genelgesi.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Elif KARATÜRK KURT, "**Eğitim Öğretim Sürecindeki Durum Belirleme (Ölçme ve Değerlendirme) Uygulamalarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri**" konulu araştırma yapmak istemektedir. Sözü edilen çalışma; İlimiz Merkez ilçe ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilere, "Durum Belirleme (Ölçme ve Değerlendirme) Uygulamaları Öğrenci Formu (2 sayfa)" ve "Durum Belirleme (Ölçme ve Değerlendirme) Uygulamaları Öğretmen Formu (2 sayfa)" veri toplama araçlarıyla uygulanacaktır.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' nün 22.02.2016 tarih ve 26073066/605.01- 2366 sayılı yazısı ile eklerinin, ilgi genelge doğrultusunda "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" nca incelenmesi sonucunda, söz konusu çalışmada kullanılacak Müdürlüğümüzce mühürlenmiş veri toplama araçlarının; İlimiz Merkez ilçe ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilere, 21.03.2016 – 27.05.2016 tarihleri arasında, çalışma öncesi okul yönetimi ile mutabakat sağlayarak okul yönetiminin planlayacağı bir uygulama planıyla eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak, gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
21.03.2016

Necati AKKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile aynıdır
21.03.2016
Kemal BAŞAK
Tekniker

Hükümet Konağı A Blok Zemin Üstü ve Kat:1 GİRESUN
Elektronik Ağ : <http://giresun.meb.gov.tr>
e-posta : argc28@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Kemal BAŞAK / Tekniker
Strateji Geliştirme Şubesi
Tel : (454) 215 75 25 - 136 Faks : (454) 215 75 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 599f-8186-33d2-911a-26bf kodu ile teyit edilebilir.

EK-5. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Elif KURT
Doğum Yeri	Giresun
Doğum Yılı	1987
Elektronik Posta	e.karaturk@gmail.com
Yabancı Dili	İngilizce
İlköğretim	Gazi Paşa İlköğretim Okulu / 1994 - 2001
Ortaöğretim	Giresun Lisesi / 2001 - 2005
Lisans	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü / 2006 - 2011
Meslek	Matematik Öğretmeni / 2013 -