

**T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇAĞDAŞ ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNE YÖNELİK BİLGİLERİNİN
VE TUTUMLARININ BELİRLENMESİ
(DEMİRCİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Mehmet Akif İNESİ

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Süleyman SARIBAŞ**

MANİSA-2015

**T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇAĞDAŞ ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNE YÖNELİK BİLGİLERİNİN
VE TUTUMLARININ BELİRLENMESİ
(DEMİRCİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Mehmet Akif İNESİ

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Süleyman SARIBAŞ**

MANİSA-2015

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 03.09.2015 tarih ve 22/ EK-2 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisans Üstü öğretim Yönetmeliği'nin 24. Maddesi gereğince Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Akif İNESİ'nin "Ortaokul Öğretmenlerinin Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Bilgilerinin ve Tutumlarının Belirlenmesi (Demirci İlçesi Örneği)" konulu tezi incelenmiş ve aday 15.09.2015 tarihinde saat 13.00'de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 16. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna OY BİRLİĞİ
DÜZELTME yapılmasına * OY ÇOKLUĞU
RED edilmesine ** ile karar verilmiştir.

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir.

** Bu halde adayın tez konusu değiştirilir veya adayın isteği halinde tezsiz yüksek lisans programına geçişi sağlanır.

BAŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Süleyman SARIBAŞ
(Danışman)


ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Metin AŞÇI




ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN

Evet Hayır

*** Tez, burs, ödül veya Teşvik prog. (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir

Tez, mutlaka basılmalıdır

Tez, mevcut haliyle basılmalıdır

Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.

Tez, başımı gereksizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğretmenlerinin Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Bilgilerinin ve Tutumlarının Belirlenmesi (Demirci İlçesi Örneği) ” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

15/09/2015

Mehmet Akif İNESİ

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇAĞDAŞ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNE YÖNELİK BİLGİLERİNİN VE TUTUMLARININ BELİRLENMESİ (DEMİRCİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Bu çalışma, ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki tutumlarını belirlemek, bu teknikler hakkındaki bilgilerini tespit etmek ve bu konulara çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Manisa ili Demirci ilçesinde bulunan 14 ortaokuldaki branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında konuyla ilgili kaynaklar incelendikten sonra, Manisa ili Demirci ilçe merkezi ve köylerindeki ortaokullarda görev yapan 93 öğretmenin, çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki tutum ve bilgilerini belirlemek amacıyla kişisel bilgiler, bilgi ölçeği ve tutum ölçeğinden oluşan bir form uygulanmıştır.

Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, meslekteki çalışma yılı, branşı ve mezun olduğu üniversite hakkında sorular sorulmuştur. Formun ikinci bölümünde ise 11 sorudan oluşan; ÖSYM'nin öğretmen seçme işlemi için kullanmış olduğu kamu personeli seçme sınavının eğitim bilimleri soruları arasından çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgiyi ölçen maddelerden seçilen ve araştırmacının geliştirdiği çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin sorular kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 21 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan istatistikî analizler sonucunda ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki tutumlarının yüksek çıkmasına karşın çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgilerinin tutumları kadar yüksek olmadığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme, Tutum, Bilgi

ABSTRACT

DETERMINATION OF KNOWLEDGE AND ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS FOR ALTERNATIVE ASSESSMENTS AND MEASUREMENTS (SAMPLE OF DEMİRCİ)

This study was done to determine the secondary school teachers' attitude about the alternative assessments and measurements, their knowledge about those techniques and to present suggestions for those subjects.

The sample of this study covers branch teachers who are teaching at 14 secondary school in the province of Manisa, town; Demirci. In the process of collecting of the data after the examination of the related literature with the topic, a questionnaire was carried out to determine the ideas of 93 teachers working at the secondary schools of villages and central town of Demirci, Manisa.

In the first section, teachers taking part in that poll were asked about their gender, experience in their fields, their branches and universities from which they were graduated. In the second section, consisting of 11 questions which are about the alternative assessments and measurements were used. These questions are also among those ÖSYM used in the exam of pedagogics, KPSS. In the third section, the attitude scale was used related to alternative assessments and measurements.

The data, obtained in the end of this study evaluated using SPSS 21 statistical packed programme. As a result of statistical analysis made, it was observed that even though secondary school teachers' attitudes towards alternative assessments and measurements were high, their knowledge about it was not so high.

Key Words: Alternative Assessments And Measurements, Attitude, Knowledge

ÖNSÖZ

Eğitimin işlevlerini yerine getirebilmesi için eskiden beri mevcut olan öğretmen merkezli, öğrenciyi pasif kılan, ezberle öğrenmeye ağırlık veren programların yerine 2005 yılında öğrenciyi merkeze alan, öğretmeni rehber olarak görevlendiren ve yapılandırıcı yaklaşım felsefesine dayanan yeni programa geçiş yapılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı eleştiri yapma, yaratıcı, yansıtıcı ve demokratik düşünme gibi becerilerin kazandırılmasını temel amaç olarak görmektedir.

Eğitim-öğretim sisteminin yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmesiyle, ölçme ve değerlendirme alanına alternatif teknikler eklenmiştir. Klasik yazılı, çoktan seçmeli test, sözlü vb. gibi geleneksel tekniklerin yanı sıra, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, portfolyo, proje, performans değerlendirme, gözlem tekniği, kavram haritası, görüşme tekniği, öz, akran ve grup değerlendirme gibi çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaya başlanmıştır.

Tezimin her aşamasında bana sabırla sürekli destek olan ve rehberlik eden, değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Süleyman SARIBAŞ'a, yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan eski danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Murat AKYILDIZ'a ve saygıdeğer hocalarıma, tez çalışmam süresince her türlü yardımları ile bana destek olan Sayın Arş. Gör. Okay IŞLAK'a, Sayın Arş. Gör. Ati MERÇ'e ve Sayın Arş. Gör. Bilal ÖZÇAKIR'a, çalışmaya katkıda bulunan bütün öğretmen arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Bu yolculukta benden maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen değerli eşime ve aileme sonsuz şükranlarımı sunarım.

Mehmet Akif İNESİ
Manisa, 2015

İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK SAYFASI	i
TEZ ONAY SAYFASI	ii
TEZ VERİ GİRİŞ VE YAYINLAMA İZİN FORMU	iii
YEMİN METNİ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	2
PROBLEMİN TANIMLANMASI	2
1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	3
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.4. ALT PROBLEMLER	3
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
1.6. SAYILTIAR	4
1.7. SINIRLILIKLAR	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. ÇAĞDAŞ EĞİTİM ANLAYIŞI OLARAK YAPILANDIRMACILIK	5
2.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	11
2.3. ÇAĞDAŞ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	12
2.3.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	13
2.3.1.1. TDA Tekniğinin Uygulanması	14
2.3.1.2. Puanlama ve Yorumlama	14
2.3.2. Yapılandırılmış Grid	15
2.3.2.1. YG Tekniğinin Hazırlanışı	15
2.3.2.2. YG Tekniğinin Avantajları	16

2.3.2.3.	YG Örneği.....	17
2.3.3.	Kelime İlişkilendirme Testleri	18
2.3.3.1.	Kelime İlişkilendirme Tekniğinin Hazırlanışı	18
2.3.3.2.	Avantajları	18
2.3.3.3.	Dezavantajları	19
2.3.3.4.	Örnek Etkinlik.....	19
2.3.4.	Portfolyo.....	20
2.3.4.1.	Çalışma Amaçlı Düzenlenen Portfolyolar	22
2.3.4.2.	Yansıtma Amaçlı Düzenlenen Portfolyolar	23
2.3.4.3.	Değerlendirme Amaçlı Düzenlenen Portfolyolar	23
2.3.4.4.	Avantajları	23
2.3.4.5.	Dezavantajları	25
2.3.5.	Proje	25
2.3.6.	Performans Değerlendirme	27
2.3.7.	Gözlem Tekniği.....	28
2.3.8.	Kavram Haritası	28
2.3.9.	Görüşme Tekniği.....	30
2.3.10.	Öz Değerlendirme.....	30
2.3.11.	Akran Değerlendirme	32
2.3.12.	Grup Değerlendirme	34
2.4.	YAPILANDIRMACI ANLAYIŞTA ÖĞRETMENİN YERİ	36
2.5.	İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	40
2.5.1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
2.5.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	45
	ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	50
	YÖNTEM.....	50
3.1.	ARAŞTIRMANIN MODELİ	50
3.2.	EVREN VE ÖRNEKLEM (ARAŞTIRMA GRUBU).....	50
3.3.	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	53
3.3.1.	Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Ölçeği	53
3.3.2.	Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutum Ölçeği....	56
3.4.	VERİLERİN TOPLANMASI.....	58

3.5. VERİLERİN ANALİZİ	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	59
BULGULAR VE YORUMLAR.....	59
4.1. BULGULAR VE YORUMLAR.....	59
SONUÇLAR	67
ÖNERİLER.....	69
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	:Aktaran
Çev.	:Çeviren
Edt.	:Editör
KİT	:Kelime İlişkilendirme Testleri
KPSS	:Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	:Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TDA	:Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç
TTKB	:Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Vd.	:Ve diğçerleri
YG	:Yapılandırılmış Grid

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Davranışçılık Yaklaşımı İle Yapılandırmacılık Yaklaşımı Farkları.....	9
Tablo 2: Rubrik Örneği	26
Tablo 3: Öz Değerlendirme Formu	31
Tablo 4: Akran Değerlendirme Formu.....	33
Tablo 5: Grup Değerlendirme Formu	35
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okula Göre Dağılımı	50
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	51
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışma Yılına Göre Dağılımı	51
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı	51
Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımı	52
Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	52
Tablo 12: Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bilgi Ölçeği Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri	54
Tablo 13: Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bilgi Ölçeği Maddelerinin Faktör Analizleri.....	55
Tablo 14: Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri	55
Tablo 15: Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutum Ölçeği Madde Analizi Sonuçları	56
Tablo 16: Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Analizi	57
Tablo 17: Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri	57
Tablo 18: Bilgi ve Tutum Ölçeği Toplam Puanları Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları ..	58
Tablo 19: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutumlarının Görev Yaptıkları Okula Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu	59
Tablo 20: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Görev Yaptıkları Okula Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu	59

Tablo 21: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu	60
Tablo 22: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Cinsiyete Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu	61
Tablo 23: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutumlarının Çalışma Yılına Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Tablosu	61
Tablo 24: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Çalışma Yılına Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Tablosu	62
Tablo 25: Çalışma Yılına Göre Gruplar Arasındaki Farklılıklar (Dunn Testi) Tablosu.....	62
Tablo 26: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutumlarının Branşa Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu	63
Tablo 27: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Branşa Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu	63
Tablo 28: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutumlarının Mezun Oldukları Fakülteye Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu	64
Tablo 29: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Mezun Oldukları Fakülteye Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu	65
Tablo 30: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ve Bilgi Puan Ortalamaları	65
Tablo 31: Bilgi Ve Tutum Puan Sıra Ortalamalarının Farklılığını Gösteren Tekrarlı Ölçümler İçin T Testi	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: TDA Tekniğinin Temel Yapısı	14
Şekil 2: YG Tekniğinin Temel Yapısı	15
Şekil 3: YG Örneği	17
Şekil 4: Kavram Haritası Örneği.....	30

EKLER LİSTESİ

EK 1: Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bilgi ve Tutum Ölçeği

EK 2: Araştırma İzni

GİRİŞ

İnsanların eğitim evresi doğumları ile başlayan ve ömürlerinin sonuna dek süren dönemi kapsamaktadır. Eğitimin genel olarak insan hayatına etkisi, insanın yetersiz kaldığı ve nitelik olarak elinde bulunmadığı şeyleri edindirme faaliyetleridir. Ülkemizde eğitim, bireyde istendik davranışların geliştirilmesini örgün ve yaygın eğitim kurumları aracılığıyla devam ettirir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitim sisteminin amacını; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek olarak belirtir (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB, 1973).

Teknolojinin hızla geliştiği dünyada değişim, insanların çalışma tarzlarından birbirleriyle iletişimine ve boş zamanlarını değerlendirme biçimlerine kadar her şeyi etkilemektedir. Bu değişim pedagoji, okur-yazarlıklar, eğitim uygulamaları ve hedefler çerçevesinde eğitimin yeniden yapılanmasını zorunlu kılmaktadır (Kellner, 2002). Bunun yanında; bilim ve teknolojiye, eğitim bilimlerinde öğretme-öğrenme anlayışındaki değişimler, eğitimde kaliteyi ve eşitliği artırma isteği, zorunlu ilk ve ortaöğretim için program bütünlüğü ve ilk ve ortaöğretim programlarının AB ile uyumlu hale gelmesi gibi sebeplerden dolayı yeni programla ilgili çalışmalara başlanmıştır (MEB, 2005). Bu programda geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına ek olarak, çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerine de yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEMİN TANIMLANMASI

Bu bölümde problem durumuna, problemin ve alt problemlerin ne olduğuna, araştırmanın amacına, önemine, sayılıtlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitimin işlevlerini yerine getirebilmek için eskiden beri mevcut olan öğretmen merkezli, öğrenciyi pasif kılan, ezbere öğrenmeye ağırlık veren programların yerine 2005 yılında öğrenciyi merkeze alan, öğretmeni rehber olarak görevlendiren ve yapılandırıcı yaklaşım felsefesine dayanan yeni programa geçiş yapılmıştır. Bu programın vizyonu, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insanlarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (MEB, 2005).

Yapılandırmacılık, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan, bilginin doğasına ilişkin bir kuramdır. Bu kuram, bireyin yeni anlayışlar yaratmasını ya da daha önceden bildiği, inandığı düşünceleri, olayları ve etkinlikleri karşılıklı etkileşim içerisinde bir araya getirmesini öngörmüştür. Yapılandırmacılık, öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de faydalanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırma ve yorumlama sürecidir (Köse, Gül ve Konu, 2014).

2005 ilkokul ve ortaokul programının diğer bir özelliği ise geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ziyade öğrencilerin çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleriyle değerlendirilmesidir. Bu teknikler geleneksel ölçme ve değerlendirmeye nazaran daha fazla gerçekle ilişkilidir ve merkezinde öğrenci söz konusudur (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi ve tutumları farklılaşmakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı Manisa ili Demirci İlçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi ve tutumlarının belirlenerek farklılaşmanın olup olmadığının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.4. ALT PROBLEMLER

1. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgileri;
 - a) cinsiyete
 - b) branşa
 - c) deneyime
 - d) mezun olduğu okula
 - e) çalışma yerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları;
 - a) cinsiyete
 - b) branşa
 - c) deneyime
 - d) mezun olduğu okula
 - e) çalışma yerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi ve tutum sıra puanları arasında farklılık var mıdır?

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim alanında ulaşılmak istenen hedefler gelişip değiştikçe, alana ilişkin yeni yaklaşım ve yöntemler ortaya konmuştur. Bu yeni yaklaşımların ölçme ve değerlendirmesinde yeni yöntemler ortaya çıkmıştır. Bu yöntemlerin, öğretmenler

tarafından sıklıkla kullanılması öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk almalarını ve öğrendikleriyle gurur duymalarını sağlayabilir.

Çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sınıfta kullanılması, öğrencilerde daha fazla düşünme becerileri sağladığı ve akademik başarıyı arttırdığı söylenmektedir (Alicı, 2008).

Bu araştırma, özellikle ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili düşüncelerini ve öğretmenlerin bu teknikleri bilmeleriyle ilgili seviyelerini belirleme, tutum ve bilgilerinin karşılaştırılması açısından önem taşımaktadır. Bu belirleme doğrultusunda yetersizlikleri varsa ortaya çıkarmak ve bu doğrultuda tedbirler alınması hususunda fikir vermek açısından önem taşımaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha bilinçli ve etkin kullanması açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konu hakkında özellikle uzmanlarına, araştırmacılara ve eğitimle ilgilenen kişilere bilgi verilmesi açısından da önemli görülmektedir.

1.6. SAYILTILAR

1. Konu ile ilgili yapılan araştırmaya esas olan değerlendirme sorularına, ortaokul öğretmenleri doğru ve samimi yanıt vermişlerdir.
2. Bilgi ölçeği için başvurulmuş uzman görüşleri yeterlidir.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2012 – 2013 eğitim öğretim yılı,
2. Manisa ili Demirci ilçe merkezinde ve köyünde yer alan 14 ortaokul (Köyler, 2015 yılındaki büyükşehir yasası ile Demirci Belediyesi'nin mahallesi olmuştur),
3. Araştırma grubundaki ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi ve tutumları ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılandırmacılığın tanımına, yapılandırmacılıkla ilgili görüşlere, ölçme-değerlendirmeye, çağdaş ölçme-değerlendirme araçlarına ve yapılandırmacı anlayışta öğretmenin rolüne yer verilmiştir.

2.1. ÇAĞDAŞ EĞİTİM ANLAYIŞI OLARAK YAPILANDIRMACILIK

Her an değişimin içinde olan dünyada, bu değişimin içinde yer alan ve bu değişime ayak uydurabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli gelmeyebilir. Böyle durumlarda ortaya yapılandırmacılık çıkabilmektedir.

Felsefi temeli Kant ve Giambattista Vico'ya uzanan, 20. yüzyılda William James, John Dewey, Barlet, Piaget ve Vygotsky gibi isimlerce temsil edilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, köken itibari ile dünyadaki gerçek bilginin mutlak olarak bilinemeyeceği fikrine dayandırılmaktadır (Tezci ve Gürol, 2003).

Özünde 'constructivism' olan bu felsefi düşünce akımı, Türkçe kaynaklarda; yapılandırmacılık, oluşturmancılık, inşacılık, yapısalcılık, kurgulamacılık gibi terimlerle yer almıştır. Yapılandırmacılık birçok bilim insanları tarafından tanımlanmıştır. Bu araştırmada bunlardan birkaçına değinilmiştir. Yapılandırmacılık, ontolojik ve felsefi bir temele vurgu yaparak bilginin toplumsal olarak görel olduğunu, insan tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşumun zihinsel dayanağı bulunmaktadır (Aydın, 2006). Öğrenen, yeni bir bilgiyle karşılaştığında, dünyayı tanımlamada önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993'den akt. Bağdatlı, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bilme ve öğrenme hakkında fikirler sunan bir kuramdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, bilgi çevre, iletişim kanalları veya içerisinde bilgi içeren materyallerden hazır olarak alınan bir şey değildir. Bu yaklaşıma göre bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılmaktadır. Bilgi, öğrenen kişinin birikim ve deneyimleri neticesinde zihninde şekillenerek, öğrenen

tarafından elde edilmektedir (Açıkgöz, 2008). Öğrenmenin daha etkin katılım ile sadece okumak veya dinlemekle değil öğrenilecek konunun irdelenerek, tartışarak, fikirlerini ortaya koyarak ve paylaşarak öğrenme sürecini gerçekleştirildiğini savunan görüştür (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencilerin öğrendiklerini ayna gibi yansıtması şeklinde değil, öğrenenin, öğrenilen bilgiye kişisel yorumunu katması şeklinde gerçekleşmektedir (Montague, 2003). Öğrenenler, geçmiş deneyimlerini ve yeni karşılaştıkları bilgileri temel alarak zihinlerinde bir harmanlama süreci geçirirler böylece yeni bir bakış açısı geliştirirler ve bunun sonucunda yeni bir dünya yorumu oluştururlar (Huang, Rauch ve Liaw, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının en belirgin yanı, bilgiyi öğrenirken yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine imkân tanınmasıdır. Alışlagelmiş tarzda öğretmen bilgiyi öğrencilere sunabilir ya da öğrenciler bilgiyi materyallerden veya kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi idrak etmek, bilgiyi yapılandırmak ile aynı anlama gelmemektedir. Öğrenci, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Şaşan, 2002). Bununla birlikte Airaisan ve Walsh (1997), yapılandırmacılığın; bilginin, bireylerin önceki bilgi ve inanışlarıyla karşılaştıkları yeni fikir ve durumlar arasındaki etkileşimden yaratıldığı temeline dayanmakta olduğunu vurgulamaktadırlar.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgiyi öğrenen kişilerin öğrenme evrelerinde, öğreten ve diğer öğrenenlerle gireceği ortak uğraşla yani katılımlı öğrenmeyle sonuca ulaşılabilir. Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenci bilgiyi sadece teorik olarak öğrenilen bir kavramdan, kendilerine özgüven sağlayan, hayatının her alanında kullanabileceği, muhatabı olacağı problemlerin çözümünde yararlanacağı başvuru kaynağına dönüştürür (Ocak, 2012).

Açıklamalar doğrultusunda yapılandırmacılığa felsefi açılardan yaklaşılabilir. Felsefi temeller açısından incelendiğinde, yapılandırmacılığın altı temel dayanağı görülmektedir. Aydın (2012)'e göre bunlar:

1. *Nesnel bilgi yoktur. Çünkü dil, kültür, çevre ve bireysel bilinç bilginin oluşumunda etkilidir. Bu sebepten nesnel bilgiye vurgu yapan pozitivism yanlıştır. Katı bir nesnelliği savunduğu için pozitivism yapısalcılar tarafından eleştirilmektedir.*

2. *Ontolojik gerçeklik, bireysel bilinç tarafından oluşturulur. Bilgi, kültür, dilin dışında bilinebilir olan ontolojik bir gerçeklikten söz edilemez. Çünkü gerçeklik bizim tarafımızdan oluşturulur. Deneyimlerimiz dilsel yapı ve kavramlarımız tarafından şekillendirildiği ve anlamlandırıldığı için, gördüklerimizi dilsel ve kültürel bir gözlükle görürüz. Modern bilimin sürekli değişmesiyle değişen gerçeklik bizi sürekli şaşırtır.*
3. *Bilgi olanla bilgi olmayana ayırmaya dönük geçerli bir dayanak bulunmamaktadır. Felsefi yapılandırmacılara göre nesnel gerçekliğin ve nesnel bilginin uygunluk, tutarlılık ve yararlılık gibi ölçütlerle karşılaştırılması mümkün değildir. Zira dilsel yapıdan ve öznenin bilişsel yapısından bağımsız bir dış dünya gerçekliği yoktur.*
4. *Yapısalcılar bilgi-değer ayrımını yok saymaktadırlar. Onlara göre gerçeğin algılanması kültürel koşulludur, dile bağlıdır ve tüm bunlar değer içermektedir. Yapılandırmacı felsefi anlayış her türden sınıflamaya karşı çıkararak gerçeğin çokluğu düşüncesini savunmaktadır. Bilgiyi bilgi olmayandan, sanatı sanat olmayandan, doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden, gelişmiş kültürü gelişmemiş kültürden ayırmak ve birbirlerine karşı üstünlükleri olduğunu söylemek mümkün değildir.*
5. *Gerçeklik ve doğruluk, dil, kültür ve bireyin bilişsel yapısına bağlı olduğundan, bilgi ve değer evrensel değildir; her husus yerel ve kültürelidir. Her kültür kendilerine ait doğrularıyla tek olup ve yerelliğin savunulduğu bir dünyada evrensel yer yoktur.*
6. *Evrensel bilgi ve değer olmadığı için, evreni anlamaya ve açıklamaya dönük üst anlatılar da yoktur. Bu yüzden yerel, kültürel ve sınırlı anlatımlarla yetinmek gerekir. Yerellik ve sınırlılığın hakim olduğu dünyada yerel nitelikli öykülerin geçerliği söz konusudur (Aydın, 2012).*

Bu dayanaklarla birlikte felsefi yapılandırmacılık postmodernist felsefi anlayışla örtüşmektedir. Bu anlayış, dünyada kesin bir bilginin olmadığını ve bilgiyi edinmekten ziyade bilgiyi edinme yollarını keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Yapılandırmacılık, son dönemlerde eğitim bilimleri alanyazında sıklıkla rastlanılan bir terim olup Amerika, Yeni Zelanda, İsrail, Kanada, İsviçre, Avustralya gibi ülkelere ek olarak Türkiye’de 2005 yılında yapılan değişikliklerle ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim programlarında yer almıştır. Yapılandırmacılık, eğitim bilimciler arasında kimi zaman öğrenme kuramı, kimi zaman eğitim kuramı, kimi zaman bilgi kuramı, kimi zaman dünya görüşü ya da felsefi bir kuram olarak sunulmaktadır (Matthews, 1993’ten akt. Aydın, 2012).

Eğitimin işlevlerini yerine getirebilmek için eskiden beri mevcut olan öğretmen merkezli, öğrenciyi pasif kılan, ezberle öğrenmeye ağırlık veren programların yerine 2005 yılında öğrenciyi merkeze alan, öğretmeni rehber olarak görevlendiren ve yapılandırıcı yaklaşım felsefesine dayanan yeni programa geçiş yapılmıştır. Bu programının vizyonu ise “İlköğretim 1-5 sınıf Programları Kitapçığı”nda şu şekilde açıklanmaktadır: Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa

olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insanlarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir. Yenilenen programla katı davranışçı programdan zihinsel, yapılandırıcı bir yaklaşıma geçilmiş, sadece öğretim değil, eğitimde vurgulanmıştır (MEB, 2005).

Programın vizyonundan da anlaşılacağı üzere bilgiyi edinme yollarını öğrenen, araştıran, sorgulayan, eleştirel yaklaşan ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Daha önceki genellikle davranışçı kuramdan oluşan programların aksine yeni bir anlayıştan yani yapılandırmacılıktan söz edilmiştir. Yenilenen programla ilgili birçok eski uygulama yerini yapılandırmacı öğrenmenin gerektirdiği uygulamalara bırakmıştır.

Bu belirgin farklar Demir (2009)'e göre şu şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 1: Davranışçılık Yaklaşımı İle Yapılandırmacılık Yaklaşımı Farkları

Davranışçılık Yaklaşımı	Yapılandırmacılık Yaklaşımı
Bilgi bireylerin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden, öğrencilere transferi mümkündür.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, öznedir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur. (Öğrencinin zihnindeki eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu meydana gelir.)
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrencilerin öğretilenleri tekrar etmelerine bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.
Öğretim yöntemi tümevarım ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programları tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir. Öğrenci, sorunlarına göre yönlendirilir.
Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler öğrencilerin belli bir konudaki görüş ve fikirlerini anlamak için uğraşırlar.
Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadırlar.	Öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecinde aynı zamanda öğrenendir. Öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenleyip, hazırlar.
Öğretim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Öğretim programlarıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil kaynaklara dayanır.
Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğretimden ayrı bir süreçtir. Genellikle testler yoluyla, eğitim programının sonunda yapılır.	Değerlendirme öğretim sürecinin bir parçasıdır. Öğretim sırasında öğretmen gözlemleri ve öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.
Önceden hazırlanmış, öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.

Kaynak: Demir, 2009

Tablo 1’de görüldüğü gibi, yapılandırmacılıkta esas olan bireydir ve bilginin öznel olduğudur. Bu çerçevede Piaget bilginin birey tarafından etkin bir şekilde, deneyimleri sonucunda oluşturulduğunu savunmuştur. L. Vygotsky ise, bilginin beyinde yapılandırılması sürecinin kültürel kimlik, içinde yaşanan coğrafi bölge ve ek olarak konuştuğu dilden bağımsız olamayacağını savunmuştur. E. Von Glasersfeld (1998) de her bireyin deneyimi ve yaşantısı farklı olduğu için deneyimler öznedir. Bilginin yapılandırılmasının temelini de deneyimler oluşturduğu için, radikal yapılandırmacılığa göre bilgi öznedir ve kaynağı da bireyin deneyimleridir (Piaget, 1970, Vygotsky, 1978, Glasersfeld, 1984’den Akt. Aydın, 2012).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bilgi öznel ve yapılandırmacılığın yukarıda bahsi geçen 6 temel savına göre bilgi dile, kültüre ve bireysel yaşantılara göre değişmektedir. Matthews (1993), yapılandırmacı öğrenme kuramının dayandığı ontolojik ve epistemolojik temeller konusunda şu saptamaları yapmaktadır:

1. *Bilgi, gözlemciden bağımsız bir dünyaya işaret etmez.*
2. *Bilgi için gözlemciden bağımsız bir dünya söz konusu değildir; bu yüzden bilgini doğruluğuna ilişkin uygunluk kuramı doğru değildir.*
3. *Bilgi, birey tarafından, tarihsel ve kültürel bir bağlamda yaratılır.*
4. *Bilgi, dış dünyadan çok, bireysel deneyimlere gönderme yapar.*
5. *Bilgi, bireysel kavramsal yapılar tarafından oluşturulur.*
6. *Kavramsal yapılar, bireyler onları yaşamsal deneyimleriyle ilişkilendirdiklerinde bilgiyi oluştururlar; bu açıdan yapılandırmacılık, pragmatizmin bir türüdür.*
7. *Tercihe değer, bilgi kuramsal kavramsal bir yapı bulunmamaktadır; çünkü yapılandırmacılık göreceli bir doktrindir.*
8. *Bilgi, deneyimlenen gerçekliğin uygun bir biçimde düzene sokulmasıdır.*
9. *Deneyimin dışında, rasyonel olarak ulaşılabilir bir gerçeklik bulunmamaktadır (Matthews,1993'ten Akt. Aydın, 2012) .*

Bilgi, bireyin dış âlemdeki vakaları algılama, özümseme, değerlendirme ve muhakeme etme neticesinde zihninde ürettiği manadır (Saban, 2005). Başka bir ifadeyle, bireyin yaşadığı ortamdaki nesnelere, yaşananlar veya bulunanlarla olan etkileşimi neticesinde zihinde bu nesnelere yüklediği anlam olarak görülmektedir.

Glaserfeld (1998) ayrıca yapılandırmacılığın kuşkuçulukta olduğu gibi; doğrunun olmadığı ya da kendimizin dışında gerçeğin olmadığı anlamında olmadığını, aksine gerçeğin varlığını, ancak gerçeğe, yaşantılarımız ölçüsünde ulaşabileceğimizi savunmaktadır. Glaserfeld (1998)'in bu düşüncesine göre, doğru ve gerçeğin tek ve değişmez olmamakla birlikte temel doğru ve gerçeklerin olduğunu fakat kişilerin algılarıyla bireyden bireye değişebileceği söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında evvela öğrenen bireye öğrenmeyi öğrenmesi sağlanmalıdır. Bu durum, öğrenen kişinin fiziksel ve zihinsel yeterlilikleri ölçüsünde, ilerideki hayatındaki eğitsel ihtiyaçlarının farkında olarak, öğrenme profilini bilerek, bu kıstaslara uygun yollarla ve bizatihi öğrencinin bilgiyi belleyerek değil öğrenerek, özümseyerek edinmesiyle sağlanabilir (Titiz, 2001).

Bu açıklamalardan yola çıkarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmeni, öğrenme ve öğretme evresinin koordinatörü olarak nitelenmek mümkündür. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen, açık düşünceli, çağdaş, sığ düşünmeyen, çağa ayak uydurabilen ve her şeyden evvel öğretileni

öğrenenle öğrenebilen kişi olabilmelidir. Öğrencinin kendi farkındalığını sağlayan öğretmen elbette öğrencinin de farkında olmalı ve öğretme yöntemini öğrencinin kriterlerine göre belirlemelidir. Öğretmen öğrencinin bir nevi pusulası olmalıdır. Gideceği yönü tayin eden, düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya ve özellikle tartışmaya sevk eden olmalıdır.

Yapılan açıklamalar öğretmenin sadece bilgiyi alıp öğrenciye aktarım yapma fonksiyonundan daha etkin bir konumu bulunmakta ise de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenen birey, öğreticiden daha aktif bir role bürünmüştür. Öğrenen yapılandırmacı yaklaşımda, klasik öğrenci sıfatından sıyrılıp bir bilim insanında olan nitelikleri, araştırma, problem üretme ve çözme gibi özellikleri kendinde bulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinde, öğrenen merkezli, problem çözmeye, eleştirel düşünmeye, yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmelidir (Şaşan, 2002).

2.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme, her eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası ve eğitimde nitelik arayışlarının temel ögesidir. Ölçme ve değerlendirmenin asıl amacı, eğitim kalitesinin ölçülmesi ve iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda yinelenebilir ve güvenilebilir değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bir eğitim sisteminin başarısı, sistemin felsefesine uygun değerlendirme yöntemleriyle paralellik teşkil etmektedir (Linn ve Gronlund, 1995).

Yenilenen ilköğretim programlarının yapılandırmacılık felsefesi temelinde oluşturulması, programların kazanımlarının farklı düzeylerde ve farklı şekillerde olması ve hem ürünün hem de sürecin ölçülüp değerlendirmesi gerekliliğini de ortaya çıkarmıştır. Tüm bunlar çoklu değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir (Tay, Tokcan ve Oruç, 2009). Yukarı da bahsedilen felsefeye göre sadece ürüne bağlı geleneksel ölçme ve değerlendirme yerine sürece ve ürüne bağlı değerlendirme yer almıştır. Sürece bağlı değerlendirme yapmak için çağdaş ölçme ve değerlendirme araçları eğitim sistemimizde yerini almaktadır. Çağdaş ölçme ve değerlendirme eğitimde testlere verilen doğru ya da yanlış cevaptan daha fazla anlam taşımaktadır. Amaç; yalnız ürüne not vermek değil öğrencilerin ilerleme aşamalarını ve eksikliklerini gösteren bir süreci de değerlendirmektir.

Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmede amaç öğrenciye öğrenme durumu ile ilgili sayısal bir değer vermek değil öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamaktır (Yayla, 2012). Bu bağlamda alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ürünün yanında sürecide değerlendirir.

Ölçme değerlendirmede verim alabilmek için öğrenciyi sürecin bir parçası yaparak, çok yönlü ölçme araçlarıyla ölçüm yapmak gerekmektedir. Dolayısıyla yapılandırmacı ölçme değerlendirme yaklaşımlarında amaç ölçülecek davranışı en uygun ölçme aracıyla ölçmek ve öğrenme eksikliklerini belirleyerek bu eksikliklerin giderilmesinde yol göstermektir (Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012).

Bireysel farklılıkları dikkate alan yeni programda ölçme değerlendirmenin öğrencilerin bilgi becerileri ve tutumlarını gösterebilmeleri için çoklu değerlendirme yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sınavların yanı sıra gözlem, görüşme, rubrikler, öz, akran ve grup değerlendirme ölçekleri, performans değerlendirme, portfolyo, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, vb süreci ölçen çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarının da kullanılmasının gerekliliği ifade edilmektedir (MEB, 2005).

2.3. ÇAĞDAŞ (TAMAMLAYICI, ALTERNATİF) ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Çağdaş ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu, geleneksel değerlendirme dairesinin dışındaki tüm değerlendirmeleri kapsamaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye nazaran daha fazla gerçek hayata dayalıdır. Ürün kadar sürecinde değerlendirilmesini önemseyen tamamlayıcı değerlendirmelerde, öğrencilerin üst düzey düşünceleri, problem çözmeleri ve yaratıcı düşünme becerileri ön plana çıkarılmaktadır. Bu değişiklikler öğrencilerin öğrenmeleri konusunda sorumluluk sahibi olmalarını ve öğrendikleriyle gurur duymalarını sağlayabilir (Bahar ve diğerleri, 2009).

Bu bölümde bahsi geçen çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımları şunlardır:

1. Tanılayıcı dallanmış Ağaç
2. Yapılandırılmış Grid
3. Kelime İlişkilendirme
4. Portfolyo
5. Proje
6. Performans değerlendirme
7. Gözlem Tekniği
8. Kavram Haritası
9. Görüşme Tekniği
10. Öz Değerlendirme
11. Akran Değerlendirme
12. Grup Değerlendirme

2.3.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)

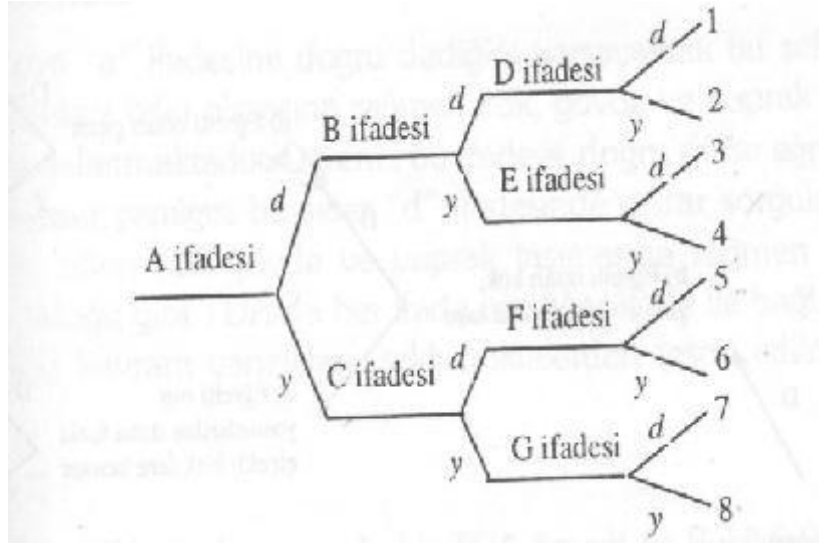
Bu teknik; bir ağaç diyagramına yerleştirilen birbiriyle ilişkili önermelere, öğrencilerin doğru veya yanlış yanıtlar vererek bir sonuca ulaşmalarını sağlayan ve bu sayede öğrencilerin zihin yapılarındaki bilgi örüntüleri ile kavram yanılgılarını tespit etmeyi amaçlayan bir ölçme ve değerlendirme aracıdır (Kocaarslan, 2012). Bu yöntemde öğrencinin kafasındaki bilgi ağında yer etmiş olan yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve sonuçta yanlış olan bilgi ortaya çıkartılmaya çalışılır ve bu, etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilir (Bahar, 2001).

Öğrenciler ağaç dalı şeklindeki soruları doğru veya yanlış cevaplama durumlarına göre diğer sorulara geçerler. Bu teknikte öğrencilerin yanlış kavramları kolaylıkla tespit edilebilir. İlk sorudan son soruya kadar yanlış cevap veren öğrenciler için eğitim ortamı tekrar düzenlenmelidir (Okur, 2008).

Bu teknikte öğrenciler, yanlış cevap verse bile süreçte bazı sorulara doğru cevap vermesi halinde puan alabilirler. Bu bağlamda süreç söz konusu olduğu için yapılandırmacı anlayışla örtüşmektedir.

2.3.1.1. TDA Tekniğinin Uygulanması

Şekil 1: TDA Tekniğinin Temel Yapısı



Kaynak: Bahar ve diğerleri, 2009

Tanılayıcı dallanmış ağaç yönteminde aynı konuda aşamalı soruların sorulmasında tercih edilebilir. Soruların güçlük düzeyleri dallanma sayısı arttıkça yükselir. Öğrencilere yöneltilecek sorular, genelden özele veya somuttan soyuta doğru olmalıdır. Bu teknik, fen ve teknoloji konularının bu tür bilgilerini ölçmede etkilidir. Şans başarısı çoktan seçmeli testlerden daha düşük olmasına rağmen hazırlanmasındaki güçlükler nedeniyle fazla tercih edilmemektedir (Aydoğdu, Kesercioğlu ve Kesercioğlu, 2005).

2.3.1.2. Puanlama ve Yorumlama

Şekil’de görüldüğü gibi her biri öğrencinin izlediği farklı yolları gösteren sekiz çıkış noktası elde edilir. İzlenen yollar dikkate alınarak puanlama başlatılır. Örneğin öğrencinin 5. Çıkış noktasına geldiğini düşünürsek A ifadesi için Yanlış, C ifadesi için Doğru ve F ifadesi için Doğru yollarını izlediğini görürüz. Bu durumda eğer “en iyi çıkış” 5 numaralı çıkış ise öğrenci en iyi notu alır. “En iyi çıkış” 5 numara iken 6 numaraya ulaşan bir öğrenci 2 Yanlış ve 1 Doğru yol için puan alır. Diğer tüm çıkışlar da kısmi puanlanabilir. Öğrencinin izlediği yol takip

edilebildiğinden her çıkış her öğrenci için tanılayıcı bir anlam taşır (Bahar ve diğerleri, 2009).

2.3.2. Yapılandırılmış Grid (YG)

Yapılandırılmış Grid tekniği ilk olarak Egan (1972)'nin çalışmalarından kaynaklanmış olup, daha sonra bazı araştırmacılar tarafından kullanılmış ve geliştirilmiştir (Bahar, 2001). Yapılandırılmış grid tekniği ilk bakışta çoktan seçmeli test gibi görünse de, birçok farklıklara sahiptir. Bu da onu çoktan seçmeli testlerden ayırmaktadır. Yapılandırılmış gridin kullanım alanları genelde "sınıflandırmanın ve içeriği anlamının test edilmesi", "sıralama yeteneğinin test edilmesi", "çeşitli düzeylerde anlam çıkarmanın test edilmesi" olarak açıklanmaktadır.

Yapılandırılmış grid tekniği bir konuda hazırlanmış olan sorulara öğrencilerin verebilecek olduğu muhtemel cevapların belirli sayıdaki kutucukların içine yerleştirildiği yapılandırıcı öğretim stratejisine dayanan bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Kaçan, 2008). Bu teknik öğrencilerin kavram yanılgılarını ve bilgilerinde bulunan eksiklik ve aksaklıkları ortaya çıkarmada kullanılan bir tekniktir. Anlamli öğrenmenin ölçülmesinin sağlanması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanılgılarını ve bilgi ağındaki eksikliklerinin ortaya konması açısından önemli bir ölçme ve değerlendirme aracıdır (Bahar ve diğerleri, 2009).

Analitik düşünce sağlanması, kavram yanılgılarını ortaya çıkarması, anlamli öğrenmenin ölçülmesinin sağlanması açısından yapılandırmacı anlayışın içinde yer almaktadır.

2.3.2.1. YG Tekniğinin Hazırlanışı

Bu tekniğin hazırlanmasında öncelikle sorulacak sorular belirlenir. Daha sonra 9–12 veya 16 kutucuk içerisine her bir sorunun cevabı olabilecek resim veya ifadeler yerleştirilir. Yapılandırılmış grid tekniğinin temel yapısı aşağıda yer alan şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2: YG Tekniğinin Temel Yapısı

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Kaynak: Bahar ve diğerleri, 2009

Yapılandırılmış gride konu ile ilgili kavramlar, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller gelişigüzel kutucuklara yerleştirilir. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de analitik düşünebilme olanağı sağlar. Öğrencilere konuyla ilgili değişik sorular verilir (MEB, 2006).

2.3.2.2. YG Tekniğinin Avantajları

Bu tekniğin birçok avantajı vardır. Bu teknik ile hazırlanmış sorularda kutucukların içerisine kelimeler, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller konulabilir. Hem doğru kutucukların seçimi, hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir. Yanlış seçilen kutucuklar öğrencilerin konu hakkındaki eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkarır (Balcı ve Sarı, 2008).

Yapılandırılmış grid tekniğinde öğrencilerin konuyu bilmeden şansa bağlı olarak soruları cevaplamaları hemen hemen imkânsızdır. Öğrencilerin konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin seçmiş oldukları kutucuklar konuyla ilgili yanlış veya eksik bilgileri de ortaya çıkarmaktadır (MEB, 2006).

Çoktan seçmeli soruların bir tek doğru cevabı vardır ve bundan da tam puan alınır. Bunun dışındaki diğer seçenekler için puanlama sıfırdır. Fakat YG tekniğinin de kısmi bilginde değerlendirilmesi söz konusudur. Öğrenci seçtiği her doğru kutucuk için puan alır. Bu teknikte çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgiler sorulmaz. Kutucuklardaki her bilgi bir soru için gerekli olmayabilir fakat başka bir soru için mutlaka bir cevaptır. Yani yanlış şıkları eleyerek doğru cevaba ulaşma yöntemi geçersizdir (Bahar, vd. 2009).

2.3.2.3. YG Örneği

Aşağıda omurgalı ve omurgasız canlılar ile ilgili şenel (2008) tarafından hazırlanmış yapılandırılmış grid örneği verilmiştir.

şekil 3: YG Örneği

1  Çekirge	2  Maymun	3  Örümcek
4  Yılan	5  Deniz Yıldızı	6  Balık
7  Kartal	8  Bal arısı	9  Kurbağa
1. Yukarıda verilen kutucuklardan hangileri omurgalılar gurubuna dahil olan canlıları içerir?		
2. Yukarıda verilen omurgalı canlıları evrimsel gelişmişliklerine az gelişmişten çok gelişmişe doğru sıralasanız nasıl bir sıralamada bulunursunuz?		
3. Yukarıda verilen kutucuklardan hangileri omurgasız hayvanlar gurubuna dahil olan canlıları içerir?		

Kaynak: şenel, 2008

2.3.3. Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT)

KİT, insanların kavramlar arasında kurduğu ilişkileri açığa çıkarmak için geliştirilen bir tekniktir (Polat, 2013). Kavramlar, konular içinde yer alan birimler olabileceğinden, kelime ilişkilendirme tekniği sadece kavramların değil, bir disiplinin, durumların ve hatta kişilerin dahi nasıl anlaşıldığını ölçmek amacı ile kullanılabilir (Atasoy, 2004'den akt. Polat, 2013). Bahar ve diğerleri (2009)'ne göre; öğrencinin bilişsel yapısındaki kavramsal ağı meydana çıkaran, uzun dönemli bellekteki kavramların anlamlı olup olmadığını ve aralarındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmemize yarayan bir tekniktir. Kelime ilişkilendirmede öğrenciden belirli bir sürede belirlenen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı tüm kelimeleri yazması istenir (Yayla, 2012). Kavramsal ilişkilerin anlamlandırılması, kavrama ait neler bildiğini göstermesi amacı taşıdığı için bu yönüyle yapılandırmacı anlayışla örtüşmektedir.

2.3.3.1. Kelime İlişkilendirme Tekniğinin Hazırlanışı

Kelime ilişkilendirme etkinlikleri öğretmenler için oldukça kolay etkinliklerdir. Öğretmen anahtar bir kavram seçerek bu etkinliği başlatır. Ardından tüm öğrencilere bu anahtar kavramı alt alta 10–15 kere yazdırır. Her satırda öğrencilerin yazacakları cevaplar için boşluklar bırakır ve öğrencilerden bu kavramla ilgili akıllarına gelen bütün sözcükleri yazmalarını ister (Çepni ve Çil, 2009'dan akt. Yayla, 2012). Öğrencilerden belirli bir süre içerisinde (genellikle 30 sn) anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri yazmaları istenir. Bu süre öğrencilerin seviyelerine göre belirlenir (Bahar ve diğerleri, 2009).

2.3.3.2. Avantajları

Kelime ilişkilendirme tekniğinin hazırlanması ve uygulanması kolaydır. Teknik büyük öğrenci grubuna da bireysel olarak da uygulanabilir. Tüm derslerde kullanabilme esnekliği vardır (Bahar ve diğerleri, 2009). Ercan, Taşdere ve Ercan (2010) araştırma sonuçlarında, kelime ilişkilendirme testinin ön ve son bilgiyi, bilişsel yapıyı, kavram yanılgılarını ve kavramsal değişimi yoklamada etkili bir teknik olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bilişsel yapısındaki kavramlar arasında ilişkileri ortaya koyması, öğrencinin ne bildiği ve ne öğrendiği arasındaki farkın anlayabilmesi sebebiyle üstbilişsel bir araç olarak görülebilir. Görsel zekaya da hitap eden kavram ağı haritaları ile desteklenmesi de anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıran bir faktör olarak karşımıza çıkar (Bahar vd., 2009).

2.3.3.3. Dezavantajları

Üst düzey becerilerin ölçülmesinde yetersiz kalabileceği de tekniğin dezavantajı olarak değerlendirilebilir (Yayla, 2012). Kelime ilişkilendirme testlerinin dezavantajlarından biri de cevapların değişikliklere göre duyarlı olmasıdır. Anahtar kavramın farklı bir önsöz, farklı bir şekilde verilmesi veya cevap kâğıtlarının farklı bir şekilde düzenlenmesi öğrencilerin yazdıkları cevapları etkileyebilir (Okur, 2008).

2.3.3.4. Örnek Etkinlik

Bu çalışmanın amacı “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” konusunda verilen bazı anahtar (uyarıcı) kelimelerin aklınıza hangi ilgili kelimeleri getirdiğini bulmaya çalışmaktır. İlk sayfada verilen anahtar kavramı kendinize söyleyin ve aklınıza gelen ilk kelimeyi mümkün olduğunca hızlı olarak anahtar kelimenin karşısındaki boşluğa yazın. Diğer boşlukları da aynı şekilde aklınıza gelen anahtar kelime ile ilgili cevaplarla doldurun. Bir sonraki sayfaya geçmeniz söyleninceye kadar bu işleme devam edin. Kesin bir doğru cevap olmadığından aklınıza gelen kelimeler konusunda seçme yapmayın. Her anahtar kavram için sadece 30 saniye süreniz vardır. Bu nedenle cevaplarınızı mümkün olduğu kadar hızlı yazmaya çalışın. Bahar ve diğerleri (2009)’nin örnek etkinliği aşağıda görülmektedir.

Kartal

Kartal Kuş.....

Kartal Uçmak.....

Kartal

Kartal

Kartal

Kartal

Kartal

Kartal

Kartal

Kartal

Fotosentez

Fotosentez

Fotosentez

Fotosentez

Fotosentez

Fotosentez

Fotosentez

Fotosentez

Fotosentez

Fotosentez

Kaynak: Bahar, vd., 2009

2.3.4. Portfolyo

Portfolyo sözcüğünün etimolojik kaynağı “taşınabilir kâğıt” anlamına gelen İtalyanca “Portare Fokliou” kelimesinden gelmektedir. İngilizceye “Portfolio” olarak aktarılan kelimenin Türkçe’deki sözlük karşılığı “evrak çantası” olsa da farklı disiplinlerde farklı anlamlar taşıması sebebiyle birden fazla kavramla karşılaşmak mümkündür (Öncü, 2009). Portfolyo öğrenci merkezli olup, öğrencinin kişisel çabalarını, ilerlemelerini ve başarılarını, bir veya daha çok öğrenme aralıklarıyla ortaya koymasını sağlar (Collins, 1991’den akt. Okçu, 2007). Portfolyolar, genel olarak herhangi bir alandaki yeteneklerin anlamlı bir resmini ortaya koyan çalışma ya da davranışlarının incelendiği amaca dayanan bir birikimdir (Alıcı, 2008).

Korkmaz ve Kaptan (2002)’a göre portfolyo öğrenme süreci içerisindeki öğrencinin performansının ve başarısının kaydedilmesidir. Böylece öğrenci “Nasıl düşündü?” , “Ne öğrendi ve öğrenirken nasıl bir yol izledi?”, “Nasıl soru sordu?”, “Nasıl analiz etti?”, “Bilgiyi nasıl yapılandırdı?”, “Diğer insanlarla nasıl iletişim kurdu?”, “Öğrenirken karşılaştığı güçlükler nelerdi?” gibi sorulara yanıt vermiş olur.

De Fina (1992) ise portfolyolarla ilgili başlıca özellikleri aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Portfolyolar, öğrencinin bir veya birkaç alandaki çalışmalarını amaçlı, sistematik ve anlamlı olacak şekilde toplar.
- Portfolyoya girecek olan çalışmalar belirlenirken öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetiminin görüşleri alınabilir.
- Portfolyoyu oluşturma sürecinde öğrenciler, dosyalarına girecek olan çalışmaları seçerken seçtikleri çalışmalar için de ölçüt oluşturmayı öğrenirler.
- Portfolyoların içeriği günlük yaşamdan alınan öğrenme etkinliklerini yansıtacak şekilde düzenlenir.
- Portfolyolar belli bir süreçte öğrencinin başarısını, ilerleyişini ve çabasını gösterecek şekilde devam eden bir süreci kapsar.
- Portfolyolara seçilen çalışmalar çeşitli ve çok boyutlu olur.

Portfolyo kavramı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “öğrenci ürün dosyası” şeklinde kullanılmaktadır (MEB, 2006). MEB’e göre öğrenci ürün dosyası; öğrencilerin gelişimi ve başarıları hakkında bilgi veren bir ya da birkaç ders alanına ilişkin çalışmaların toplandığı dosyadır. Öğrenci ürün dosyaları, 1-5. sınıflarda öğrencilerin farklı derslere ilişkin çalışmalarını içine alan tek bir ürün dosyası olarak hazırlanır. 6-8. sınıflarda öğrenciler tüm dersler yerine ilgi duydukları, başarılarını ve gelişimlerini göstermek istedikleri derslere ait dosya hazırlarlar. Bu ürünleri isterlerse tek dosyada muhafaza ederler. 6-8. sınıflarda öğrenciler ders yılı başında ürün dosyası hazırlamak istedikleri ders ya da derslerin öğretmeni ile görüşerek ürün dosyası hazırlamak istedikleri dersleri belirler ve kararlarını şube rehber öğretmenine bildirirler. Öğrenci ürün dosyası, hazırlanmış olan dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilir. Öğrenci hangi derslerden ürün dosyası hazırlamış ise o derslerin ders içi performans notları belirlenirken ürün dosyası için yapılan değerlendirme öğretmen tarafından dikkate alınır (MEB, 2006).

Erdemir (2007)’e göre portfolyolar, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri ve süreci gösteren koleksiyondur. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin öğrencinin seçimi sonucunda bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyası, ek olarak hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.

“Portfolyonun içinde yer alan çalışmalar, öğrencilerin bütün çalışmalarını yerine, programda belirlenen hedefler doğrultusunda, öğrencilerin performanslarını en iyi yansıtan seçkin çalışmalarını ve onların bu hedefler doğrultusundaki gelişim ve ilerlemelerini kanıtlayan belge ve dökümanları temsil etmelidir” (Kan, 2007).

Öğrenci gelişim dosyasında, dosyanın kullanım amacına göre aşağıdaki çalışma örneklerinin tamamı ya da bir kısmı yer alabilir:

- Öğretmen kayıtları (gözlemler, anekdot kayıtları vb.)
- Sınav sonuçları, rubrikler
- Öğrenci çalışmaları
- Öğrencinin sözel ve psikomotor becerilerini gösteren teyp ve video kayıtları
- Öğrencinin kendi çalışmaları hakkındaki düşünceleri
- Öğrenciye yazılan mektuplar
- Öğrencinin yazdığı mektuplar
- Öğretmenin aileye ve diğer öğretmenlere yazdığı mektuplar
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Videokasetler ve ses kasetleri
- Grup ödevleri ve projeler
- Deney raporları
- Kavram haritaları
- Venn diyagramı (Karamanoğlu, 2006).

Portfolyolar kullanım amacına göre eğitimde farklı şekillerde kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır. Batale (1992)'a göre ise portfolyolar şu şekilde üçe ayrılabilir (Akt: Korkmaz, 2004):

2.3.4.1. Çalışma Amaçlı Düzenlenen Portfolyolar (Çalışma Portfolyoları)

Öğrencilerin belli bir öğrenme süreci içerisinde gerçekleştirdikleri ve onların gelişimlerini yansıtan çalışmalarının bir kısmını ya da tümünü içerir. Bu nedenle öğrencinin en iyi yaptığı ve başaramadığı çalışmalarını onun performansının gerçek sınırları olarak gösterir. Normalde bu tür bir gelişim dosyası doğrudan değerlendirme

sürecine entegre edilmez. Fakat ileriye dönük yapısal stratejileri değerlendirmek ve öğrencinin zaman içerisindeki gelişimini gözden geçirmek için kullanılabilir.

2.3.4.2. Yansıtma Amaçlı Düzenlenen Portfolyolar (Yansıtma Portfolyoları)

Adından da anlaşıldığı gibi öğrencinin süreç içerisindeki çalışma ürünlerinin (gelişen çalışma ürünleri ve taslakları gibi) aksine, yoğunlukla öğrenme ürünlerinin son halini (örneğin dönem ödevleri, tamamlanmış projeler vb.) içerir. Son ürünlerin seçimi genellikle küçük sınıflarda öğretmen tarafından belirlenir. Daha büyük sınıflarda daha çok öğrenci katılımını ve öğrenci seçimini kapsar. Bu tür bir gelişim dosyası değerlendirme amaçlı kullanılabilir ya da kullanılmayabilir. Bu tamamen öğrenme-öğretme sürecinin, değerlendirme sürecinin ve gelişim dosyasının hedefleriyle ilgili bir durumdur.

2.3.4.3. Değerlendirme Amaçlı Düzenlenen Portfolyolar (Değerlendirme Portfolyoları)

Öğrenciyi değerlendirmek için, öğretmenin ihtiyaç duyduğu bütün kayıtları içerir ve öğrencinin en iyi çalışmasından daha çok şey kapsayabilir. Bazı özel tezlerin ya da diğer değerlendirme teknikleri kullanılarak elde edilen değerlendirme sonuçlarının bir öğrencinin son değerlendirilmesine dahil edilmesini gerektirebilir. Bir dönem sonunda öğrencilerden, hazırladıkları bir çalışma dosyasını, dönüşümlü olarak değerlendirme amaçlı kullanabilen, bir yansıtma dosyası haline dönüştürmeleri istenebilir.

2.3.4.4. Avantajları

Portfolyo değerlendirme, öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini fark etmelerini sağlar (Bahar ve diğerleri, 2009). Portfolyolar, öğrencilerde öz güven, öz değerlendirme, risk alma, gerçek hayatla ilişkilendirme gibi özellikleri ve iletişim becerilerini geliştirir (Stader ve Hill-Winstead, 2002).

Diğer taraftan Öncü (2009)'ye göre portfolyoların avantajlarından bazıları şunlardır:

1. Öğrencilerin, güçlü ve zayıf yanlarını görmelerine, keşfetmelerine ve anlamalarına yardımcı olur.
2. Öğretmene bireysel olarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha sağlıklı bir şekilde belirleme imkanı sağlar.
3. Portfolyolar daha karmaşık ve üst düzey kazanımların değerlendirilmesine imkan sağlar.
4. Portfolyolar hem öğretim sürecinin hem de öğrenme ürünlerinin birlikte ve sürekli olarak değerlendirilmesi imkanı sağlarlar.
5. Öğrenciye öğrenme sürecinde sorumluluk almasını, kendi öğrenmesini izlemesini ve kendini değerlendirme yeteneğine sahip olmasını sağlar.
6. Öğrenciye, kendi kişisel görüşlerini, değerlerini ve inançlarını, beceri ve yeteneklerini, kendi amaç ve sezgileri hakkındaki ifadelerini formüle edebilme ve yansıtma imkanı sağlar.
7. Portfolyolar, öğrencinin bireysel öğrenme becerilerini ölçmeyi, ailesiyle iletişimin artmasını ve ihtiyaçları doğrultusunda profesyonel yardım almasını sağlar.
8. Öğrenci, öğretmen, aile ve konuyla ilgisi olan diğer öğrencilerin öğrenmeleri konusunda fikirlerini paylaşmaları için uygun bir ortam oluşturur.
9. Öğrencinin gerçek anlamdaki gelişimini daha sağlıklı ve belgelerle izleme şansı verir.
10. Öğrencinin öğrenme sürecinde geçirdiği aşamalar hakkında veliye, öğretmene, okul yönetimine ve gelecekteki öğretmenlerine bilgi verir.
11. Öğretme daha gerçekçi değerlendirme yapabilme ve gerektiğinde somut kanıtlar suna bilme imkanı sağlar.
12. Öğrencileri bağımsız bir düşünür olmaya teşvik eder ve var olan becerilerini geliştirerek kendilerine olan güvenlerini artırır.
13. Öğretmenlerin günlük rutin bir şekilde yazılı sınav kağıtlarını puanlama yüklerini azaltır ve çok boyutlu puanlama şekilleriyle global anlama, algılama ve düşünme becerilerini değerlendirmeyi sağlar.
14. Öğrencinin belirli hedefler belirlemelerine ve gelişimlerini değerlendirebilmeleri için sorumluluk almalarına yardım eder.
15. Portfolyolar, öğrenci merkezli ve öğrenci yönetiminde konferanslar için ortam sağlar.
16. Portfolyolar, velilere öğrencilerin zaman içindeki gelişimi ve mevcut başarılarını gösteren somut örnekler sunar.
17. Öğrencinin kendini değerlendirerek öz değerlendirme yapmasını sağlar (Öncü, 2009).

Portfolyoların yukarıda belirtilen avantajlarının yanı sıra okulun sorumluluğunu artırması, öğrencinin amaç ve öğrenmelerine ilişkin ortak görüş oluşturmaları, öğrenci öğrenmelerine ilişkin gerçek durumun saptanması, öğretimi geliştirme ve değerlendirmede reform anlayışını yansıtmaya gibi avantajları da vardır (Kan, 2007).

2.3.4.5. Dezavantajları

Portfolyoların değerlendirilmesinin zaman alması, puanlama güvenilirliği, saklanması ve dosyadaki çalışmaların öğrencinin kendisi tarafından yapıp yapılmadığının kesin olarak bilinmemesi açısından dezavantajları vardır (Alıcı, 2008).

2.3.5. Proje

Projeler, öğrencilerin grup hâlinde ya da bireysel olarak istedikleri bir alan ya da konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalar şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Proje yaklaşımında öğrenciler birbirleriyle, çevreleriyle ve materyallerle etkileşim içindedirler. Bu etkileşimle öğrenciler kavramları daha derin algılayabilecektir (Baki ve Bütüner, 2009). Bilimsel sürecin, bilimsel, eleştirel düşünmenin, iletişim halinde olmanın, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından önemlidir (Bahar ve diğerleri, 2009)

Projeler, birkaç hafta hatta birkaç ayda bitirilebilen genişletilmiş performans görevleri olarak düşünülebilir (Alıcı, 2008). Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapmaları, görüş geliştirmeleri, yeni bilgilere varmaları, özgün düşünce oluşturmaları ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapılır. Proje geliştirme süreci uzun, karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Öğrencilerin günlük hayatlarından ve ilgi alanlarına yönelik olarak seçilen proje konuları çalışmalarında kolaylık sağlayacaktır (Yayla, 2012).

Projeler puanlama standartları ve ayrıntılı yönergelerin yanı sıra öğretmen ve öğrenciler için de önemli sorumluluklar gerektirir (MEB, 2006). Projelerde geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapmak için ölçütler önceden belirlenmeli ve rubrikler oluşturulmalıdır. Rubrik projeye başlamadan önce öğrencilere verilmelidir (Çepni ve Çil,2009'dan Akt. Yayla, 2012). Bu yolla rubrik hem değerlendirme aracı olacak hem de öğrencilerin nasıl değerlendirileceklerini, nelere dikkat etmeleri gerektiğini göstermesi açısından da bir kılavuz konumunda olacaktır (Yayla, 2012).

Tablo 2'de proje çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir rubrik örneği yer almaktadır.

Tablo 2: Rubrik Örneği

Proje Süreç Puanlama Ölçeği	
Proje Adı:	Öğrencinin, Adı ve soyadı:
Sınıfı:	No:
Puan	BİLGİ TOPLAMA
4	Soruları cevaplamak için pek çok bilgi toplamış.
3	Her soru için biraz bilgi toplamış.
2	Bazı sorular için bilgi toplamış.
1	Çok az bilgi toplamış.
Puan	BİLGİ DÜZENLEME
4	Bilgi sağlıklı bir biçimde düzenlenmiş.
3	Bilgi çalışmanın sadece bazı bölümleri için düzenlenmiş.
2	Bilgi düzenlenmek için çaba harcanmış.
1	Çok az bilgi yansıtılmış.
Puan	BİLGİYİ KULLANMA
4	Elde ettiği bilgileri kullanarak sağlıklı çıkarımlarda bulunur.
3	Karara ulaşmada elde ettiği tüm bilgileri kullanır.
2	Karara ulaşmada sınırlı sayıda bilgi kullanır.
1	Gerekli bilgiyi kullanmamış.
Puan	YARATICI DÜŞÜNME
4	Yaratıcı düşünme becerisini ve kavrayışını tam olarak sergilemiş.
3	Yaratıcı bir yaklaşım geliştirmiş.
2	Yaratıcılığını çok sınırlı kullanmış.
1	Yaratıcılığını sergilememiş.
Öğretmenin yorumu	
.....	
.....	
.....	

Kaynak: Bahar ve diğerleri, 2009

2.3.6. Performans Değerlendirme

Öğrencilerin aktif olarak öğrenmesi yoluyla süreç içinde gerçekleştirilen çalışmaların, etkinliklerin ve süreç sonunda meydana gelen ürünlerin değerlendirilmesine performans değerlendirme denir (Alıcı, 2008). Performans değerlendirme, öğrencilerin, öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri göz önüne alınarak, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir (MEB, 2006).

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

Eliot (1994) performans değerlendirme yapılırken dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde ifade etmiştir (Akt: Bahar ve diğ., 2009):

1. *Seçilen değerlendirme ödevleri öğretilen konularla açık bir biçimde ilişkili olmalıdır.*
2. *Performans ödevleri üzerinde çalışılmaya başlamadan önce, değerlendirme kriterleri öğrencilerle paylaşılmalıdır.*
3. *Performans ödevleri yapmadan önce öğrenciler ulaşılması hedeflenen standartlar ve kabul edilebilir performanslar hakkında açık bir biçimde bilgilendirilmelidir.*
4. *Öğrenciler kendilerini değerlendirme hususunda da cesaretlendirilmelidir.*
5. *Öğrencilerin performansları standartlara uygun olarak yorumlanmalıdır.*

Performans ödevlerinin, öğrencileri günlük hayata hazırlama, yaratıcılığı arttırma, becerilerin çeşitliliği nedeniyle öğrenci yeterliği hakkında bilgi sağlama, öğrenciye kendini değerlendirme imkanı sağlama gibi avantajları vardır (Bahar ve diğ., 2009).

Zaman alıcı olması, öğrencilere zor gelmesi, karmaşık durumlarda değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinin zor olması gibi de dezavantajları olabilir (Bahar vd., 2009).

2.3.7. Gözlem Tekniği

Gözlem tekniği, öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan tekniklerden biridir (Alıcı, 2008). Gözlem tekniği, kendi başına ayrı bir teknik olarak düşülebileceği gibi diğer tekniklerle iç içe bir teknik olma özelliğine sahiptir (Bahar ve diğerleri, 2009). Gözlem, bazı yanlış anlamaların aksine, yalnızca göz ile değil, bütün duyu organları ile yapılabilir. Duyu organlarının yetersiz olması durumunda, onların gücünü arttırıcı, gözlem araçları kullanılabilir (Karasar, 2014).

Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru ve hızlı bilgiler sağlar. Öğretmen öğrencilerin:

- *Soru ve önerilerine verilen cevaplarını*
- *Sınıf içi tartışmalarda katılımlarını*
- *Grup çalışmalarında ve tartışmalarında katılımlarını*
- *Öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi gözlemler (MEB, 2006).*

Bu tekniğin diğer çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleriyle entegre olması, süreç kavramının bu teknikte yer alması yönleriyle de yapılandırmacı anlayışın içerisinde yer almaktadır.

Gözlemin kalabalık sınıflarda uygulanmasının güç olduğu görüşü ve uygulamanın zaman alıcı olması gibi dezavantajlar Gelbal ve Kelecioğlu (2007)' nun araştırmasında ön plana çıkmıştır.

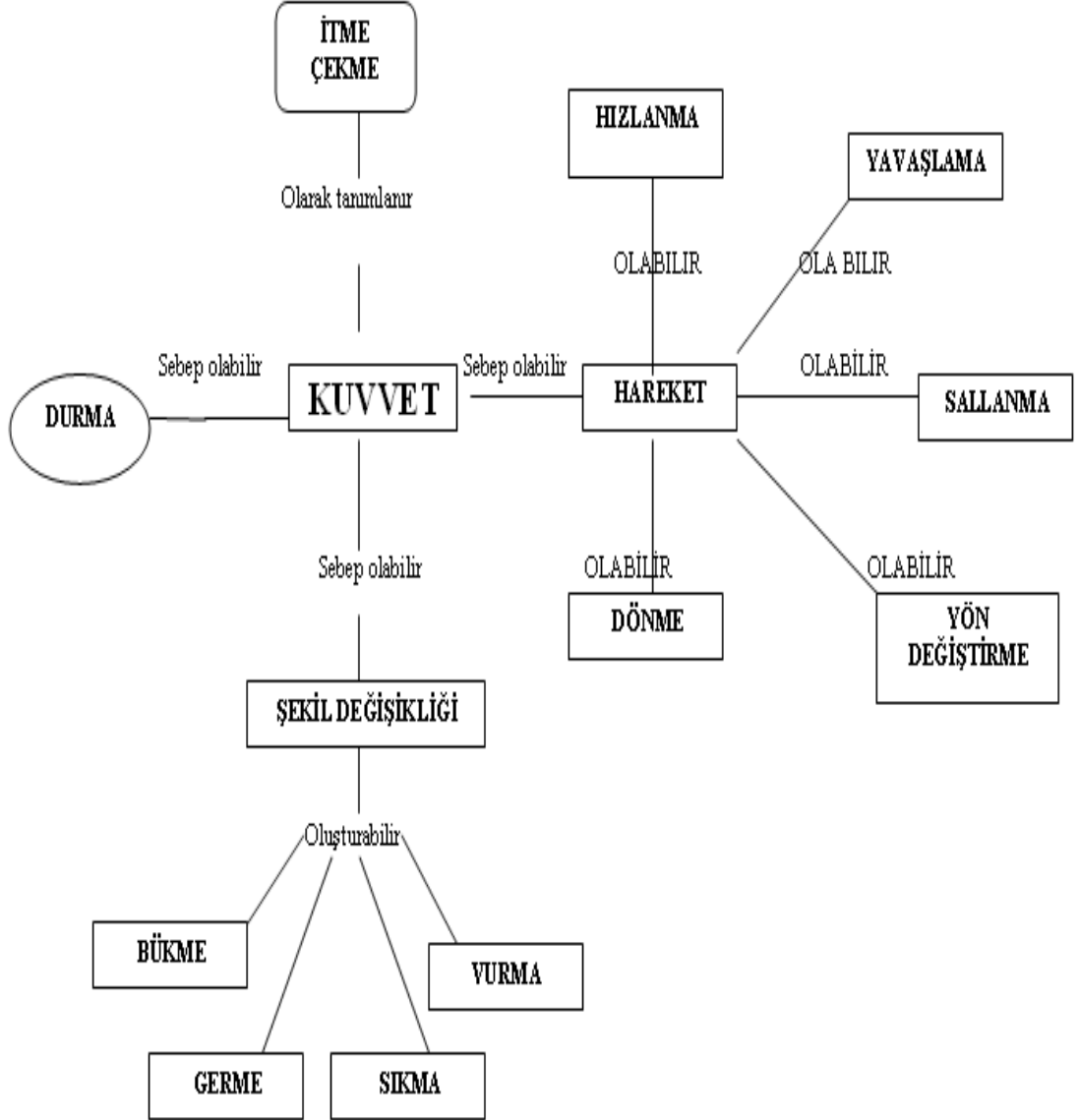
2.3.8. Kavram Haritası

Kavram haritası, kavramlar arasındaki ilişkileri ve bağlantıları, şemalandırarak ortaya koyan tekniklerden biridir. Kavram haritaları anlamlı öğrenmeyi sağlamak ve bilginin yapılandırılarak unutulmaması için kullanılır (Öztürk ve Karayağız, 2006). Mıhladı (2007)'a göre kavram haritası, bir bilgi alanındaki kavramları ve aralarındaki belirgin ilişkileri açıklayan, ikiboyutlu, hiyerarşik seviyelerle organize edilmiş, birbiriyle bağlantılı şemadır. Kavram haritaları; bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede, kavram yanlışlarını belirlemede ve değerlendirmede kullanılabilir (Korkmaz, 2004).

Öğrencilerin bilgiyi kendilerinde anlamlandırdıkları gibi kavramları haritalandırması ve bir kavram ağı kurması yapılandırmacı anlayışla örtüştüğü nokta olarak ele alınabilir.

Şekil 4’te örnek bir kavram haritası gösterilmiştir.

Şekil 4: Kavram Haritası Örneği



Kaynak: Özeren, 2013

Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir (MEB, 2006). Bu şekilde de “Kuvvet” kavramı çeşitli ara ifadelerle yönlendirilmiş ve öğrencilere bu kavramı bütünüyle

görme imkânı sunmuştur. Kavram haritalarının değerlendirilmesinde en yüksek puanlar çapraz bağlantılara, en düşük puanlar ise örneklere verilir (Korkmaz, 2004).

2.3.9. Görüşme Tekniği

Görüşme tekniğinde araştırmacı, araştırmakta olduğu konu hakkında önceden hazırlamış olduğu soruların kılavuzluğunda ya da o anda amaçlı sorular yönelterek hedef kişinin düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Türnüklü, 2000). Bu sayede öğretmen eksik öğrenmeleri, kavram yanlışlarını ve sahip olunan bilgiler arasındaki kopuklukları açığa çıkarabilir (Bahar ve diğerleri, 2009).

Görüşme tekniği kullanmanın asıl amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil; bunun aksine öğrencilerin deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır (Türnüklü, 2000). Böylelikle bu teknik, öğrencilerin bilgileri zihinlerinde ne şekilde ve niçin anlamlandırdıklarını, algılamakta yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan görüşme tekniği yapılandırmacı anlayışın bir parçasıdır diye ifade edilebilir.

2.3.10. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin neleri öğrendiğini veya hangi alanlarda sorunların olduğunu belirlemesi ve gözden geçirmesi, gelişim düzeylerinin farkında olmalarını sağlaması amacı taşır. Etkin bir öz değerlendirme öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmaları açısından çok önemlidir (Bahar ve diğerleri, 2009). Öz değerlendirmede, öğrenci sürecin tümünde aktif olarak katılır. Öğrenci; kendi öğrenmesi ile ilgili yargılarda bulunma sorumluluğunu üstlenir, kendini değerlendirir (Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2009).

Farklı formatlardan oluşan öz değerlendirme sayesinde öğrenciler eksikliklerini, problemleri görebilecek ve tekrar anlamlandırma yoluna gidebilecektir. Bu imkan sayesinde yapılandırmacı anlayışın içerisinde yer almaktadır.

Aşağıda, açık uçlu sorularla oluşturulan formattaki öz değerlendirme örneğine yer verilmiştir.

Tablo 3: Öz Değerlendirme Formu

Adı ve Soyadı :	Tarih:
Sınıfı :	
No :	
Bu çalışmada neler yaptım?	
.....	
.....	
.....	
Bu çalışmada neler öğrendim?	
.....	
.....	
.....	
Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler?	
.....	
.....	
.....	
Bu çalışmada en çok zorlandığım bölümler?	
.....	
.....	
.....	
Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?	
.....	
.....	
.....	
Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım:	
.....	
.....	
.....	

Kaynak: MEB, 2006

Öğrencilerin öz değerlendirme yaparken gerçekçi davranmama durumu, öğrencinin kendi yeteneklerinin farkında olmaması ya da değerlendirmenin sadece öğretmen tarafından yapılması gerektiği inancında olması bu tekniğin uygulanmasındaki dezavantajlardan olabilir (Alıcı, 2008).

2.3.11. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevleri, araştırmaları, projeleri, raporları vb. çalışmalarını değerlendirmesidir (MEB, 2006).

Akran değerlendirme de amaç öğrencinin kendisini değil bir başka arkadaşının çalışmasını değerlendirmesidir. Tutarlılık sağlanması için bir çalışmayı birden çok değerlendirmecinin değerlendirmesi gerekmektedir. Öğrencinin en son ulaştığı düzeyi belirlemede ve sürecin takibi ve denetlenmesi açısından kullanılabilir. Ulaştığı düzeyi belirlemede kullanılırsa genel değerlendirmeye katkıda bulunabilir. Süreç aşamasında kullanılırsa geri bildirim açısından önemli olabilir (Bahar ve diğerleri, 2009). Öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve geri bildirim alınması, öğrenme süreçlerine çok fazla katkıda bulunur (Alıcı, 2008).

Öğrencilere geri bildirim sağlanması, genel değerlendirmede tek yönlü olunmaması açısından yapılandırmacı anlayışla örtüşmektedir.

Aşağıda akran değerlendirme ile ilgili bir örnek verilmiştir.

Tablo 4: Akran Değerlendirme Formu

Değerlendiren öğrencinin; Grup numarası:										
Adı soyadı :			1. arkadaşının adı soyadı:							
Sınıfı :			2. arkadaşının adı soyadı:							
Grubumuzdaki Öğrenciler	Zayıf		Kabul edilebilir		Orta		İyi		Çok iyi	
	1.Ark	2.Ark	1.Ark	2.Ark	1.Ark	2.Ark	1.Ark	2.Ark	1.Ark	2.Ark
Üstlenmiş olduğu sorumluluğu zamanında yerine getirmiştir.										
Yapılan çalışmada gönüllü olduğu görülmüştür.										
Gurup çalışmasında aktiftir.										
Gurup arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler içerisindedir.										
Gurup başarısının oluşmasında çok çaba harcamıştır.										
Çalışırken temiz, tertipli düzenli çalışmıştır.										
Sorunların çözümüne yönelik mantıklı çözüm yolları üretmiştir.										
Gurup içerisinde diğer bireylerle uyumlu çalışmıştır.										

Kaynak: MEB, 2004

Akran değerlendirme de, öz değerlendirme gibi öğrencilerin yanlı davranışlar sergileyebileceği bir yöntemdir. Bu da dezavantaj olarak görülebilir. Fakat bu yanlı davranışları önlemek için ölçütlerin önceden öğretmen tarafından ya da öğrencilerle birlikte belirlenmesi etkili olabilir (MEB, 2006).

2.3.12. Grup Değerlendirme

Grup değerlendirme, grup çalışmaları esnasında grup üyelerinin kendilerini ve diğer arkadaşlarını değerlendirmesidir. Böylece öğrenciler grup içinde birbirlerini değerlendirmiş ve konu hakkında birbirleriyle ilgili fikirler edinmiş olurlar (Alıcı, 2008). Başka bir tanıma göre grup değerlendirmesi, bir grubun başka bir grubu değerlendirmesidir. Bütün bu değerlendirmelerde öğretmen tarafından belirlenen ölçütler dikkate alınır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008' den akt. Tay vd., 2009). Gelbal ve Kelecioğlu (2007)' nun araştırmasına göre de öğretmenler grup değerlendirmenin en çok öğrencilerin arkadaşlarını tanımasına yardımcı olduğu görüşüne ve öğrencilerin doğrudan değerlendirmeye katıldıklarını bildirmişlerdir.

Bu yöntemle öğrenciler birbirlerini daha iyi tanırlar, birbirleriyle daha iyi fikir alışverişinde bulunurlar ve çalışmalarını başkasının gözüyle görme ve değerlendirme olanağına sahip olurlar. Değişik formatlarda grup değerlendirme formları mevcuttur (Bahar vd., 2009).

Aşağıda bununla ilgili bir örnek verilmiştir.

Tablo 5: Grup Değerlendirme Formu

Grubun adı: Gruptaki öğrencilerin adları:			
Açıklama: Aşağıdaki tabloda grubunuzu en iyi şekilde ifade eden seçeneği işaretleyiniz.			
DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Araştırma planı yaptık.			
Görev dağılımı yaptık.			
Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.			
Etkinlikleri birlikte hazırladık.			
Görüşlerimizi rahatlıkla söyledik.			
Grupta uyum içinde çalıştık.			
Birbirimizin görüşlerini ve önerilerini dinledik.			
Grupta birbirimize güvenerek çalıştık.			
Grupta birbirimizi takdir ettik.			
Çalışmalarımız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.			
Sorumluluklarımızı yerine getirdik.			
Çalışmalarımızı etkin bir biçimde sunduk.			
Aşağıdaki soruları grubunuza göre cevaplayınız.			
1. Çalışmalar sırasında karşılaştığımız en büyük sorun			
2. Sorun nereden kaynaklanıyordu?			
3. Grubumuzun en iyi olduğu alan			
4. Grup olarak daha iyi olabilirdik; fakat			

Kaynak: Bahar vd., 2009

2.4. YAPILANDIRMACI ANLAYIŞTA ÖĞRETMENİN YERİ

Eğitim programın içerik ve hedefleri ne denli özenle hazırlanmış olursa olsun etkililiğini belirleyecek olanlar hiç şüphesiz programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir. Dolayısıyla içerik, hedef ve öğretmen arasındaki etkileşim göz önüne alındığında öğretmenin etkisinin diğerlerine göre daha fazla olduğu söylenebilir (Demirel ve Kaya, 2006). Bu durumda eğitim sisteminde beklenen dönüşümün gerçekleşmesi, her şeyden önce, eğitim sisteminin işleticisi konumundaki öğretmenlerin söz konusu bu değişimleri benimsemelerine ve uygulamalarına bağlıdır (Korkut, 2006).

Son yıllarda okullardan ve öğretmenlerden beklenen, topluma yaratıcı eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve sağlıklı kararlar verebilen bireyler yetiştirmektir (Saban, 2005). Demirel (2008), yapılandırımcı öğretmeni “açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi” şeklinde tanımlar (Demirel, 2008’den akt. Akpınar, 2010). Bundan dolayı yapısal eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görünür. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır (Slavin, 1994’den akt. Yaşar, 1998). Yani öğretmenden beklenen, bir nevi öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmektir (Açıkgöz, 2008).

Yapılandırımcılıkta, her şeyi bilen, sınav gücünü elinde tutan öğretmenden, bilgisine bilgiler katmaya devam eden, herkes gibi paylaşabilen ve korkulmayan, yönlendirici, sınavı yalnız bir ölçüm aracı olarak değil, öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendiren öğretmene doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır (Nagel, 1998’den akt. Karal vd., 2010). Bu rolleri üstlenebilmek için öğretmenin yapılandırımcı kuram, iletişim, sınıf içi etkileşim, öğrenme ortamını düzenleme, etkinlikleri hazırlama, uygulanacak yöntem ve teknikler ile süreçleri değerlendirme vb. bilgi ve becerilerini geliştirmesi gerekmektedir.

Öğrenci merkezli öğretimde öğretmen, öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun öğrenme strateji ve yöntemlerini seçerek öğrenme ortamları hazırlar veya öğrencilerin bilgi, beceri ve özgün fikirlerini gösterebilecekleri projeler, ödevler ve araştırmalar verir. Sınıf içinde grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin iletişim halinde bulunmalarını sağlar (Arslan ve Özpınar, 2008). Aynı zamanda öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik eder ve değerlendirme etkinliklerini öğrenci merkezli öğrenmeye göre planlar (Postletwaite, 1993'den akt. Çınar, E. Teyfur ve M. Teyfur, 2006).

Yapılandırmacı öğretmen; işbirliğine teşvik ettiği öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak bireye uygun etkinlikler üretme durumundadır (Wilder vd., 2005'den akt. Canlı, 2009). Bu amaçla gruplar arasında dolaşır, yardıma gereksinim duyan grubun yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğretme-öğrenme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışır (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacılıkta, bilginin öğrenen tarafından oluşturulan yapı olduğuna ve bu süreçte önbilgilerin önemli bir yeri olduğuna inanıldığı için bu yapılar bireye özgüdür. Dolayısıyla, bir bireyin kendisi için oluşturduğu yapıları bir başkasına aktarması olanaksızdır. Bir başka deyişle, öğretmen, kendi zihnindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencilerin zihnine aktaramaz. Bunu yapmaya çalışsa bile, öğretmenin anlattıkları öğrenciler tarafından aynen alınmaz. Anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür (Açıkgöz, 2008). Bunun için; öğretmen, sınıfta düz anlatımla kalmamalı, yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir. Böylece öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır (Saban, 2005).

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğretmenler; koordinatör, kolaylaştırıcı, kaynak danışmanlarıdır (Özden, 2003). Öğretmen öğrencileri motive edici, yöreklendirici, öğrencilerin var olan bilgilerini sorgulamalarını, bu sorgulamalar doğrultusunda yeni bilgilerini yapılandırmalarını teşvik edici; onların düşünce sistemlerini geliştirmeleri için fırsatlar sunan bir yönetici pozisyonundadır. Bu sebeple öğretmen öğrencilere farklı iletişim yolları ve farklı öğrenme imkanları sağlamak amacıyla üzerinde tartışılacak anahtar fikirler, sorular ve farklı gerçek

hayat problemleri sunar (Mayer, 1999; Applefield, Huber ve Moallem, 2000 ‘den akt. Gömleksiz ve Kan, 2007). Verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin, öğretme-öğrenme sürecinde sorumluluk alması gerektiğine inanır. Öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğretme-öğrenme sürecinde özel bir iletişim biçimini benimser. Bu iletişim biçiminde öğrencilere, “Bu konuyla ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?”, “Niçin böyle düşünüyorsunuz?”, “Nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi sorular yöneltir. Herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir. Öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda bile hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olur (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacılık yaklaşımının egemen olduğu sınıf ortamlarında öğrencilere sınırsız olanaklar sağlanmaktadır. Buna göre bu sınıflarda öğretmenler genel itibarıyla (Demirel, 2008):

1. Öğrencileri önceden belirlenmiş eğitim programının sıkıcılığından arındırırlar ve büyük düşünceler üzerinde odaklaşmalarını sağlarlar.
2. Fikirleri yeniden formüle etmeleri, ilişkiler kurmaları ve belirli sonuçlara ulaşmaları için öğrenci ilgilerini merkeze alırlar.
3. Dünyanın karmakarışık bir yer olduğu, gerçeğin ise bir yorum sorunu olduğunu öğrencileriyle paylaşırlar.
4. Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirme sürecinin güç ve karmaşık bir çaba olduğunu bilirler.

Bireyin bilgiye ulaşması için kaynak sağlayan, onlara rehberlik eden, öğrenciyle birlikte öğrenci olan ve araştıran konumundaki yapılandırmacı öğretmen, yapılandırmacı ortamın sağlanabilmesi için aşağıdaki hususları dikkate alır (Tural, 2009):

- Öğrencinin özerkliğini ve girişimciliğini teşvik eder.
- Gerçek ve güncel materyallerin yanı sıra etkileşime dayalı ve gerçeği modelleyen materyaller de kullanır.
- Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.
- Öğrencilerini soru sorma ve araştırma yapmaya teşvik eder.
- Mutlak ya da sorgulanamayacak doğrularla değil, deneyim, ortam ve kültürün gerekliliklerine göre doğrulara, tartışarak ve paylaşarak ulaşılması gerektiğini vurgular.
- Bireylerin öz benlik ve kişisel haklarına saygıyı kendisi örnek olarak gösterir.
- Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözme gerektiren etkinlikler hazırlarlar ve bunlara eleştirel yaklaşımlarını ister.

- Soru yönelttiğinde bekleme süresi tanır ve soruların amacı, ilişkilerin güçlenmesi yönündedir.
- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.
- Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini özendirirler.
- Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek onlara ilave yaparak ve örnekler vererek işlenen konuları aydınlığa kavuşturmaya çalışırlar.
- Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar.
- Çeşitli öğretim stratejilerini birleştirerek uygularlar.
- Öğrencilere hazır bilgi vermez, öğrencilerin kendi başına elde edemeyeceği beceri ve bilgilerde ona yardımcı olarak bilginin genel çerçevesini anlamalarını sağlarlar.
- Öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alır ve onları bireysel özelliklerine göre çalışma yapmaya teşvik eder.
- Öğrencilerini süreç içerisinde ve çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanarak değerlendirirler. Değerlendirmeleri, sadece objektif testler ile değil, subjektif gözlemsel ve duyuşsal testler ile de yapmalı, her öğrenciyi bir bütün olarak kabul ederek, kendi gelişimi içinde değerlendirmelidirler.

Yapıcı (2007)'ya göre öğretme-öğrenme yaklaşımlarının hemen hemen hepsinde, öğretmenin model olma özelliği karşımıza çıkar. Bu durum yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında da karşımıza çıkar. Örneğin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre işlenen bir derste önemle vurgulanması gereken şey, öğrenenlere kesin ve şaşmaz bilgileri öğretmek değil, mantıklı, analitik ve sorgulayıcı bir yorumun nasıl yapılabileceğini göstermektir. Öğrenenlerin bu özelliği kazanabilmesi, öğretmenin bu özelliklere sahip olup olmadığı ile doğrudan ilişkilidir.

Öğretmen derslerin eğlenceli geçmesi için gayret göstermelidir. Bunun için yapılandırmacı öğretmen yaşantısına ve dersine bir espri ve zevk katmalıdır (Özbay, 2009). Derslerin sıkıcı olmaktan uzaklaştırılmasında öğretmenin öğrenci görüşlerine önem vermesi de etkilidir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda dersin içeriği, yöntem ve teknikleri değiştirilerek, öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verilerek derse olan ilgi artırılır. Ayrıca öğrencilerin bağımsız iş yapabilme becerilerinin geliştirmeleri açısından da eğitim ortamında olabildiğince rahat olmaları büyük önem arz eder. Öğretmen farklı ve alternatif görüşler sunmak gerekliliğinin önemini bilir ve sürekli öğrencileri motive ederek meraklarını canlı tutar. Öğrencilerin yaratıcı olmalarına ve ürünler ortaya koymalarına yardımcı olur ve bu çalışmalarını tespit ve takdirde çok titiz davranır (Yapıcı, 2007).

2.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan, ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çermik (2011), “Yeni İlköğretim Programlarının Öngördüğü Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasına Ağrı il merkezinde görev yapan ve rastgele seçilen örneklemden oluşan 183 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi seviyelerini algılama biçimi incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak bu teknikler hakkındaki bilgi seviyelerinin yeterli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012), “Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri” adlı çalışmalarına Amasya ilinde görev yapan 117 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, bazı teknikleri iyi bilirken, kendilerini yeterli görürken bazı tekniklerde ise kendilerini hiç yeterli görmemektedirler. Özellikle öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri teknikler ‘Performans Değerlendirme’, ‘Proje’ ve ‘Drama’dır. Kendilerini ‘Portfolyo’ ve ‘Grup Değerlendirmesi’ tekniklerinde kısmen yeterli, ‘Grid’ ve ‘Dallanmış Ağaç’ tekniklerinde ise yetersiz gördüklerini bildirmişlerdir. Bu durum da 2005 programının ortaya koyduğu yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından tam anlamıyla kavranmadığının göstergesi olduğunu bildirmişlerdir.

Kuran ve Kanatlı (2009), “Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasına Hatay ili Antakya merkez ilçesinde görev yapan 255 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Bu çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin “Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama hakkında kendinizi ne kadar

yeterli görüyorsunuz?” açık uçlu sorusuna verdiği cevaplardan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin büyük bir kısmı, kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama düzeyinde kısmi anlamda yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak yapılandırılmış grid hazırlamada ve uygulamada sorun yaşadıklarını, bunun sebebi olarak yapılandırılmış grid tekniğini yeni duyduklarını ve bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yarıdan fazlası, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin fazla ve gereksiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun sebebi olarak, onların bu teknikler hakkında hizmet içi eğitim almadıkları ve bu sebepten dolayı bu teknikler hakkında yeterli derecede bilgi sahibi olmadıklarını bildirmişlerdir.

Metin ve Birişçi (2011), “Farklı Branşlardaki İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Durum Belirleme Hakkındaki Düşünceleri” isimli çalışmalarına Artvin ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 65 öğretmen katılmıştır.

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin çoğunun alternatif değerlendirme hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını bildirmişlerdir. Fakat öğretmenler, bu tekniklerin sınıfta nasıl uygulanacağı konusunda yeterli bilgiye sahip değildir görüşünü aktarmışlardır.

Kaya, Balay ve Göçen (2012), “Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri” adlı çalışmalarına İzmir, Gaziantep ve Hakkari’de görev yapan 483 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğunun alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama hususunda eğitime ihtiyaç duyduklarını öğretmenlerin kendilerinin bu konudaki eğitim ihtiyacına “evet” demesinden yorumlayarak bildirmişlerdir.

Güneş, Dilek, Hoplan, Çelikoğlu ve Demir (2010), “Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Konusundaki Görüşleri ve Yaptıkları Uygulamalar” adlı çalışmalarında 95 sınıf ve Fen ve Teknoloji Öğretmeni yer almıştır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili bilgi düzeyleri hakkındaki görüşmeye göre bilgi sahibi olup olmadıkları sorulduklarında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca aldıkları hizmet içi eğitiminde yetersiz olduğunu bildirmişlerdir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” isimli

çalışmalarında Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenleri yer almıştır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili yeterlik düzeyleri hususunda yeterlik algıları sorulmuş ve kendilerini yeterli görmediklerini bildirdiklerini söylemişlerdir.

Eyitmiş (2007), “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde Kahramanmaraş ili belediye sınırları içinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 580 branş öğretmeni yer almıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgiler aldıklarına kısmen inanmakta olduklarını söylemiştir.

Erdemir (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan 568 öğretmen yer almıştır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğu bu tezde ele alınan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan portfolyo ve performans değerlendirmeden faydalanılması gerektiği hakkında olumlu görüş belirtmiştir. Fakat yarıdan fazla öğretmenin ölçme değerlendirme teknikleri hakkında mezun oldukları kurumlarda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını söyledikleri aktarılmıştır.

Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş (2010)’ın “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmasına Kırşehir ilindeki 52 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin geleneksel değerlendirme araç ve tekniklerini alternatif araçlara oranla daha çok tercih ettikleri sonunca ulaşılmıştır. Bununla birlikte alternatif değerlendirme araçlarından kavram haritalarını kullanan öğretmenlerin sayısı diğer alternatif değerlendirme araçlarına göre daha fazladır. Ayrıca öğrenci ürün dosyası, gözlem formları ve görüşme tipi araçların kullanımı konusunda ise sınıf mevcudunun artmasına bağlı olarak bu araçların kullanım oranının düştüğü de ulaşılan sonuçlar arasındadır. Araştırmanın bir diğer sonucu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgilidir. Öğretmenlerin performans değerlendirme konusunda öncelikle öğrencilerin isteksiz olmaları, daha sonra ise sınıfların kalabalık olması, ölçme değerlendirme araçlarının yeterince

tanınmıyor olması, zamanın yetersiz olması ve değerlendirmenin güç olması konularında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Algan (2008), Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi” isimli araştırma yapmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çoğunluğu, 2005 programı ve programın ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yeterli eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bakış açılarının alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla değiştiğini; genel olarak çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı maddeler, performans ödevlerini kullandıklarını ve bütünsel açıdan ise geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarını harmanlayarak kullandıklarını belirlemiştir.

Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasını olumlu değerlendirdikleri, bu araçlarının uygulanması sonucunda öğrencilerin dersle ilgili tutumlarında olumlu değişiklikler gördükleri, buna karşın öğrencilerin akademik başarısında olumlu yönde herhangi bir değişikliğin olmadığını düşündükleri de belirlenmiştir. Belirtilen tekniklerin kullanımıyla öğretmenlerin öğrencilerde gördükleri olumlu değişiklikler, öğrencilerin derse katılımlarının artması, kendilerine daha çok güvenmeleri, kendilerini rahatça ifade etmeleri, derse olan sevgilerinin artması, sınavlardan artık korkmamaları olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama sırasında bazı sorunlarla karşılaştıkları da belirlenmiş ve uygulamanın çok zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çekilmesi, sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanamaması, öğrencilerin kaynaklara ulaşmasının zorluğu ve verilen görevlerin veliler tarafından yapılması bu sorunların başında belirtilmiştir.

Dikmen (2008) tarafından “Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair 4. ve 5. Sınıf Öğretmen Görüşleri” isimli çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin geleneksel değerlendirme ve alternatif değerlendirme konusundaki yeterliklerinin kıdem ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Dündar’ın (2008) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırıcılığı Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında 4. ve

5. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersini veren sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşleri de belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin % 50'snini ölçme ve değerlendirmeyi hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemeye yarayan bir etkinlik, % 31,3'ünün çok yönlü yapılması gereken bir etkinlik, % 25'inin not verme etkinliği, %25'inin öğrenci gelişimini izlemeye yarayan bir etkinlik olarak gördükleri belirlenmiştir. Araştırmacı bu sonuçları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki düşüncelerinin genel olarak davranışçı eğilimleri yansıttığı şeklinde yorumlamıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde %87,5 ile %37,5 arasında değişen oranlarda klasik kağıt kalem sınavlarını kullandıkları, %43,8 ile %6,3 arasında değişen oranlarda ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma uygun denilebilecek yaklaşımları kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen önemli bir diğer sonuç öğretmenlerin süreç değerlendirme yaptıklarını belirtmelerine rağmen kullandıkları tekniklerin daha çok geleneksel yaklaşımlara uygun teknikler olması ya da süreç değerlendirme yaklaşımlarını kullanmalarına rağmen bunları genellikle sonucu ölçmek amacıyla kullandıkları yönündedir.

Acun ve Kamber (2007) tarafından yapılan, “Yeni Sosyal Bilgiler Programının Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, Uşak il merkezinde görev yapan 178 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin %40,2'sinin süreç değerlendirmeyi gerçekleştirme durumlarını olumsuz olarak belirttikleri, %65,8'inin ürün dosyası ile değerlendirme yaptığı, %69,7'sinin ise değerlendirme yapılabilmesi için gereken sürenin yetersiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Yapıcı ve Demirdelen (2007)'in “İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli Afyon il merkezinde nitel yöntemle çalışma yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, ölçme ve değerlendirme alanı ile ilgili olarak yeni yaklaşımın çok zaman aldığı, etkinliğe ağırlık verildiği için merkezi sınavlarda başarının düştüğü, geleneksel ölçme tekniklerinin uygulandığı, gözlem ve değerlendirme formlarının çok fazla olduğu belirtilmiştir. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle ölçme ve değerlendirmenin zor olduğu, öğrencinin bir bütün olarak değerlendirilmesinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler için ölçme ve değerlendirme alanında, hizmet içi eğitime gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, bu tür etkinlikleri sınav başarısını düşüren bir etken olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Parmaksız ve Yanpar (2006), “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği” isimli çalışmasını, Zonguldak ilinde ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapmışlardır.

Araştırmada öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarından en çok kavram haritalarıyla değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördükleri, portfolyo ve otantik değerlendirme yaklaşımlarında kendilerini oldukça yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin, değerlendirme yaklaşımları içerisinde en çok çoktan seçmeli testler ve klasik sınavları kullandıkları, buna karşın portfolyo değerlendirme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarını neredeyse hiçbir zaman kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabilirliğine ilişkin olumlu görüşte buldukları belirlenmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McMillan (2001) yaptığı araştırmasında 633 ortaokul 850 lisede çeşitli branşlarda görev yapan toplam 1483 öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamalarını ve sınıf geçme notu belirleme biçimlerini anket kullanarak inceledi. Araştırmada öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri öğretim görülen sınıfa, sınıfın başarı düzeyine ve branşa göre değiştiği belirlenmiştir.

Schmidt ve Brosnan (1996), 35 okulda görev yapan 180 matematik öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamalarını ve sonuçları rapor etme biçimlerini anket tekniği kullanarak incelemiştir. Araştırma sonunda matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme araçlarının önemli olduğunu düşündükleri ancak alternatif değerlendirme araçlarını fazla kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenciyi ders geçme notunu belirlemede daha çok geleneksel sınav sonuçlarını ve ödevleri dikkate aldıkları belirlenmiştir.

Mavrommatis (1997) yaptığı araştırmasında Yunanistan'daki öğretmenlerin ölçme değerlendirme pratiklerini incelemiştir. 372 öğretmene anket uygulayarak ve 20 öğretmeni gözlem yapılarak yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin sözlü soru sorma, bireysel ve sınıf tartışması, yorum, performans çalışması (marking work),

informal gözlem, kağıt kaleme dayalı alıştırma ve sınav ile sınıf içi etkileşim gibi ölçme-değerlendirme etkinliklerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin delilleri yorumlamalarının çoğunlukla kritere dayalı olduğu, ancak kullandıkları kriterlerin genellikle açık olmadığı tespit edilmiştir.

Plake ve Impara (1993), Amerika'daki ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan toplam 555 öğretmenin ölçme-değerlendirme okur-yazarlığı konusundaki yeterliliğini incelemişlerdir. Bu amaçla 35 sorudan oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme başarı testindeki %66 oranındaki soruyu doğru cevap verebildikleri, sınav sorularını puanlama, sınavı yönetme ve sınav sonuçlarını yorumlama ile ilgili sorularda yeterli başarı gösterirken, sınav sonuçlarını ifade etme alanındaki sorularda ise başarısız oldukları saptanmıştır. Ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alanlarını almayanlara göre, standartlaştırılmış sınavları yorumlamada kendini yeterli görenlerin görmeyenlere göre ölçme değerlendirme bilgisi yönünden daha iyi oldukları belirlenmiştir.

Gullickson (1985) ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 295 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında kullanılan ölçme-değerlendirme araçları ve bu araçların öğretim kademesi ve derslere (Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Dil Bilimi) göre değişip değişmediğini anket kullanarak inceledi. Araştırma sonucunda değerlendirme tekniklerinin öğretim kademesine ve derslere göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Öğretmen yapımı objektif testler, tartışma ve öğrenci çalışmaları tüm öğretim kademelerinde ve derslerde en çok tercih edilen değerlendirme yöntemleri olduğu ve öğretim kademesi yükseldikçe açık uçlu sınavların kullanım sıklığının arttığı belirlenmiştir. İlköğretim birinci kademedeki öğrencinin sınıf geçme notunu belirlemede kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin değişkenlik gösterdiği ve sınıf tartışmasına katılım, sosyal davranışlar ve öğrenci çalışmaları gibi öğrencinin sınavla ölçülemeyen bilgilere daha çok önem verilirken, ortaöğretimde ise sınav sonuçlarının daha çok önem verildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin sınıf geçme notunu belirleme biçimini derslere göre değişkenlik göstermediği saptanmıştır.

Nava ve Loyd (1992), ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 827 öğretmenin öğrencinin ders geçme kararını vermede kullandıkları kriterleri ve ağırlıklarını anket metodunu kullanarak inceledi. Öğretmenler ders geçme notunu belirlemede ünite testi, kısa sınav, çaba, dönem sınavı ve uzun cevap gerektiren sınav

veya dönem ödevi gibi altı ögenin önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Ortaöğretim öğretmenleri tarafından ev ödevi, mülakat, deney raporları ve ilan edilen kısa sınavları daha çok kullanılırken, kontrol listesi ilköğretim öğretmenleri tarafından daha çok kullanılmaktadır.

Zhang ve Burry-Stock (2003), 297 ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarını ve ne tür ölçme-değerlendirme uygulamaları yaptıklarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim yaptığı kademe yükseldikçe objektif soru türlerinin kullanıldığı ölçümlerin yazılı cevap gerektiren soruların kullanıldığı ölçümlere göre daha çok yöneldikleri belirlenmiştir. Araştırmada ortaöğretimdeki öğretmenlerin ilköğretim I. ve II. kademedeki öğretmenlere göre yazılı cevap gerektiren soruları daha sık kullandıkları, ölçme işlemlerinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamayı daha çok önem verdikleri, ilköğretim I. kademedeki öğretmenlerinin ise performansa dayalı alternatif ölçme tekniklerini diğer kademedeki öğretmenlere göre daha çok kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun ölçme-değerlendirme alanında eğitim alanların almayanlara göre ölçme-değerlendirme sonuçlarını ifade etmede, öğretimi geliştirmede ve test hazırlamada, performans değerlendirmeyi kullanmada kendilerini daha yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının derslere göre değişkenlik gösterdiğini, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ile kendilerini yeterli görme düzeyleri arasında da güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada üniversitelerde okutulan ölçme-değerlendirme derslerinin öğretim kademelerine ve farklı alanlarda öğretmen adaylarının özelliklerine göre uygun planlanmasının gerektiği ve hizmet içi kursların önemi vurgulanmıştır.

Zimbicki (2007), yaptığı doktora araştırmasında, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımının Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımının öğrencilerin motivasyonları ve öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmaya yetmiş iki 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilere performans değerlendirme, ürün değerlendirme, işbirlikli öğrenme, portfolyo değerlendirme gibi çeşitli alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve öz yeterliklerinin yükselmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Yazar

bu sonuca dayanarak, sosyal bilgiler öğretim programında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmesi önerisini getirmiştir.

Moon (2002) tarafından yapılan bir araştırmada orta kademedeki okullarda farklı performans görevlerinin kullanılmasının çeşitli boyutlardaki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin performans görevleriyle öğretim yaparken yetkinleştikçe etkinlikleri daha iyi yönlendirebildikleri, performans görevlerinin öğretmen ve öğrencileri okul dışında çalışmaya ve öğrenmeye sevk ettiği, öğrencilerin rubrikleri kullanmaya zamanla alışmalarıyla birlikte kendilerinden beklenen görevleri anladıkları, gerekli düzenlemeleri yapıp kontrol ettikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan önemli bir diğer sonuç olarak öğretmen ve öğrencilerin farklı otantik görevler ve değerlendirme konusunda olumlu bir bakış açısına sahip olmaları ile birlikte öğretmenlerin gelecekte kendi öğretim ve değerlendirme süreçlerini otantik görevlere uygun olarak düzenlemeleri konusunda çekimsiz kaldıkları belirlenmiştir.

Pfeifer (2002) tarafından yapılan bir araştırmada Sosyal Bilgiler derslerinde otantik görevler ve otantik öğretim uygulamalarının kullanımının ilköğretim 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ve otantik projelere ilişkin tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Sosyal Bilgiler dersinde otantik görevlerin ve otantik öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığına işaret ederken öğrencilerle yapılan görüşmelerden ulaşılan nitel veriler öğrencilerin büyük çoğunluğunun Sosyal Bilgiler derslerine ilişkin tutumlarının olumlu olarak değiştiğine işaret etmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin, sistematik araştırma süreci yoluyla bilgiyi kendilerinin yapılandırdıklarının farkına varmaları araştırmanın diğer bir sonucudur. Öğrencilerin bir test yerine otantik projeleri tercih etmeleri ve otantik görevler yoluyla ulaştıkları puanların kendi düşüncelerini daha çok yansıttığı düşüncesinde oldukları araştırmanın diğer önemli bir sonucu olarak ortaya konmuştur.

Johnstone (1999) alternatif değerlendirmenin kullanımı konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları engelleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, alternatif değerlendirmenin kullanımı konusunda karşılaşılan engellerin alternatif değerlendirme konusundaki yetiştirilmeyle, alternatif değerlendirmede başarı konusunda öğretmenlerin algılarıyla, alternatif değerlendirmenin olası kullanımıyla ilgili, alternatif değerlendirme konusunda alınan eğitimdeki kolaylaştırıcıların varlığıyla, meslekte çalışma yılıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan yurtiçi ve yurt dışı araştırmalara genel olarak baktığımızda, bu araştırmaya kıyasla çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik öğretmenlerin bilgilerinin ölçülmesinde tutum ölçeklerine dayanarak ölçümler yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmada ise bilgilerin ölçülmesinde ÖSYM'nin resmi sınavı olan KPSS sorularından seçilmiş çağdaş ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik objektif bir ölçüm yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi ve tutumun tespiti ve bu ikisi arasındaki ilişkinin var olduğu haliyle ortaya koyulmasını amaçladığı için tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaya çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Karasar (2014)'a göre; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu tasvir eden, açıklamaya çalışan çalışmalardır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). Karasar (2014)'a göre tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM (ARAŞTIRMA GRUBU)

Araştırma, Manisa ili Demirci ilçe merkezi ve köylerinde (mahalle) bulunan 14 ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmaya esas olan yerdeki, bütün öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma grubunu, gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılan öğretmenler belirlemiştir. Bu anlamda araştırma grubu, veri toplama formunu gönüllü olarak dolduran, 93 ortaokul öğretmeninden oluşmuştur.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okula Göre Dağılımı

Okul	Frekans	Yüzde
Merkez	46	49.5
Köy	47	50.5
Toplam	93	100,0

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %49,5'ini (46 öğretmen) merkez ortaokullarda görev yapan öğretmenler, %50,5'ini (47 öğretmen) ise köy ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	45	48.4
Kadın	48	51.6
Toplam	93	100,0

Tablo 7'ye göre araştırmaya dahil olan öğretmenlerin %48.4'ü (45 öğretmen) erkek öğretmen, %51.6'sı (48 öğretmen) ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışma Yılına Göre Dağılımı

Çalışma Yılı	Frekans	Yüzde
0-2 Yıl	25	26.9
3-5 Yıl	20	21.5
6-8 Yıl	25	26.9
9-11 Yıl	13	14
12 Yıl ve Üstü	10	10.8
Toplam	93	100,0

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %26,9'unu (25 öğretmen) 0-2 yıl tecrübeye sahip öğretmenler, %21,5'ini (20 öğretmen) 3-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler, %26,9'unu (25 öğretmen) 6-8 yıl tecrübeye sahip öğretmenler, %14'ünü (13 öğretmen) 9-11 yıl arası deneyimdeki öğretmenler, %10,8'ini (10 öğretmen) 12 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

Branş	Frekans	Yüzde
Sayısal	28	30.1
Sözel	65	69.9
Toplam	93	100,0

Tablo 9'a bakıldığında araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin %30.1'ini (28 öğretmen) sayısal grubu öğretmeni, %69.9'unu (65 öğretmen) ise sözel grubu öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımı

Fakülte	Frekans	Yüzde
Eğitim Fakültesi	73	78,5
Diğerleri	20	21,5
Toplam	93	100,0

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %78.5'i (73 öğretmen) eğitim fakültesi mezunu, %21.5'i (20 öğretmen) diğer fakülteler (fen-edebiyat fakültesi, eğitim enstitüsü, öğretmen okulu ve diğer fakülteler)den mezun öğretmenlerdir.

Tablo 11'de araştırmaya katılan öğretmenlere ait özellikler tek bir tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	48	51,6
Erkek	45	48,4
Mezun Oldukları Fakülte		
Eğitim Fakültesi	73	78,5
Diğerleri	20	21,5
Branş		
Sayısal	28	30,1
Sözel	65	69,9
Görev Yaptıkları Okul		
Merkez	46	49,5
Köy	47	50,5
Mesleki Deneyim		
0-2	25	26,9
3-5	20	21,5
6-8	25	26,9
9-11	13	14
12 ve üzeri	10	10,8
TOPLAM	93	100

Tablo 11'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,6' sını kadın, %48,4'ü erkektir. Öğretmenlerin %78,5'i eğitim fakültesi mezunu olup, % 21,5'i diğerlerinden (Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülteler) mezun olmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,1'i sayısal, %69,9'u sözel branş öğretmenidir. Öğretmenlerin

% 49,5'i merkezde, %50,5'i köylerde görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %89,2'si 11 yıla kadar, %10,8'si 12 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerdir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Uygulamada 11 maddeden oluşan çağdaş ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi ölçeği ve yine 11 maddeden oluşan çağdaş ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgilerinin ölçülmesi için bilgi ölçeği kullanılmıştır. Ölçek geliştirirken dikkat edilmesi gereken aşamalar bulunmaktadır. Büyüköztürk vd., (2014) anket geliştirme sürecinde önerdikleri şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Aşama: Problemi tanımlama
2. Aşama: Madde yazma
3. Aşama: Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma
4. Aşama: Ön uygulama, analizler ve ankete son şeklini verme.

Araştırmanın problemi ortaya konulduktan sonra, gerekli olan maddeler için 2001-2012 arası yapılan tüm KPSS eğitim bilimleri soruları incelenmiş ve bu sorulardan çağdaş ölçme ve değerlendirme ile ilgili olanları alınmıştır. Ayrıca Aydın (2012)'ın yapılandırmacılık esasına dayanan görüşleri incelenmiş olup, bu iki ana unsur ele alınarak madde yazma işlemi yapılmıştır. Maddeler için eğitim fakültesi hocalarından ve Türkçe Öğretmenlerinden uzman görüşü alınıp gerekli düzeltmeler yapılarak 13 maddeyle yola çıkılmıştır. Ardından pilot uygulama yapılmıştır. Madde ayırt edicilik indekslerine göre 2 madde 0,30 değerinden küçük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014). Her maddenin tek bir doğru cevabı vardır. Her doğru cevap için SPSS veri girişinde "1(bir)" değeri girilmiş, her yanlış cevap ve boş bırakılan madde için ise "0 (sıfır)" değeri girilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması için Manisa ili, Demirci ilçesinden rastgele seçilen ortaokullardan yine rastgele seçilen 36 branş öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Yapılan madde analizi Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bilgi Ölçeği Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Bilgi Ölçeği Maddeleri	Maddenin Güçlük İndeksi (p_j)	Maddenin Ayırt Edicilik İndeksi (r_{jx})
m1	,0571	,301
m2	,7143	,344
m3	,4571	,347
m4	,1429	,303
m5	,0857	,300
m6	,5429	,372
m7	,7714	,375
m8	,5714	,566
m9	,6286	,461
m10	,7429	,540
m11	,6857	,437

Tablo 12'ye göre ölçeğin maddelerinin güçlük değerlerinin .0571 ile .7714 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre ölçekte zor, orta ve kolay olmak üzere tüm düzeylerden soru bulunmaktadır. Ayrıca ölçeğin maddelerinin ayırt edicilik indekslerinin, .300 ile .566 arasında değiştiği görülmüştür. Tablo 7'ye göre ölçekteki maddelerin ayırt edicilik indeksleri, madde ayırt ediciliği için kabul edilen ve ölçekte tutulabilir en düşük sınır olan 0,30 değerinden yüksektir (Büyüköztürk vd., 2014).

Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla verilere faktör analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13: Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bilgi Ölçeği Maddelerinin Faktör Analizleri

Maddeler	Faktör Yüğü
	1
m11	,999
m10	,611
m3	,489
m4	,485
m2	,412
m9	,407
m6	,398
m5	,377
m7	,358
m1	,354
m8	,307

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçeğin açıkladığı varyans %37’dir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha yüksek olması ölçek için yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu ölçeğin istenen değerin üzerinde varyans açıkladığı görülmüştür. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi ölçeğinin güvenilirliği (Cronbach Alpha) .639 bulunmuştur. Tablo 14’de alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi ölçeğinin Cronbach Alpha değerleri gösterilmiştir.

Tablo 14: Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri

Ölçek Türü	Cronbach Alpha Değeri
Bilgi Ölçeği	.639

Fornell ve Larcker (1981)’in yaptığı çalışmaya göre .60 ve üzerinde hesaplanan güvenilirlik katsayılarının uygulama için yeterli olduğu belirtilmiştir.

3.3.2. Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutum Ölçeği

Tutum ölçeği Akyıldız (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 11 maddeden oluşmakta olup likert tipi şeklinde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Tek faktörlüdür. Ölçek sahibinden gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmada, verileri toplamaya başlamadan önce ölçek; Manisa ili, Demirci ilçesinden rastgele seçilen ortaokullardan yine rastgele seçilen 36 branş öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin orijinaliyle uyumlu olarak tek faktörlü çalıştığı görülmüştür.

Yapılan madde analizi tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutum Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Maddenin ayırt edicilik indeksi (r _{yx})
m1	,343
m2	,525
m3	,355
m4	,329
m5	,312
m6	,312
m7	,308
m8	,440
m9	,497
m10	,653
m11	,415

Tablo 15’e göre tutum ölçeğinin ayırt edicilik indekslerinin .308 ile .653 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekteki maddelerin ayırt edicilik indeksi, madde ayırt ediciliği için kabul edilen ve ölçekte tutulabilir en düşük sınır olan 0,30 değerinden yüksektir (Büyüköztürk vd., 2014).

Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla verilere faktör analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Analizi

Maddeler	Faktör Yüğü
	1
t10	,878
t8	,802
t9	,800
t2	,782
t3	,714
t1	,658
t7	,600
t5	,562
t4	,452
t6	,402
t11	,310

Tablo 16’ya göre ölçeğin maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçeğin açıkladığı varyans %42’dir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha yüksek olması, ölçek için yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu ölçeğin istenen değerin üzerinde varyans açıkladığı görülmüştür. Ayrıca alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum ölçeğinin güvenilirliği ise (Cronbach Alpha) .675 bulunmuştur. Tablo 17’de alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum ölçeğinin güvenilirlik (Cronbach Alpha) değerleri gösterilmiştir.

Tablo 17: Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri

Ölçek Türü	Cronbach Alpha Değeri
Tutum Ölçeği	.675

Fornell ve Larcker (1981)’in yaptığı çalışmaya göre .60 ve üzerinde hesaplanan güvenilirlik katsayılarının uygulama için yeterli olduğu belirtilmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama aracı olarak hazırlanan anket için, uygulamaya konmadan önce Manisa ili Demirci ilçesindeki ortaokullarda uygulanabileceğine dair gerekli izin alınmıştır (Ek-2). 2012/2013 eğitim-öğretim yılında, Manisa ili Demirci ilçe merkezi ve köylerinde bulunan, toplam 14 ortaokulda görev yapan, 93 branş öğretmenine ölçekler uygulanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler SPSS paket programında Mann-Whitney U, Kruskall Wallis, Dunn, tekrarlı ölçümler için T Testi analizleri kullanılarak ve yüzde, frekans istatistiklerinden faydalanılarak analiz edilmiştir. Dağılımlar normal olmadığı için analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Ana kitle dağılımı veya ana kitle parametreleri hakkında herhangi faraziyelere dayanmayan testler “non-parametrik testler” diye adlandırılır. Bir non-parametrik testin avantajı, ana kitle hakkında hiçbir şey bilinmediği zaman güvenle kullanılabilir olmasıdır (Karagöz, 2010). Tablo 18’de dağılımların normal olmadığını gösteren Kolmogorov-Smirnov testi değerleri verilmiştir.

Tablo 18: Bilgi ve Tutum Ölçeği Toplam Puanları Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler		Bilgi Ölçeği	Tutum Ölçeği
N		93	93
Normal Parametreler	Mean	45,5161	4,9785
	Std. Deviation	5,92088	1,90525
	Kolmogorov-Smirnov Z	,865	1,605
P		,442	,012*

(*p<0.50)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 19: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutumlarının Görev Yaptıkları Okula Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu

Okul	N	Ortalama Sıra	Z	p
Köy	47	82.79	-.181	.856
Merkez	46	82.73		

Tablo 19'a göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları görev yaptıkları okula bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.856$). Köyde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları 82.79 iken merkezde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları 82.73 olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile bu durum, köyde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları ile merkezde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları birbirine eşittir şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 20: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Görev Yaptıkları Okula Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu

Okul	N	Ortalama Sıra	Z	p
Köy	47	47.39	-.942	.346
Merkez	46	43.08		

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları görev yaptıkları okula bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.346$). Köyde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları 47.39 iken merkezde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları 43.08 olarak belirlenmiştir. Bu durum köyde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları ile merkezde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları birbirine eşittir şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 21: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu

Cinsiyet	N	Ortalama Sıra	Z	p
Erkek	45	83.52	-.189	.850
Kadın	48	82.05		

Tablo 21'e göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.850$). Erkek öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları 83.52 iken kadın öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları 82.05 olarak belirlenmiştir. Bu durum erkek öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları ile kadın öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları birbirine eşittir şeklinde de yorumlanabilir.

Bu görüşün aksine Kuran ve Kanatlı (2009)'nın 255 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmalarında, öğretmenlerin görüşlerini değerlendirerek elde ettikleri bulgularda cinsiyetler arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu durum, araştırmadaki kullanılan yöntem farklılıklarından kaynaklanıyor yorumu yapılabilir.

Tablo 22: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Cinsiyete Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu

Cinsiyet	N	Ortalama Sıra	Z	p
Erkek	45	44.24	-.985	.325
Kadın	48	46.21		

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.325$). Erkek öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları 44.24 iken kadın öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları 46.21 olarak belirlenmiştir. Bu durum erkek öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları ile kadın öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları birbirine eşittir şeklinde de yorumlanabilir.

Bu bulgu, Çermik (2011)'in bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Bu durum, bayan ve erkek öğretmenlerin aynı dersleri almasından dolayı kaynaklanıyor yorumu yapılabilir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutumlarının Çalışma Yılına Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Tablosu

Yaş	N	Ortalama Sıra	χ^2	df	p
0-2 Yıl	25	43.28	2.443	4	.655
3-5 Yıl	20	47.65			
6-8 Yıl	25	49.52			
9-11 Yıl	13	54.19			
12 Yıl ve Üstü	10	39.35			
Toplam	93				

Tablo 23'deki verilere göre, öğretmenlerin çalışma yılına bağlı olarak alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılık gözlenmemiştir ($\chi^2=2.443$, $df=4$, $p= .655$). Bu durum, öğretmenlerin çalışma yılına bağlı olarak alternatif ölçme değerlendirme

tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları birbirine eşittir şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Çalışma Yılına Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Tablosu

Yaş	N	Ortalama Sıra	χ^2	df	p
0-2 Yıl	25	44.18			
3-5 Yıl	20	62.35			
6-8 Yıl	25	49.52			
9-11 Yıl	13	39.85	14.19	4	.007*
12 Yıl ve Üstü	10	26.35			
Toplam	93				

*p<.05

Tablo 24'e göre öğretmenlerin çalışma yılına bağlı olarak alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılık gözlenmiştir ($\chi^2=14.198$, $df=4$, $p= .007$). Gözlenen anlamlı farklılığın hangi çalışma yılı grubunda olan öğretmenler arasında olduğunu anlamak için post-hoc testlerden olan Dunn testi uygulanmış ve farklılığın 12 yıl ve daha çok yıllık öğretmenlerin bilgi puan sıra ortalamaları (26.35) ile 3-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin bilgi puan sıra ortalaması (62.35) arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 25'te Dunn testi değerleri verilmiştir.

Tablo 25: Çalışma Yılına Göre Gruplar Arasındaki Farklılıklar (Dunn Testi) Tablosu

Çalışma Yılı	Çalışma Yılı	Ortalamalar Farkı	p
0-2 yıl	12 yıl ve üstü	1,30000	,152
3-5 yıl	12 yıl ve üstü	2,55000	,002*
6-8 yıl	12 yıl ve üstü	1,58000	,062
9-11 yıl	12 yıl ve üstü	1,11538	,342

Tablo 25'e göre 3-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları, 12 yıl ve daha çok yıllık öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir yorumu yapılabilir (*p<.05). Bir başka ifade ile, 3-5 yıl arası görev yapan öğretmenler, 12 yıl ve üstü görev yapan

öğretmenlere nazaran çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha iyi bilmektedirler yorumu yapılabilir.

Ancak Dikmen (2008) ve Çermik (2011)'in bulgularında, sınıf öğretmenlerinin bilgi durumlarının belirlenmesi hususunda kıdeme göre farklılaşma görülmemiştir. Bu araştırmada farklı bulgu ortaya çıkmasının nedeni, farklı ölçek türüyle bilginin belirlenmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca araştırmaya ortaokul öğretmenlerinin katılması da araştırmada farklı bulgular elde etmeye sebep olabilir.

Tablo 26: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutumlarının Branşa Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu

Branş	N	Ortalama Sıra	Z	p
Sayısal	28	81.88	-1.238	.216
Sözel	65	83.13		

Tablo 26'ya göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları branşa bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.216$). Sayısal grubu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları 81.88 iken sözel grubu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları 83.13 olarak belirlenmiştir. Bu durum sayısal grubu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları ile sözel grubu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları birbirine eşittir şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 27: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Branşa Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu

Branş	N	Ortalama Sıra	Z	p
Sayısal	28	47.40	-.894	.371
Sözel	65	44.34		

Tablo 27'ye göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları branşa bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.371$). Sayısal grubu öğretmenlerin alternatif ölçme

değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları 47.40 iken sözel grubu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları 44.34 olarak belirlenmiştir. Bu durum sayısal grubu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları ile sözel grubu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları birbirine eşittir şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 28: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tutumlarının Mezun Oldukları Fakülteye Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu

Fakülte	N	Ortalama Sıra	Z	p
Eğitim Fakültesi	73	83.84	-1.683	.092
Diğerleri	20	78.82		

Tablo 28'e göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları mezun oldukları fakülteye bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.092$). Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları 83.84 iken diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları 78.82 olarak belirlenmiştir. Bu durum eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları ile diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları birbirine eşittir şeklinde de yorumlanabilir.

Kuran ve Kanatlı (2009)'nın bulgularına göre çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesinde mezun olunan fakülteye göre farklılık görülmektedir. Çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik tutumun bu araştırma da farklı olması, araştırmaya katılan öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerini benimsediklerinden kaynaklanıyor olabilir yorumu yapılabilir.

Tablo 29: Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgilerinin Mezun Oldukları Fakülteye Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu

Fakülte	N	Ortalama Sıra	Z	p
Eğitim Fakültesi	73	46.70	-1.479	.139
Diğerleri	20	40.00		

Tablo 29'a göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları mezun oldukları fakülteye bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.139$). Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları 46.70 iken diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları 40 olarak belirlenmiştir. Bu durum eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları ile diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları birbirine eşittir şeklinde de yorumlanabilir.

Eğitim fakültesi mezun öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında, çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri konusundaki eksikliğin formasyon ve hizmet içi seminerler gibi eğitimlerle eşit seviyeye geldiği yorumu yapılabilir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum ve Bilgi Puan Ortalamaları

Öğretmen	N	Ortalama Sıra
Tutum Puan Ortalaması	93	82.76
Bilgi Puan Ortalaması	93	45.26

Tablo 30'a göre araştırmaya katılan tüm öğretmenler için 100 puan üzerinden hesaplanan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutum puan sıra ortalamaları 82.76 olarak gözlenmektedir. Oysa yine tüm öğretmenler için 100 puan üzerinden hesaplanan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi puan sıra ortalamaları 45.26'dır.

Tablo 31: Bilgi Ve Tutum Puan Sıra Ortalamalarının Farklılığını Gösteren Tekrarlı Ölçümler İçin T Testi

	N	X	Standart Sapma	t	p
Bilgi Puan Sıra Ortalaması	93	45.26	17.32		
Tutum Puan Sıra Ortalaması	93	82.76	10.77	-20,96	.000

Tablo 31'deki sonuçlara bakıldığında bilgi puan sıra ortalaması (45.26) ile tutum puan sıra ortalaması (82.76) arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir ($p=.000$). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının yeterli olduğunu ancak öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik tutumlarının yeterli olması, Metin ve Birişçi (2011)'nin ve Parmaksız ve Yanpar (2006)'ın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu durum öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerini benimsemelerinden kaynaklanıyor yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgilerinin yeterli olmadığı bulgusu, Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012), Kaya, Balay ve Göçen (2012), Metin ve Birişçi (2011), Güneş ve diğerleri (2010), Kuran ve Kanatlı (2009), Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nin bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin, çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerini yeterli derecede bilmemeleri, öğretmenlerin bu teknikler yerine halen geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyor olmasından kaynaklanabilir yorumu yapılabilir.

Bu araştırmanın aksine, öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgilerinin yeterli olduğu bulgusu Çermik (2011)'in görüşleri arasında yer almaktadır. Bu durum, araştırmaya sınıf öğretmenlerinin katılmasından ve kullanılan veri toplama ölçeklerinin farklılığından kaynaklanabilir yorumu yapılabilir.

SONUÇLAR

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, alt amaçlara ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının görev yaptıkları okullara göre değerlendirilmesinde köy okulları ve merkez okullar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Merkezde ve köyde görev yapan öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki tutumları birbirine yakındır sonucuna varılmıştır.
2. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgilerinin görev yaptıkları okullara göre değerlendirilmesinde köy okulları ve merkez okullar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumda merkez ve köyde görev yapan öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgilerinin yakın olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre değerlendirilmesinde anlamlı farklılık yoktur. Erkek ve bayan öğretmenlerin tutumları birbirine yakındır sonucuna varılmıştır.
4. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgilerinin cinsiyete göre değerlendirilmesinde anlamlı farklılık yoktur. Erkek ve bayan öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgileri birbirine yakındır sonucuna varılmıştır.
5. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının deneyime göre değerlendirilmesinde anlamlı farklılık yoktur. Öğretmenlikte geçirilen süreler bakımından bütün tecrübe aralıkları aynı tutuma sahiptir sonucuna varılmıştır.
6. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgilerinin deneyime göre değerlendirilmesinde anlamlı farklılık vardır. 3-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 12 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlere nazaran bilgi puanlarının yüksek olduğu

görülmüştür. Bu durumda 3-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler, 12 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlere nazaran çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgilerini anlamlandırmıştır sonucuna varılmıştır.

7. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının branşa bağlı olarak değerlendirilmesinde anlamlı farklılık yoktur. Her iki gruptaki öğretmenlerin tutumları birbirine yakındır.
8. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgilerinin branşa bağlı olarak değerlendirilmesinde anlamlı farklılık yoktur. Sayısal ve sözel grubunda ki öğretmenlerin bilgileri birbirine yakındır sonucuna varılmıştır.
9. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının mezun olduğu fakülteye bağlı olarak değerlendirilmesinde anlamlı farklılık yoktur. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik tutumları birbirine yakındır sonucuna varılmıştır.
10. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgilerinin mezun olduğu fakülteye bağlı olarak değerlendirilmesinde anlamlı farklılık yoktur. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik bilgileri birbirine yakındır sonucuna varılmıştır.
11. Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puan sıra ortalaması (82.76) ve bilgi puan sıra ortalamaları (45.26) incelendiğinde anlamlı farklılık görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik tutumlarının yeterli olduğunu fakat bilgilerinin ise yetersiz olduğunu göstermektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik tutumlarının gayet yüksek olduğu görüşüne varılmıştır. Fakat öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama isteklerinin yanı sıra bu yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmadıkları gözlemlenmiştir. Buna göre:

- a- Uzmanlar tarafından verilen, çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitimlerle, öğretmenlerin eksiklikleri tamamlanabilir.
- b- Sene başı ve sene sonu seminer dönemlerinde çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlere fırsat verilerek seminer vermesi planlanabilir.
- c- Çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında etkinlik örnekleri düzenlenerek, tüm öğretmenlerin bu etkinlik örneklerine ulaşması sağlanabilir.
- d- Çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında broşürler hazırlanarak öğretmen ve velilere dağıtılıp eksikliklerin giderilmesi sağlanabilir.
- e- Zümre öğretmenler toplantısında çağdaş ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik bilgilendirmeler yapılabilir. Her konu ve disiplin için kullanılacak etkinlik örnekleri oluşturulabilir.
- f- Yapılacak olan yeni çalışmalarda öğretmenlerin, çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bilgi ve tutumlarının yanı sıra becerileri de araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Acun, İ. ve Kamber, T. (2007). “Yeni Sosyal Bilgiler Programının Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi”, *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* 27-29 Nisan 2007.

Acar, T. (2008). *Yeni İlköğretim Matematik Programında yer alan Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkinliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Açıkgöz, K. (2008). *Aktif Öğrenme*. İstanbul: Biliş Yayınları.

Airasian, P. W., ve Walsh, M. E. (1997). *Constructivist Cautions*.
<http://www.wou.edu/~girodm/middle/Airasian.pdf> (25.03.2014)

Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin rolü. *Eğitim Bir Sen Dergisi*. 6 (16): 15-20.

Akyıldız, M. (2012). Teachers' Knowledge and Approaches to Complementary Measurement and Evaluation Techniques. *ThirdIJAS Conference*. Boston: Harvard University.

Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Alıcı, D. (2008). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. Satılmış Tekindal (Edt.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* Ankara: PegemA Yayıncılık

Arslan S. ve Özpınar İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ile Eğitim Fakültelerinin Kazandıkları, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 2(1).

Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Dayandığı İlkeler ve Eğitim Felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*.1: 27-48.

Aydın, H. (2012). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Aydoğdu, Kesercioğlu, T. ve Kesercioğlu, M. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bağdatlı, A. (2005). *Değişen İlköğretim Programlarındaki 4.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinin Taslak Öğretim Programının, Öğrenci Başarısına Etkisi ve 96 Sınıf Öğretmenlerinin Programa İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bahar, M. (2001). Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım ve Bu Tekniğe Alternatif Yeni Metodlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1): 23-38.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2009). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Baki, A. Bütüner, S.Ö. (2009). Kırsal Kesimdeki Bir İlköğretim Okulunda Proje Yürütme Sürecinden Yansımalar. *İlköğretim Online*. 8(1): 146-158

Balcı, S., ve Sarı, S. (2000). Çoklu Ortamda Yapılandırılmış Grid Metoduyla Ölçme Ve Değerlendirme. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28-30.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA yay.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yay.

Canlı, Ö. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Canlılarda Üreme ve Gelişme Ünitesinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı 5e Modeline Uygun Etkinliklerin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1): 57-76

Çermik, F. (2011). *Yeni İlköğretim Programlarının Öngördüğü Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(11): 47-64

De Fina, A. (1992). *Portfolio Assessment: Getting Started*. New York: NY 10003

Demir, S. (2009). *İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Dikmen, F. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair 4. ve 5. Sınıf Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dündar, S. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırıcı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 7 (2): 136-154

Erdemir, Z.A. (2007). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması, Kahramanmaraş örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eyitmiş, A. N. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Fornell, C., ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*. 18(1): 39-50

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(33): 135-145
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200733SELAHATT%C4%B0N%20GELBAL.pdf> (13.03.2014)

Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007); “Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Tanıma Düzeylerine İlişkin Görüşleri. Ankara: *I.Ulusal İlköğretim Kongresi*, 15-17 Kasım https://www.academia.edu/1112877/sinif_ogretmeni_adaylarinin_alternatif_olcme_degerlendirme_yaklasimlarini_tanima_duzeylerine_iliskin_bir_degerlendirme (13.03.2014)

Gullickson, A. R. (1985). Student Evaluation Techniques and Their Relationship to Grade and Curriculum. *The Journal of Educational Research*. 79(2): 96-100.

Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu, M., Demir, E. S., (2010). Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Konusundaki Görüşleri ve Yaptıkları Uygulamalar. (pp. 11-13). In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/204.pdf> (13.03.2014)

Huang, H. M., Rauch, U. ve Liaw, S. S. (2010). Investigating Learners’ Attitudes Toward Virtual Reality Learning Environments: Based on a Constructivist Approach. *Computers and Education*. 55(3): 1171-1181.

Johnstone, A.H., Bahar, M. ve Hansell, M.H. (2000). Structural Communication Grids: A Valuable Assessment and Diagnostic Tool For Science Teachers. *Journal of Biological Education*. 34 (2): 87-89.

Kaçan, B. (2008). *Işık Hakkındaki Kavram Yanılgılarının Tespiti Ve Giderilmesine Yönelik Uygulamalar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32: 133-144.

Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik Tekniklerin Güç ve Etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 33(33): 18-40

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068330/5000063393>
(25.06.2015)

Karal, H., Reisoğlu, İ. ve Günaydın, E. (2010). İlköğretim Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(38): 46-64.

Karamanoğlu, S. S. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2): 167-179

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama ve Eğitim İhtiyacı Düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*. 9(2): 1303-5134.

Kellner, D. (2002). Yeni Teknolojiler/Yeni Okuryazarlıklar: Yeni Bin yılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. (Çev. A. TAŞKENT). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* s:105-132

Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği ve İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Maddenin Değişimi ve Tanınması Adlı Ünitede Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(18): 269-279.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 167-176.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Korkut, F. (2006). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*.http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf. (01.02.2015).

Köse, E.Ö., Gül, Ş., Konu, M. (2014). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Ortaöğretimde Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(1): 84-95

Kuran, K., ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(12): 209-234

Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and Assesment in Teaching*. Prentice-Hall. 3-236,

Mavrommatis, Y. (1997). Understanding Assessment in the Classroom: Phases of the Assessment Process-The Assessment Episode, *Assessment in Education*. 4: 381–400.

McMillan, J. H. (2001). Secondary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 20(1): 20-32.

MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html (15.12.2013)

MEB, TTKB, (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6.7.8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayıncılık

MEB. (2005). *İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: TTKB, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (2005). *Programların Yaklaşımı, Programın Tanıtımı*, http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/yaklasim_2.htm (18.05.2014)

MEB, (2005). *İlköğretim Okulu Matematik Dersi (1-5.sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

MEB, (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6.7.8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

MEB, (2008), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları

Metin, M., ve Birişçi, S. (2011). Farklı Branşlardaki İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Durum Belirleme Hakkındaki Düşünceleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 36(159): 141-154.

Mıhladız, G. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Montague, M. (2003). Teaching Division to Students With Learning Disabilities: A Constructivist Approach. *Exceptionality*. 11 (3): 165-17

Moon, T. R. (2002). Using Performance Assessment in the Social Studies Classroom. *Gifted Child Today*, 25(3): 53-59.

Nava, F. J. G. ve Loyd, B. H. (1992). *An Investigation of Achievement and Nonachievement Criteria in Elementary and Secondary School Grading*. San Francisco: Paper Presented at the American Educational Research Association

Ocak, G. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(30): 835-857.

Okçu, Y. (2007). *Matematik Eğitiminde Portfolyo Değerlendirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Okur, M. (2008). *4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öncü, H. (2009). Ölçme Ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme. *TSA*. 13 (1): 103-130

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Özbay, Y. (2009). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Trabzon: Akademi Kitabevi.

Özeren, E. (2013). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, C., Karayağız, G. (2006). Teori İle Uygulama Arasında Yeni Bir Köprü: Kavram Haritası. *Çukurova Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 10(1): 29-31

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

Pfeifer, G. R. (2002). *The influence of authentic assessment tasks and authentic instruction on Lutheran Elementary School Fifth and Sixth Grade Students' Attitudes Toward Social Studies and Authentic Projects*. (Unpublished doctoral dissertation). Minnesota: The University of Minnesota.

Plake, B. S. ve Impara, J. C. (1993). Teacher Assessment Literacy: Development of Training Modules. In *Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*. Atlanta: GA.

Polat, G. (2013). 9. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Test Tekniği ile Tespiti. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 7 (1): 97-120

Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yay.

Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yay.

Schmidt, M., E. ve Brosnan, P., A. (1996). Mathematics Assessment: Practices and Reporting Methods. *School Science and Mathematics*. 96(1): 17–20.

Stader, D. L. ve Hill-Winstead, F. (2002). Portfolios, Performance Assessments, and Standards Based Learning in Educational Leadership. *National Council of Professors of Educational Administration Conference*.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 74(75): 49-52.

Şenel, T. (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Tay, B., Tokcan, H. ve Oruç, Ş. (2009). Sosyal Bilimler Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme - Değerlendirmeye Yaklaşımları Hakkındaki Bilişsel Farkındalık Düzeyleri. Çanakkale.: *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*.

Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. *The Turkis Online Journal Of Educational Technology (TOJET)*. II(1): 50

Titiz, T. (2001). *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Tural, A. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örnekleme)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 24: 543-559

Von Glasersfeld, E. (1998). Why Constructivism Must Be Radical. *Constructivism and Education*. 23-28.

Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*. 6(2): 204-212.

Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin Yeni ilköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*. 6(3): 480-490

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1-2): 68-75

Yayla, R. (2012). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem Teknikleri ve Uygulamaları Hakkındaki Görüş ve Düşüncelerinin Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Yurdabakan, İ., ve Cihanoğlu, M. O. (2009). Öz ve Akran Değerlendirmenin Uygulandığı İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Başarı, Tutum ve Strateji Kullanım Düzeylerine Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(4): 105-123

Zimbicki, D. (2007). *Examining The Effects Of Alternative Assessment On Student Motivation and Self-efficacy*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Walden University

Zhang, Z. ve Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*. 16(4): 323-342.

EKLER

EK 1: Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bilgi ve Tutum Ölçeği

ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Aşağıda 2005 yılında MEB tarafından geçilmiş olan Yapılandırmacı programa ilişkin sizin kendi görüşlerinizi bildirebileceğiniz bir ölçek bulunmaktadır. Sizden istediğimiz, ölçeğe mümkün olduğunca dürüst olarak size doğru gelen cevapları vermenizdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar tamamen bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Çalışmadan elde edilen veriler tamamen isimsiz olarak toplanmaktadır. Lütfen herhangi bir yere isminizi yazmayınız ve işaretlenmemiş madde bırakmayınız.

Dürüstçe yapacağınız işaretlemeler çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliği için büyük önem taşımaktadır.

Katıldığınız için teşekkürler.

Mehmet Akif İNESİ

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ

Cinsiyetiniz:

Erkek () Kadın ()

Çalışma Yılıınız:

0-2 yıl () 3-5 yıl () 6-8 () 9-11 yıl () 12 yıl ve üstü ()

Branşınız:(yazınız)

Mezun Olduğunuz Fakülte:

Eğitim () Fen-Edebiyat () Diğer ()

İKİNCİ BÖLÜM

1. Demirci'nin bir köyünde tepegöz, bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahta desteği olmadan eğitim faaliyeti sürdüren bir öğretmen ile merkez bir okulda bu imkanların hepsinden yararlanarak eğitim faaliyeti sürdüren öğretmenin öğrencilerinin kazanımlarını gerçekleştirme kaliteleri birbirinden farklı olacaktır.

Doğru () Yanlış ()

2. Yapılandırmacı programla birlikte gelen programdaki bazı bilgilerin çıkarılması ve öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye yöneltilmesi sonucunda öğrenciler önceki sisteme oranla daha az bilgi sahibi olarak mezun olmaktadır.

Doğru () Yanlış ()

3. Portfolyo (performans) değerlendirme 2005 programı öncesi kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanlara göre öğrencilerin hak ettiği kadar puan almalarına yol açtı.

Doğru () Yanlış ()

4. Öğretmenin, geçmişteki kazanımların öğrencilerde kazanılma derecesini kontrol etmede aşağıdaki (ölçme) belirleme yöntemlerinden hangisini kullanması en uygun olur?

- A) Bilgilerin aynen tekrar edip edemediğini görmek için sözlü sınav
- B) Bilgileri yeterince hatırlayıp hatırlamadığını test etmek için çoktan seçmeli test
- C) Kazanımlara uygun olarak geliştirdiği proje ödevinin hala arkasında durup durmadığını görebilmek için proje ödevine yönelik tutum ölçeği
- D) Kazanımlara uygun olarak geliştirdiği proje ödevinin rubriğini, doğruluğundan emin olmak için bir kez daha puanlamak
- E) Kazanımlar arası bağlantıları kurabilip kuramadığını görebilmek için kavram haritası oluşturmak

5. Sınıftaki öğrencilerden birisi programdaki bir kazanıma ilişkin öğretmene göre yanlış olan bir inanca sahiptir ve öğrenci ısrarla bu inancı savunmaktadır. Öğretmenin bu öğrencisinin başarısını aşağıdaki değerlendirme durumlarından hangisiyle değerlendirmesi daha uygun olur?

- A) Öğrenciyi sınıfta bırakmak
- B) Öğrenciyi sınıfın başarılı öğrencilerinden birisi olarak belirlemek
- C) Öğrenciyi öğretmene göre doğru olanı öğrenmesi için yönlendirmek

D) Öğrenciye doğruları anlayacağını düşündüğü bir proje ödevi hazırlatmak

E) Öğretmene göre doğru olan inanca uygun bir kitabı okutmak

6. Öğrencinin belirli bir süreçteki gelişimini incelemek amacıyla geliştirilen bireysel gelişim dosyalarının değerlendirilmesine “Portfolyo Değerlendirme” adı verilir. Buna göre, portfolyo değerlendirme sürecinde öğrencilerden aşağıdakilerin hangisini yapmaları beklenmez?

A) Süreç içerisindeki gelişimlerini yansıtacak günlükler oluşturmaları

B) Dersle ilgili beklentilerini ortaya koydukları bir değerlendirme raporu hazırlamaları

C) Kendi kendilerini değerlendirdikleri öz değerlendirme formunu doldurmaları

D) Arkadaşlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini yansıttıkları akran değerlendirme formunu doldurmaları

E) Derste işlenen konularla ilgili sorular yazmaları

7. Öğrencilerinin öğretim süreci boyunca gelişimlerini görmek ve değerlendirmeye katılımlarını sağlamak isteyen bir öğretmen için en uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Performans değerlendirme

B) Akran değerlendirme

C) Mutlak değerlendirme

D) Tümel (portfolyo) değerlendirme

E) Bağıl değerlendirme

8. Öğrencilerin, belli bir konuda kendileriyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını yorumlamalarına ----- ; araç - gereç kullanma, deney yapma ya da proje hazırlama vb. becerilerinin, puanlama kriterleri kullanılarak değerlendirmesi sürecine ----- denir.

Bu parçadaki boşluklara, aşağıdakilerin hangisindeki sözcükler sırasıyla getirilmelidir?

A) öz değerlendirme - rubrik (puanlama yönergesi)

B) performans değerlendirme - grid

C) öz değerlendirme - performans değerlendirme

D) portfolyo (öğrenci ürün dosyası) - dallanmış ağaç

E) performans değerlendirme - akran değerlendirme

9. Dönem boyunca az sayıda sınav yapıp, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını, performanslarını ve hazırladıkları ürün dosyalarını değerlendirmeye daha çok zaman ayıran bir öğretmen bu uygulamasıyla aşağıdakilerden hangisine en az hizmet eder?

- A) Değerlendirmenin öğrenmeye katkısını artırmaya
- B) Özdenetim becerilerini geliştirmeye
- C) Değerlendirme becerilerini kazandırmaya
- D) Bireysel gelişim düzeylerini belirlemeye
- E) Öğrencilerin başarılarını karşılaştırmaya

10. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersine ilişkin bazı kazanımlar şunlardır:

- I. Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir.
- II. Geçmişten günümüze iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişimi araştırır.
- III. Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır.

Aşağıdakilerden hangisi bu kazanımlara ulaşılma derecesini belirlemede kullanılabilecek en uygun yöntemdir?

- A) Sözlü sunum
- B) Yazılı yoklama
- C) Çoktan seçmeli test
- D) Öz değerlendirme
- E) Performans görevi

11. Bir ilköğretim öğretmeni öğrencilerinden yaptıkları ürünlerini, araştırma raporlarını, ünite testlerini ve etkinlik raporlarını bir dosyada toplamalarını ve sene sonunda kendisine teslim etmelerini istemiştir.

Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin bu uygulamasının gerekçelerinden biri olamaz?

- A) Öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etmelerini sağlamak
- B) Velileri öğrencilerde meydana gelen değişim ve gelişimler açısından bilgilendirmek
- C) En iyi dosyayı seçerek öğrenciler arasında rekabet ortamı oluşturmak
- D) Öğretim sürecini de değerlendirme sürecine katmak
- E) Öğrencilerin farklı özelliklerini ortaya çıkarabilmek

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

	Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutum ölçeği <i>Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknikleri:</i> Portfolyo, Rubrik, Derecelendirme Ölçeği, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Yapılandırılmış Grid, Vee Diyagramı, vb.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğrenci başarısı değerlendirilirken, farklı birçok ölçme tekniğine başvurulmalıdır.					
2	Süreç değerlendirmesine önem verilmelidir.					
3	Değerlendirmede kullanılacak ölçütler öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.					
4	Öğrenciler birbirleriyle karşılaştırılmamalıdır.					
5	Bireysel değerlendirmelerin yanı sıra grup değerlendirmesi de yapılmalıdır.					
6	Öğrencilerin değerlendirilmesinde, ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) göz önünde bulundurulmalıdır.					
7	Öğrencinin yaptığı her etkinlikten sonra mutlaka geri bildirim verilmelidir.					
8	Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin, klasik ölçme-değerlendirme tekniklerine göre daha doğru sonuçlar vereceğini düşünmekteyim.					
9	Öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri uygulanırken katılımlarının daha fazla olacağı düşüncesindeyim.					
10	Eğitim sürecinde alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine daha fazla zaman ayrılması gerektiğini düşünmekteyim.					
11	Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini çok iyi tanıdığımı ve uygulayabileceğimi düşünmekteyim.					

EK 2: Araştırma İzni

T.C.
DEMİRCİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : 55033637-903/ 1061
KONU : Araştırma İzni

01/04/2013

DEMİRCİ KAYMAKAMLIĞINA

Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 28/03/2013 tarih ve 96 sayılı yazısı gereğince; ilgili Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programı Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet Akif İNESİ'nin "Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgilerinin ve tutumlarının belirlenmesi ,Demirci İlçesi Örneği" adlı tez çalışması ile ilgili algı ve tutumlar ölçeği örneği ilişikte sunulmuş olup, çalışmanın İlçemiz merkezinde bulunan Ortaokul Müdürlüklerinde uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Ebubekir ERMIŞ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

EKİ
1 Adet Ölçme ve Değerlendirme Formu(3 say)

V.H.K.I. : Ş.TÜRKMEN 01/04/2013
Şb.Md : İ.ÇETİNKAYA 01/04/2013

OLUR
01/04/2013

Yalçın SEZGİN
Demirci Kaymakam