



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER
DERSİNDE KULLANDIKLARI ALTERNATİF
ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Adem DURAN**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Sevda ÇETİNKAYA**

Hatay–2013



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER
DERSİNDE KULLANDIKLARI ALTERNATİF
ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Adem DURAN**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Sevda ÇETİNKAYA**

Hatay-201

ONAY

ADEM DURAN tarafından hazırlanan “**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANDIKLARI ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ** ” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

.../ ... /2013

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Cengiz TÜYSÜZ (Başkan)	
Yrd. Doç. Dr. Sevda ÇETİNKAYA (Tez Danışmanı -Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Sibel GÜZEL YÜCE (Üye)	

ADEM DURAN Tarafından Hazırlanan “*Sınıf Öğretmenlerinin Soysal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

[Doç.Dr. Halil DEMİRER]

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim-öğretim sisteminden bireylere üst düzey becerilerin kazandırılması beklenir. Eğitim sisteminin bu becerileri bireye kazandırması, davranışçı yaklaşımdan ziyade yapılandırmacı yaklaşımla olur. Ülkemizde 2005 program değişikliği ile birlikte eğitim öğretimin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Bu düzenleme programın dört öğesinden biri olan değerlendirme kısmını da etkilemiştir. Geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri yerine öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçebilen alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaya başlanmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde de ifade edilen kazanımları gerçekleştirmesi, istenilen bilgi, beceri, tutum davranışlarını sergilemek, farklı niteliklere, algılamalara sahip öğrencilere ulaşabilmede, her öğrenciyi kendi özelliğine uygun değerlendirme yapmak alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile mümkün olmaktadır.

Adem DURAN
Aralık - 2013

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
KULLANDIKLARI ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
TEKNİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi, Adem DURAN

Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2013

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sevda ÇETİNKAYA

ÖZET

2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programında yapılandırmacı yaklaşımla birlikte değerlendirme kısmında da geleneksel değerlendirme tekniklerinin yanında alternatif ölçme değerlendirme teknikleri de kullanılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada programın önerdiği Alternatif Ölçme Değerlendirme teknikleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri, bu teknikler hakkında bilgi seviyelerini nasıl algıladıkları, bu teknikleri ne ölçüde kullandıkları ve kullanırken yaşadıkları zorlukları belirlemek ve bunlara çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Hatay İlinin merkez ilçesindeki 33 ilkokuldaki 157 öğretmene Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için bir anket uygulanmıştır. Ayrıca 157 öğretmenin içinden tesadüfi bir şekilde seçilen 35 öğretmene de yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlere anketin birinci bölümünde cinsiyet, mezun olduğu fakülte, ölçme değerlendirme ile ilgili ders alması, öğretmenliğe başladıktan sonra ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin seminer alması ve kıdem yılı hakkında sorular sorulmuştur. Anketin ikinci kısmında ise ölçme değerlendirme tekniklerinden hangilerini kullandıkları, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri

hakkındaki bilgi düzeyi algıları ve alternatif ölçme değerlendirmeyi ne ölçüde kullandıkları sorulmuştur. Üçüncü kısımda ise alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise yarı yapılandırılmış mülakat formunda öğretmenlere 4 tane soru sorulmuştur.

Sonuç olarak öğretmenlerin Alternatif ölçme ve Değerlendirme Teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından dolayı öğrencileri değerlendirmede sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. En sık karşılaşılan sorunlar, zaman yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve öğrenci seviyelerinin farklı olmasıdır.

Anahtar kelimeler: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, Sınıf öğretmeni, Sosyal Bilgiler Programı, Sosyal Bilgiler

**THE EVALUATION OF TEACHER OPINIONS REGARDING
ALTERNATIVE MEASUREMENT AND ASSESSMENT
TECHNIQUES THAT PRIMARY SCHOOL TEACHERS USE IN
THE SOCIAL STUDIES LESSON**

Master's Thesis, Adem DURAN

Mustafa Kemal University, Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences, Master's Thesis, 2013

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Sevda ÇETİNKAYA

ABSTRACT

In the new primary education program, which was started to be performed from 2005–2006 education and training year, both traditional assessment techniques and alternative measurement and assessment techniques started to be used in the evaluation part with constructivist approach.

In this study, it is aimed to find out teachers' opinions about Alternative Measurement and Assessment Techniques which the programme recommends, how they perceive their knowledge levels about these techniques, what extent they use these techniques and the problems encountered by them while using these techniques and present them resolution suggestions.

For this purpose, in 2010–2011 education and training year, a questionnaire was applied to 157 teachers, who work in 33 primary schools in center town of Hatay province, to find out their opinions about Alternative Measurement and Assessment Techniques. Also semi-structured interview form was applied to 35 teachers who were chosen among 157 teachers randomly.

In the first section of the questionnaire, questions were asked to the teachers, who participated in the study, about gender, faculty from which they graduated, whether they got education about measurement and assessment in the school where

they studied, whether they got seminar about measurement and assessment techniques after they started to teach and length of service. In the second section of the questionnaire, questions were asked how they perceive their knowledge levels about alternative measurement and assessment techniques and what extent they use these techniques. In the third section, their opinions about alternative measurement and assessment techniques take part. In the fourth section, four questions were asked to teachers in semi-structured interview form.

As a result, it was found out that teachers had difficulty in evaluating students because they didn't have enough knowledge about Alternative Measurement and Assessment Techniques. Most frequently encountered problems; time inadequacy, crowded classroom and students' levels are different from each other.

Key Words: Alternative Assessment and Evaluation Techniques, Classroom Teacher, Social Studies Program, Social Studies

TEŞEKKÜR

Bu tezin oluşması esnasında başta, bilgi ve tecrübesi ile bana yol gösteren, her türlü desteğini esirgemeyen tez danışmanım, Sayın Yrd. Doç. Dr. Sevda ÇETİNKAYA'ya,

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi, düşünce, öneri ve yardımlarını esirgemeyen başta Doç.Dr. Cengiz TÜYZSÜZ, Doç.Dr İbrahim BİLGİN, ve eğitim fakültesindeki tüm hocalarıma,

Son olarakta bana her zaman çalışma ortamı hazırlayan, maddi manevi yardımlarını esirgemeyen annem Sevgi DURAN'a, babam Hüseyin DURAN'a, ablam Selma DURAN'a, kardeşlerim Hatice ve Hafize DURAN'a, teşekkürü bir borç bilir, saygılarımı sunarım.

Adem DURAN
ANTAKYA, 2013

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	4
ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	4
1.1 Problem Cümlesi	4
1.2 Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.3 Araştırmanın Amacı	6
1.4 Araştırmanın Önemi	6
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6 Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.7 Tanımlar	8
1.8 Kısaltmalar	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	9
2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	11
2.2.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Kullanılması	13
2.2.2. Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmenin Rolü	13
2.2.3. Yapılandırıcı Öğrenme Kuramında Öğrencinin Rolü	16
2.3. Ölçme ve Değerlendirme	17
2.3.1. Ölçme Kavramı ve Özellikleri	17
2.3.2. Değerlendirme Kavramı ve Özellikleri.....	18

2.3.3. Ölçme Aracının Özellikleri	19
2.3.4. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	20
2.3.4.5. Kısa Cevaplı Testler.....	21
2.3.5. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	22
2.4 İlgili Araştırmalar	37
2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	37
2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	51
YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Aracı	51
3.4. Verilerin Analizi	53
3.4.1.Nicel Verilerin Analizi.....	53
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	55
BULGULAR VE YORUM	55
4.1. Birinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	55
4.2. İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
4.3 Üçüncü Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
4.4. Dördüncü Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.5. Beşinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	59
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	60
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	62
4.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
4.10 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
4.11 On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.12 On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	68
SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER.....	68

Öneriler	72
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	88
Ek-1: Araştırma Anketi Formu	89
Ek-2: Araştırma Yapılan Okulların Listesi	94
Ek-3: Akran Değerlendirme Formu.....	95
Ek-4: Araştırma İzin Yazısı	96
Ek-5: Araştırma Örneği	97
Ek-6: Özgeçmiş	98

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları ..	55
Tablo 2: Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Bağlı Analiz Sonuçları	56
Tablo 3: Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	56
Tablo 4: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Analizi Sonuçları	57
Tablo 5: Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Yılına Göre Analiz Sonuçları	57
Tablo 6: Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Analiz Sonuçları	58
Tablo 7: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okulda Ölçme Değerlendirme Dersi Almalarına Göre Dağılımları.....	58
Tablo 8: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okulda Ölçme Değerlendirme Dersi Almalarına Göre Analiz Sonuçları	59
Tablo 9: Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme ile İlgili Hizmetiçi Seminer Almalarına Göre Dağılımları.....	59
Tablo 10: Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Hizmetiçi Semineri Almalarına Göre Analiz Sonuçları	60
Tablo 11: Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Kullanım Dağılımları	60
Tablo 12: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Bilgi Düzeyleri Hakkında Algıları	61
Tablo 13: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanım Sıklığı	62
Tablo 14: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Uygun Ölçme Araçları hazırlarken faydalanılan kaynaklar	63
Tablo 15: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Hazırlarken Karşılaşılan Sorunlar Neler?.....	64
Tablo 16: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Neler?	65
Tablo 17: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Değerlendirirken Karşılaşılan Sorunlar Neler?	66

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim bilgiyi üreten, dünyayı yorumlayan, öğrenme yeteneklerini geliştiren, eleştirel düşünen, yaratıcı olan, problem çözebilen, değişikliklere sürekli açık, ölçme değerlendirmeye önem veren ve değişen koşullara uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Acat ve Ekinci, 2005).

Eğitim programı dünyamızdaki gelişmelerden etkilenmektedir. O çağın özelliklerine göre kendisini yenilemektedir. (Kemertaş, 1999)

Dünyadaki eğitim anlayışının değişmesi ile birlikte ülkemizde de 2005 yılında itibaren başlayan değişme çalışmaları ile birlikte ilköğretim programları değişmiş ve bu yeni programlar 2005 yılından itibaren ülkemizde uygulanmaya başlanmıştır.(MEB, 2005).

Bu değişimle birlikte hazırlanan yeni ilköğretim programı Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ve Fen ve Teknoloji dersini kapsayacak şekilde 2004-2005 yılında uygulamalarla test edilmiş. Ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır. (MEB, 2005).

2005 öncesi eğitim programına göre birey ezber dayalı, hazır bilgilerle eğitilmektedir. Öğretmenin daha ön planda olduğu öğrencilerin ise daha çok pasif olduğu bir programdı.. Değerlendirmede öğrencilerin davranışlarına bakarak ürünün değerlendirmesi yapılıyordu.

Mevcut programda öğretmenin rolü ise öğrencide bilginin oluşturulması sürecinde bilgiler ve disiplinler arasında ilişkiler kurarak bilginin öğrenci zihninde yapılanmasına yardım eden bir konuma getirilmiştir. Öğretmen rehber rolünde ve

öğrenci bilgiyi yapılandırırken süreç boyunca ona rehber konumundadır. Ve aslında öğretmenin sorumluluğu azalmıyor; aksine öğretmenin sorumluluğu artıyor.

Mevcut programla eğitim programının 4 ögesi olan kazanım, içerik, eğitim durumlarında olduğu gibi ölçme-değerlendirme için de farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Buna göre program sadece öğrenme sonucu ortaya çıkan ürünü değil aynı zamanda süreci de değerlendirmeye yönelik olarak ele alınmıştır. Bunun için de alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmiştir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme, sadece tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan bütün değerlendirmeleri içine alır (Bahar vd., 2006).

Alternatif değerlendirme yaklaşımlarında bilgi ve becerinin kullanımı birbiriyle bağlantılıdır. Alternatif değerlendirme yaklaşımları, tamamlanmış etkinlikleri ölçer. Eğitimin içine yerleşmiştir. Sadece amaca yönelik ölçme yapan standardize edilmiş, yönergeli etkinliklerden ayrıştırılabilir. Başka bir deyişle alternatif değerlendirme, anlamlı öğrenme deneyimleri demektir. Farklı sunuş şekillerine ve öğrencilerin tercih ettikleri farklı öğrenme biçimlerine olanak sağlar. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla öğrenciye kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğretir (Korkmaz, 2004).

Pierce ve O'Malley'e (1992) göre alternatif değerlendirme; öğrencinin ne bildiğini gösteren ve ne yapabileceğini ortaya koyabilen bir değerlendirmedir. Amacı, öğrencinin ilerlemesini göstermektir. Yapılandırıcı öğrenme içerisinde yer alan alternatif değerlendirme, öğrenim ortamının kendisi kadar çeşitli olmalıdır. Reeves ve Okey'e göre (1996:191-202) alternatif değerlendirme türlerini; portfolyo, otantik değerlendirme, cevaplayıcı değerlendirme, bilgisayar tabanlı simülasyonlar ve performans ödevi olarak ifade etmişlerdir.

Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini, ürün seçki dosyası (portfolyo), performans değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri,

poster, grup ve/veya akran değerlendirmesi, öz değerlendirme oluşturmaktadır. Bu tekniklerin en önemli özelliği, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlamaları; öğrencinin zihinsel yapısındaki yanlış kavramları, bilgi ağındaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koymak için bir teşhis aracı olarak kullanılmalıdır (Bahar vd., 2006; Korkmaz, 2004).

2005 öğretim programı değişikliği ile birlikte Sosyal Bilgiler programında da yer alan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, bu teknikler hakkındaki bilgi düzeyi algıları, bu teknikleri ne derece ve etkide kullandıklarını, bu teknikleri kullanınca karşılaştıkları sorunlar bu araştırmaya temel oluşturacaktır. Bundan dolayı bu araştırma sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ile ilgili görüşlerine, bu tekniklerle ilgili bilgilerini algılama düzeylerine, kullanım sıklıklarına ve kullanırken karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Geleneksel testler bireyi gerçek manada değerlendirmemektedir. Ve onların gerçek yaşantılarını yansıtmamaktadır. Bu testler öğrencileri sadece bir yönüyle bilişsel özelliklerine göre değerlendirmektedir. Öğrencileri duyuşsal ve psiko-motor olarak değerlendirmemektedir. Süreci ve ürünü değerlendirmeyi sadece geleneksel değerlendirme ile yapmak bize yeterli ve gerçekçi dönüt vermede yardımcı olmayabilir (Hein ve Price, 1994; Akt: Korkmaz, 2004).

Oysa alternatif ölçme ve değerlendirme, süreci ve ürünü birlikte değerlendirmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılığını dikkate alarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılan bu tekniklerin en önemli özelliği, gerçek yaşam koşullarına göre yapılandırılmasıdır. Ayrıca öğrencilerin sadece bilişsel becerilerini değil duyuşsal ve psikomotor becerilerini ortaya çıkarmak oldukça önemlidir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Bu çalışmada da 2005 öğretim programı ile birlikte programa giren alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini sosyal bilgiler dersinde ele alarak literatüre katkı sağlamaktır.

1.1 Problem Cümlesi

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2 Araştırmanın Alt Problemleri

- 1 Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini kullanmalarına yönelik görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2 Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini kullanmaları açısından eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3 Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini kullanmaları açısından hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4 Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarına yönelik görüşlerinin mezun olduğu okuldan ölçme değerlendirme dersi almalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?
- 5 Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarına yönelik görüşlerinin hizmet içi eğitim semineri almalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mı?
- 6 Öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanım sıklığı nasıldır?
- 7 Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Bilgi Seviyeleri hakkında algıları nasıldır?
- 8 Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri kullanım sıklığı nasıldır?
- 9 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Uygun Ölçme Araçları hazırlarken faydalanılan kaynaklar nelerdir?

- 10 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Hazırlarken Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?
- 11 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Uygularken Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?
- 12 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Değerlendirirken Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşlerinin, bu tekniklerle ilgili bilgilerinin algılama düzeylerinin, kullanım sıklıklarının ve kullanırken karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.4 Araştırmanın Önemi

2005 program değişikliği ile birlikte eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, ölçme ve değerlendirme boyutunda alternatif ölçme değerlendirme ağırlık kazanmaktadır. Geleneksel değerlendirme öğrencileri tek boyutlu değerlendirmektedir. Bu durumda öğrencilerin gerçek öğrenme ürünlerini tam anlamıyla ortaya konmamış olurlar. Mevcut program ile birlikte öğrencilerin öğrenme ve öğretme ortamında daha etkin olması konusunda yapılan çalışmalar artmıştır. Öğrencinin daha aktif olduğu bu programda öğrencilerin değerlendirilmesinde geleneksel değerlendirmenin kullanılması yapılan eğitim öğretimin tam anlamıyla değerlendirilmemesi ve öğrencilere gerekli dönütlerin düzeltilmesinin verilmemesi şeklinde sonuçlanacaktır.

Mevcut programda öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım söz konusudur. Eğitim öğretim öğrenciye aktif öğrenme sağlayacak şekilde yürütülmektedir. Bunun sonucu olarak eğitim öğretimin gerçekleşip gerçekleşmediği veya gerçekleşiyse ne kadar gerçekleştiğini belirleyebilmemiz için öğrenciyi merkeze alan öğrencilerin

aktif öğrenme sonucu öğrenmelerini daha iyi ortaya koyabilecek alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanıldığında öğretmen, öğrenci ve veli öğrenme durumlarını ve öğrenme sürecini takip edebilir ve öğrenme sonucunu somut olarak görebilir.

Bu çalışmayla sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşlerine, bu tekniklerle ilgili bilgilerini algılama düzeylerine, kullanım sıklıklarına ve kullanırken karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu açıdan çalışmanın alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmaları çerçevesinde alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada elde edilen veriler:

1. Hatay merkez okullarında görev yapan ve araştırmacının ulaşabildiği 4. ve 5. Sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler dersi ile sınırlandırılmış olup, diğer derslerle ilgili görüşleri kapsam dışında tutulmuştur.

1.6 Araştırmanın Varsayımları

1. Uygulamada kullanılacak veri toplama aracının uygulanacağı öğretmenlerin sayı bakımından yeterli olacağı varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilgi toplama aracı olarak kullanılan anketleri gerçeğe uygun şekilde yanıtladıkları kabul edilmiştir.
3. Ölçme aracının geçerliliği için alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu kabul edilmiştir.
4. Örneklemenin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

1.7 Tanımlar

Ölçme: Belirli bir niteliğin ölçülerek ölçüm sonuçlarının bir sayı ya da sembolle belirtilmesidir (Turgut, 1997).

Değerlendirme: Ölçümler dâhil her türlü bilgi toplama ve bu bilgilerden bir değer yargısına ulaşmaktır (Harlen, 1998).

Geleneksel Değerlendirme: Öğrenci başarısının sayısal bir değer olarak ifade edilmesine ve öğrencilerin alt düzeydeki becerilerini ölçmeye odaklanan değerlendirmedir (Law ve Eckes, 1995).

Alternatif Değerlendirme: Öğrencinin ne bildiğini gösteren ve ne yapabileceğini ortaya koyabilen bir değerlendirmedir. Amacı, öğrencinin ilerlemesini göstermek ve öğretimi bilgilendirmektir (Pierce ve O'Malley, 1992).

Geleneksel Öğretim Yöntemi: Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin etkin, öğrencilerin ise pasif oldukları yöntemlerdir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Eğitim Programı: Okul içerisinde veya dışında milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkili olarak gerçekleştirmek amacı ile hazırlanan içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür (Varış, 1996).

Tutum: Somut bir objeye veya soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı ya da ondan yana olma şeklinde beliren bireyin düşünce ve duygularına yön veren, psikolojik değişkenlerdir (Turgut, 1977-b).

1.8 Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Ülkemizde geçmişten günümüze kadar eğitim programlarında birçok değişiklikler olmuştur. Günümüzde ise dünyadaki değişim ve gelişmelerden eğitim programlarımızın etkilenmemesi kaçınılmazdır. Çünkü bilgi hızla artıyor ve çok hızlı yayılıyor. Bundan da toplum ve bireyler etkilenmektedir. Bakış açıları değişmektedir. Bunun sonucu olarak da okullardaki eğitim programları, öğretmen rollerini, öğrenci rolleri değişmektedir. Bu değişim öğretim programlarını yenilemeye zorlamaktadır. Ülkemizde de 2004'te program değişikliğine gidilmiştir. Bu değişiklik sosyal bilgiler dersinde de olmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2004 yılı öğretim programı reformu çerçevesinde İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı olarak hazırlanmıştır (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler Dersi 6, 7 ve 8. Sınıf Öğretim Programı bir önceki program olan 2000 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşler değerlendirilerek, gelişmiş ülkelerde yürürlükte olan çok sayıda Sosyal Bilgiler programı incelenerek, uluslararası Sosyal bilgiler eğitimi literatürü izlenerek ve Türkiye'de değişik yörelerdeki koşullar dikkate alınarak hazırlanmış bir programdır. İlköğretim 4 ve 5. sınıfta işlenen ünitelerde ele alınan konular, tekrardan ve kavram kopukluklarından kaçınılarak sarmal bir anlayış çerçevesinde daha zengin içerikte ele alınmış, 6, 7 ve 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 4 ve 5. sınıf programı ile uyumlandırılmıştır (MEB, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığında, yoğun bir çalışma temposu ve pilot uygulamalardan elde edilen geri bildirimle yeni programların sürekli gelişmesini

sağlayan bir süreç yaşanmaktadır. Genel boyutta yeni programların ‘yapılandırmacı’ eğitim anlayışla ele alındığı, ‘ öğrenci merkezli öğretim’ ile eleştirel düşünmeyi destekleyen ve bireylerin üretkenliğini ortaya çıkaran bir yaklaşımı benimsemiştir (MEB, 2005).

Hazırlanan programlar içinde ‘Sosyal Bilgiler Programı’nın gelişen ve değişen bu sosyal hayata cevap verebilecek nitelikte olması beklenmektedir.

Programın içeriği

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile hazırlanan Sosyal bilgiler programında sunulan konuların sosyal hayattaki tüm boyutlarıyla kapsamı yönünden belli bir sınıflamaya gidilmiş ve bu sınıflamanın her birine ‘öğrenme alanı’ adı verilmiştir.

Öğrenme Alanları;

1. Birey ve kimlik
2. Kültür ve İnsan
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
5. Bilim, Teknoloji ve Toplum
6. Küresel Bağlantılar
7. Güç, Yönetim ve Toplum
8. Kurumlar, Gruplar ve Sosyal Örgütler, olarak sekiz öğrenme alanı olarak belirlenmiştir. Bu öğrenme alanlarının içeriğinde verilen ‘kazanımlar’ ile öğrenme sürecinin hedefleri ortaya konulmuştur. Öğrenme sürecinde öğrencinin gerekli bilgi, tutum ve değerleri kazanması için çeşitli ‘etkinlikler’ sunulmuştur. Bu sayede öğrenciler daha aktif kılınma amaçlanmıştır (MEB, 2005).

Programla ilgili açıklamalarda, öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğrenme alanlarının içeriğini oluşturduğu, her bir kazanımın bilgi, beceri ve değer içerdiği ifade edilmektedir.

Öğrencilerin bilgi ve becerileri kazanma sürecinde görsel materyalleri kullanması, kazanımlar öğrenme yaşantıları sergilemeleri için birçok etkinlik

örnekleri sunulmuştur. Etkinlik örneklerinin öğrenmeler için bağlayıcı bir yanı bulunmadığı, öğretmenlerin çeşitli etkinlikleri planlayıp gerçekleştirebileceği açıklanmıştır.

Programın ölçme değerlendirme boyutu ise önceki programdaki sadece sonuç değerlendirmeye yönelik değil aynı zaman da sürecide içerisine alan bir değerlendirme anlayışı içermektedir. Bu programla öğrencilerin süreç içerisinde yaptıkları incelenmektedir. Öğrencileri sadece bilişsel yönden değil aynı zamanda da duyuşsal ve psiko-motor becerileri yönünden de değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeyi de yapan çeşitli formlar bulunmaktadır. Bunlar; öz değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, proje değerlendirme formu, kavram haritası, yapılandırılmış grid, Tanılayıcı dallanmış ağaç gözlem formu, kontrol listesidir.

Bu formların hepsi Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri araçlarıdır. Alternatif Ölçme Değerlendirme; geleneksel Ölçme Değerlendirmenin dışında kalan tüm değerlendirmelere denir (Çepni, 2008).

Sonuç olarak 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve 2005-2006 yılında uygulamaya konulan yeni programda Sosyal Bilgiler ilköğretim 1. Kademe programında da belirli değişikliğe gidilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma öngören programda öğrenci daha aktif hale getirilmiş, öğretmen ise daha çok rehber konumunda kalmıştır. Bu programla birlikte öğrencileri değerlendirmekte geleneksel yöntemden Alternatif Ölçme Değerlendirme tekniklerine doğru bir geçiş söz konusu olmuştur. Bu değişimler sosyal bilgiler programını da etkilenmiştir.

2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Öğrenme-öğretme sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamak için pek çok öğrenme teorisi ortaya atılmıştır. Son yıllarda en çok savunulan *yapılandırmacı veya oluşturmacı öğrenme teorisi (constructivism)* bunlardan biridir. Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in *öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir* şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanan yapılandırmacı öğrenme

yaklaşımı, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramıdır. (Hand ve Treagust, 1991; Turgut ., 1997; Appleton, 1997).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır. Öğrencinin pasif olduğu ve öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımın aksine öğrencinin daha aktif olduğu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bilginin her bir öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı, öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri önceki bilgileri ile birleştirerek kendi bilgisini oluşturduğu kişisel özelliklerin ve öğrenme ortamının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefesi beş basamakta ifade edilmektedir (Bodner, 1986; Geelan, 1995; Shiland, 1999).

- Öğrencilerin önceki bilgi birikimi öğrenmeyi etkiler. Öğrenciye yeni bilgi onun önceki bilgi birikimi ile ilişkilendirilerek verilmelidir.
- Öğrenme zihinsel bir süreçtir. Ve bilginin yapılması zihinsel işlemleri gerektirir. Yapılandırmacı yaklaşımda materyal ve bilgi öğrenciye doğrudan verilmez. Bilgiler önceki bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlı öğrenme sağlanır.
- Öğrenme aynı zamanda sosyal bir süreç olduğundan dolayı, bilişsel anlamda gelişme sosyal etkileşimler sonucunda meydana gelir.
- Öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgilerinin yanlış ya da tatmin edici düzeyde olmadığını onlara ispatlanması ile daha sağlıklı bir şekilde meydana gelir. Öğrencilerin mevcut bilgilerinin yetersiz olduğunun gösterilmesi ve anlamlı öğrenmenin sağlanması için öğrenci tarafından kazanılan deneyimler kullanılabilir. Eğer öğrenci deneyimleri ile ilgili olarak mevcut bilgilerini kullanarak doğru tahminler yapabilirse, anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur.
- Öğrenme kavramla ilgili ek uygulamaları gerektirir. Yeni uygulamalar

öğrencinin konuyla ilgili bilgilerinin pekişmesini sağlar.

2.2.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Kullanılması

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşımına ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Yapılandırmacılığın temelinde öğrenci merkezlidir ve sadece öğrenme sonucu ürüne değil, sürece de önem verir. Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleri önemlidir. Bilgi bireyden bireye aktarılırken tekrar yapılandığını ifade eder.

Öğrencilerin bilgiyi oluşturmasına, yorumlamasına, geliştirmesine imkân verir. Süreci ve sonucu değerlendirmede alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini vurgular.

MEB, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre birey bilgi edinirken ilk başta boş bir zihinle yola çıkmadığını, eski bilgilerle yeni bilgileri, yeni öğrendiği konu veya kavramla ilintili hazır zihin yapılarını harekete geçirdiğini, kendi bildikleri ile eklemlenebilen hususları özellikle seçip öğrenmeye yatkın olduğunu, öğrendiği yeni bilgileri zihninde kendisinin yeniden yapılandığını vurgular (MEB 2005:12).

2.2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin üstlendiği sorumluluk, derse girip kitaptaki bilgileri öğrencilere aktaran bir öğretmenin üstlendiği sorumluluktan daha ağırdır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü geleneksel öğretmen rolünün neredeyse tam tersidir. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, programı uygulayacak öğretmenlerin birtakım niteliklere sahip olmaları gerekir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen; bireysel farklılıkları dikkate alarak açık fikirli olmalı ve kendini yenileyebilmelidir. Ayrıca öğretmen, alan bilgisine hâkim olmalıdır. Bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme ortamlarını sağlayan ve öğrencilerle birlikte öğrenen olmalıdır (MEB, 2005:6).

Yapılandırmacı yaklaşım içerisinde öğretmenin görevleri arasında öğrencinin öğrenme ortamına aktif katılımını teşvik etmek ve öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişki kurmasını sağlamak yer alır. Yapılandırmacı öğrenme teorisinde öğretmen, temel problem etrafında bilgiyi organize etmeli, sorularla öğrencilerin yolla öğrencilerin zihninde yeni fikirlerin gelişmesine yardım ederek, bu fikirlerle daha öncekiler arasında ilişki kurmalarına daha fazla destek sağlamalıdır. (Duman ve İkiel, 2002:245).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan bir öğretmen

- Öğrencilerin dersi yönlendirmelerine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve dersin içeriğini değiştirmelerine izin vermeli,
- Öğrencilere var olan bilgileriyle tartışabilecekleri yaşantılar sağlamalı,
- Bilginin birincil kaynağı değil öğrencinin öğrenebildiği kaynaklardan birisi olmalı,
- Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanmalı,
- Açık uçlu, düşündürücü sorularla öğrencilerin soru sormalarını, öğrencilerin aralarında düşündürücü tartışmalar yapmalarını teşvik etmeli,
- Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer vermeli,
- Öğrenme durumlarında; "sınıflandırınız, analiz ediniz ve yaratınız" gibi bilişsel terimleri kullanmalı,
- Öğrencileri özerk ve girişimci olmaya teşvik etmeli,
- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim

stratejilerinde değişikliğe gitmeli,

- İlgili kavramlar hakkında öğrencilerin fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sergilemeli,
- İşbirliğini artırmak için işbirlikçi öğrenme stratejileri kullanılmalı,
- Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini özendirmeli,
- Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek araştırma yapmalarını özendirmeli,
- Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, onlara ilaveler yaparak ve örnekler vererek işlenen konuları aydınlığa kavuşturmaya çalışmalı,
- Öğrencilere yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanınmalı,
- Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yapılmalıdır (Brooks ve Brooks, 1983; Yager, 1991; Saban, 2002).

Bu noktalar dikkate alındığında; yapılandırıcı öğrenme uygulamalarının öğrenci merkezli olması yönünde çaba gösterilmesi, özel bir iletişim biçiminin benimsenmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunulması, yönergeler verilmesi ve her öğrencinin kendi kararlarını oluşturmasına yardımcı olunması gerekmektedir (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı öğrenme öğrenci merkezli olduğu için öğretmen, öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerini, ilgi ve isteklerini, öğrenme tarzları ve öğrenme hızlarının tamamıyla onlara özgü olduğunu göz önünde tutmak durumundadır. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme teorisine göre öğretmenin, uygulayacağı öğretim programını planlamada önceliğinin olması gerekir (Kaptan

vd., 2000).

2.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Öğrencinin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerde programa bir şekilde uygun davranış değişikliklerini gösterebilmeleri, öğrencilerde var olan ön öğrenmelere bağlıdır. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturur ve oluşturduğu anlamı özümsemeye çalışır. (Yaşar, 1998:71).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğrenciler neyi öğrenip neyi öğrenmeyeceklerine kendileri karar vermelidir. Öğrenmek istediği konular üzerinde grup çalışması veya bireysel çalışmalar yaparak öğretimi gerçekleştirmelidir. Öğrenci karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm üretmeye çalışmalıdır. Hazır bilgilerden değil, araştırmaları sonucunda elde ettiği bilgilerden faydalanmalıdır. Öğretmen ise sınıfta sadece kitaplardan veya çeşitli kaynaklardan elde ettiği bilgileri sınıfa getirip sunmamalıdır. Sınıf ortamında öğrencilere problemler verip bu problemi çözmelerini isteyebilir. Problem çözme aşamasında kaynaklardan nasıl yararlanmaları gerektiği konusunda öğrencileri yönlendirmelidir.

Mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olmak yapılandırmacı öğrenmede öğrenende bulunması gereken kişisel özelliklerdir. Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır. Böylece, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni ilköğretim programı öğrenci merkezli bir eğitim süreci olup, öğrenci bu süreç içerisinde aktif olarak rol almak zorundadır. Öğretmenin yönlendirmeleri ile öğrenci, bilgileri keşfederek, bilgileri yorumlamakta ve daha önceki bilgilerinin üstüne yapılandırmaktadır.

2.3. Ölçme ve Değerlendirme

2.3.1. Ölçme Kavramı ve Özellikleri

Ölçme, belirli bir niteliğin ölçülerek ölçüm sonuçlarının bir sayı ya da sembolle belirtilmesidir (Turgut, 1997). Ölçme, aynı zamanda insanların karakterlerini, niteliklerini, nesnelere ve olayları açık bir şekilde formüllere veya kurallara göre sayısal olarak belirleyen bir yöntem olarak da söylenebilir. (Gilbert, 1997). Ölçme yapmak için öncelikle amaç belirlenir. Amaca göre gözlemler yapılır ve sonuçlar sayı ve sembollerle ifade edilir (Yaman vd. 2005)

Eğitimde ölçme ve değerlendirme insan üzerinde yapılmakta ve insanların zihninde meydana gelen faaliyetler ölçülmeye çalışılmaktadır. Yani ölçülmek istenen değerler somut değil soyuttur. Bu durum ise insanların üzerinde durduğu en önemli noktalardan biridir. Somut şeyleri ölçmek kolay ve sonuçlar daha nettir, soyut şeyleri ölçmek kolay değildir. (Tekin, 2000). Bunun için ölçüm sonuçlarında hata kaçınılmazdır. Yaman'a göre ölçmede yapılan hataların üç kaynağı vardır (Yaman vd. 2005):

1. Ölçülen özellikten kaynaklanan hatalar (ölçme ortamının fiziksel şartlarının uygun olmaması vb.)
2. Ölçme aracından kaynaklanan hatalar (testteki soruların anlaşılır olmaması, ölçme aracının bozuk ya da duyarlı olmaması vb.)
3. Ölçmeyi yapan kişiden kaynaklanan hatalar (kişinin yaşı, öğrenim düzeyi, organik yetersizliği, vb.)

Ölçme kavramı denilince aklımıza öncelikle hangi amaçla ölçme yapacağımız gelir. Belirli bir amaç doğrusunda belirli bir niteliği ölçüm sonucu onu somut olarak ifade etmektir.

2.3.2. Değerlendirme Kavramı ve Özellikleri

Turgut (1997), değerlendirmeyi ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme, öğrencinin öğrenmesinin tam olarak ölçülmesi ile öğretmen, öğrenci, veli ve başkaları için ölçme sonuçların açık bir şekilde de söylenebilir (Harris, 1998).

Değerlendirme ölçme sonucu ve bir ölçüte göre yapılır. Ölçüt ne kadar iyi ise hata oranında o kadar düşük olur. Değerlendirmede az hata olması için değerlendirmenin dayandığı ölçümlerin hatasının az olması gerekmektedir (Tekin, 2000)

Harlen'e göre (1998) değerlendirme yapmanın amaçları şunlardır :

1. Öğrenmeye yardımcı olmak (gelişim düzeyi, karşılaşılan güçlükler vb.),
2. Başarıyı belirlenen zamanlara göre özetlemek (kayıt tutarak velilere, diğer öğretmenlere ve öğrencilere bilgi vermek),
3. Öğrencileri seçmek (daha sonraki seviyeler için alan belirlemede rehberlik etmesi),
4. Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (ortaya çıkan sonuçlara göre düzenlemelerin yapılması),
5. Öğrencilerin performanslarının okul, bölge veya ülke çapında izlenmesi, yeni materyallerin ve eğitim reformlarının incelenmesine yardımcı olmak

Değerlendirme ölçüm sonucunu belirli bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında diğer yargısında bulunmaktır. Öğretim programlarında değerlendirme farklı amaçlara hizmet maksadıyla yapılmaktadır.

2.3.3. Ölçme Aracının Özellikleri

Eğitim sistemi içerisinde ölçme araçları (test, ölçek, envanter, form vb.) sıklıkla kullanılır. Bir ölçme aracında bulunması gereken özellikler, güvenilirlik, geçerlik, yanlılık ve kullanılabilirliktir (Bahar vd. 2006).

Geçerlik, bir ölçme aracının amaca hizmet etme derecesi olarak tanımlanabilir. Geçerlik aynı zamanda ölçme aracının ölçmeye çalıştığı özelliği başka özelliklere karıştırmadan ölçebilme derecesidir (Bahar vd. 2006). Bir testin, belli özellik ya da özelliklerin geçerli bir ölçüsü olabilmesi için, onun, söz konusu özellik ya da özellikleri tutarlı biçimde ölçmesi de gerekmektedir. Bu nedenle güvenilirlik, geçerliğin önemli bir parçasıdır. Bir test, geçerli olmak için güvenilir olmak zorundadır (Tekin, 2000).

Güvenirlik kavramı ölçme sonuçlarına karışan hatalarla ilişkili bir kavramdır. Bir ölçme aracı ne kadar az hata üretiyor ise o kadar güvenilirlerdir. Bir ölçme aracının ve bununla elde edilen ölçme sonuçlarının hatalardan arınlık derecesine güvenilirlik denir. (Bahar vd. 2006).

Bir ölçme aracının uygulanmasının yanı sıra masrafsız olması da gerekir. Bu o ölçme aracının kullanılabilirliğini gösterir. Bir ölçme aracında kullanılabilirlik güvenilirlik ve geçerlilikten sonra gelir. İlk iki nitelik düşünülmeden diğeri düşünülemez. Geçerlilik ve güvenilirlikten sonra kullanılabilirliğe bakılır. Kullanışlı bir ölçme aracının soruların okunması, düzeni, basımı hepsi bir ifade edilir. (Tekin, 2000)

Ölçme araçlarında güvenilirlik, geçerlilik, kullanılabilirlik nitelikleri olmadan onun ölçme aracı olmasından bahsedilemez. Bu üç nitelik bir ölçme aracında bulunması gerekir.

2.3.4. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme

Geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirme, öğrencinin bilgisini belirli bir zaman diliminde ölçmeye çalışmakta, öğrencinin başarısını ya da başarısızlığını ayrıntılı olarak yansıtmamakta ve öğrencinin zihinsel şemasını ortaya koyamamaktadır (Manning vd., 1995; Romberg, 1993; Shepard, 2000).

Geleneksel değerlendirmeler, performansın açık bir şekilde sergilenmesini engeller (Chen vd. 2000). Öğrencilerin kendi gelişimlerini süreç boyunca takip etmelerine izin vermez. Öğrenciler sadece aldıkları notlara odaklanırlar (Enger vd. 1998).

Geleneksel ölçme değerlendirme çağımızdaki hızlı bilgi değişiminden dolayı öğrencilerin bilgilerini her yönüyle ölçmekte yetersiz kalmaktadır.

2.3.4.1. Yazılı Yoklamalar

Eğitim sistemi içinde, uzun yanıtı, açık uçlu veya kompozisyon tipi olarak bilinen test türüdür. Yazılı yoklamalar, öğrencilerin soruların cevaplarını belirli bir süre içinde bağımsız olarak düşünmelerini ve yazmalarını gerektirir. Eğitim sistemimizde çoktan seçmeli testlerle birlikte en fazla kullanılan test türüdür.(Yaman vd. 2005). Airasian (1988), yazılı yoklamanın birçok amaca yönelik olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir (akt. Bahar vd. 2006)

2.3.4.2. Sözlü Yoklama

Sözlü yoklamaların, daha çok sözlü performansın vurgulandığı davranışların ölçülmesinde üstünlüğü söz konusudur. Öğrencinin cevabında belirsiz kalan noktaların irdelenmesi sonucunda bilginin daha derinlemesine ölçülmesine ve bilginin genişlik kazanmasına izin vermektedir (Tekin, 2000).

Sözlü yoklama sınavlarının sorularının hazırlanması diğer madde türlerine

oranla hem daha kolaydır hem daha az zaman almaktadır. Sözlü sınavlarda öğretmenle öğrenci yüz yüze olduğundan öğrencilerin cevaplarına puan vermede öğretmen, asıl ölçülen bilgi dışındaki etkenlerin etkisi altında kalabilmekte yanlılık sergileyebilmektedir. Sözlü sınavlarda her öğrenciye aynı soru sorulmamaktadır. Ve sorulan soruların farklı güçlük düzeyinde olma ihtimali bulunur (Yaman vd., 2005).

2.3.4.3. Çoktan Seçmeli Test

Bir soru kökü ve birden çok farklı seçenekten oluşan testlerdir. (Aydoğdu vd., 2005). Çoktan seçmeli testler zaman kazandırdığı ve ekonomik olduğu için eğitimde en yaygın olarak kullanılan testlerdir (Çelik, 2000).

Çoktan testler öğrencilerde şans başarısını artırmaktadır. Ve öğrencilerin sevdiği, öğretmenlerinde kolay hazırlayabildiği bir test tekniğidir.

2.3.4.4. Doğru-Yanlış Soruları

Doğru ya da yanlış olarak sınıflanabilecek bir ifade, mutlaka doğru ya da yanlış olmak zorundadır. Doğru yanlış maddesinde yalnızca iki seçenek olduğundan tahminle doğru cevabın bulunma olasılığı yüzde ellidir. Doğru-yanlış testindeki maddeleri cevaplandırma işi hem kolaydır, hem de çok az zaman almaktadır. Doğru-yanlış testlerinin puanlanması kolay, çabuk ve nesnedir (Tekin, 2000).

Şans başarısının en yüksek olduğu test tekniğidir. Bunun için bir sınav uygularken tamamen

2.3.4.5. Kısa Cevaplı Testler

Kısa cevaplı sorulara verilecek cevaplar çok kısadır. Öğrenci açısından cevaplama işi çok az zaman almaktadır. Kısa cevaplı testlerin puanlanması oldukça kolay, çabuk ve nesnedir. Kısa cevaplı testler hemen her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabilir niteliktedir. (Tekin, 2000).

2.3.4.6. Eşleştirme Soruları

Eşleştirme maddeleri iki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, birbirleriyle eşleştirilmesidir. Kavramların öğretilmesinde kullanılabilir.

Yaman vd. (2005) eşleştirme testlerinde dikkat edilecek noktaları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Soru kökleri ile muhtemel cevapların sayısı birbirine yakın olmamalıdır. Soru kökü oranının beş olması buna karşın muhtemel cevap oranının yedi olması tavsiye edilmektedir.
- Soru kökleri olası cevaplardan daha uzun olmalıdır.
- Olası cevaplar rakamlardan oluşuyorsa büyüklük sırasına konulmalıdır.
- Her iki sütunda yer alan bilgiler aralarında tutarlı olmalıdır. Aynı soruda farklı konulara değinilmemelidir.

2.3.5. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri; öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını ve öğrendikleriyle gurur duymalarını sağlar (MEB, 2005).

Alternatif ölçme değerlendirme öğrencilerin yaşamla bağ kurmasını sağlar. Ve öğrencileri sadece bilişsel yönden değil aynı zaman duyuşsal ve psiko-motor becerileri yönünden de değerlendirmektedir.

Öğrencilerin yetenekleri birbirinden farklıdır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme düzeylerini farklı araçlarla ortaya çıkarmayı gerektirir. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrenci ürünlerinin benzerliğine değil farklılıklarına odaklanır. Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerde, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme, problem kurma becerilerini ve farklı bakış

açılarını ne oranda yansıttıkları incelenir. Bu teknikler, öğrencilerin dersteki başarı durumlarından ziyade, özel ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için kullanılır. nemli olan öğrencileri en iyi şekilde yönlendirmek ve yetenekleri doğrultusunda çalışmalarına imkân tanımaktır (Aydoğdu vd, 2005:265).

Bu kapsamda alternatif ölçme değerlendirme teknikleri şunlardır: portfolyo, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, görüşme, gösteri, posterler, grup ve akran değerlendirmesi, kendi kendini değerlendirme.

2.3.5.1. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Portfolyo değerlendirmesi öğrencinin ve öğretmenin birlikte olduğu ve öğrenci çalışmalarının derlendiği bir süreçtir. Temel hedef öğrencinin başarısını göstermektir. Özellikle dil alanında ve yazım çalışmalarında daha sık kullanılmaktadır. Portfolyolar öğrencilerin çalışmalarının toplanmasıdır. Portfolyoda hedef, öğrenciye bireysel bir program sunabilmektir. Portfolyoda değerlendirme sadece hedef tanımlandığında gereklidir (Herman, vd. 1992,72).

Portfolyo değerlendirmesi öğrencinin ve öğretmenin birlikte olduğu ve öğrenci çalışmalarının derlendiği bir süreçtir. Temel hedef öğrencinin başarısını göstermektir. Özellikle dil alanında ve yazım çalışmalarında daha sık ne gibi bir geri kullanılmaktadır. Hangi çalışmaların değerlendirileceği ve ona dönü sağlanacağı önemlidir. Aynı zamanda öğretmen ve akran değerlendirmesi gereklidir. Öğrencilerin bağımsız düşünmelerini ve karar verme becerilerini geliştirir. (Hancock, 1994)

Aydoğdu ve Kesercioğlu'na göre (2005) portfolyo “Bir ders kapsamında, öğrencilerin dönem boyunca yaptıkları bütün etkinliklerinin içinden belirli bir amaca yönelik olanların öğretmenlerinin rehberliğinde seçilerek bir dosyada toplanmasıdır.”

Kılıç (2006) ise “Öğrencinin bir konudaki bilgilerini, amaçlanan becerilerini ya da kazanımlarını sergileyecek ürünlerinden oluşan dosyadır.” şeklinde

tanımlamıştır. Bu teknik davranışçı kayıtların ya da çalışma ürünlerinin amaçsal olarak bir arada toplanmasıdır ki böylece geniş çerçevede yapılan işlerin algısal resimleri sağlanır. Birçok alanda portfolyolar eşsiz değerlendirme ürünleridir. Birçok farklı alanda eğitimsel amaç için sistematik olarak bir araya getirilmiş davranış örnekleri (numuneleri) ya da öğrenci çalışmalarının ürünlerini gerektirir (Chatterji, 2003).

Öğrencilerin hazırlamış oldukları çalışmalar portfolyo olarak adlandırılır. Bu portfolyolar öğrencilerin bilimsel açıdan ne kadar ilerlediğini değerlendirmek açısından önem teşkil eder. Özellikle öğrencilerin düşünsel gelişimi, yetenekleri ve bu yolda ilerlerken değişen fikirlerini gösterir. Öğrencilerin portfolyo kullanımını nasıl ve ne şekilde olması gerektiği, ne şekilde saklanması ve içine nelerin girebileceğini bilmesi çok önem teşkil eder. Portfolyolar öğrencilerin sonraki eğitim hayatlarına geçerken de önem teşkil eder. Bu şekilde öğretmenler öğrenciler hakkında daha genel bilgilere sahip olurlar (Benbow ve Mably, 2002:206).

Portfolyoda öğrencilerin dönem başından itibaren konuyu ilişkin yaptıkları çalışmalar, kronolojik sırayla bu dosyalara yerleştirilir. Öğretmenler, öğrencilerin ders içi ve dışında yaptıkları etkinlikleri inceler ve dosyaya koymak için öğrencinin onayını alır. Öğrenciler istemezse dosyada yer alması zorunlu olan belgelerin dışındaki çalışmalar dosyaya konmaz. Öğrenciler portfolyoda yer alacak çalışmalarını öğretmenleriyle birlikte belirlerken ve değerlendirmesini yaparken kendi özel yetenek, beceri ve bilgilerinin farkına varırlar (Aydoğdu vd, 2005).

Portfolyolar basit bir uygulamadan ötedir. Çok çeşitli portfolyolar vardır: çalışma, performans değerlendirme, grup ya da uygulama portfolyoları. Hedefe bağlı olarak bunlardan herhangi biri kullanılabilir. Yaratıcı çalışma örnekleri, öğretmen tarafından hazırlanan rehber (portfolyonun ne olduğu, neler yapması gerektiğini anlatan), test sonuçları, projeler, ödevler, sözlü çalışma ürünleri, sınıf içi etkinlik belgeleri, bireysel değerlendirme, akran ve öğretmen yorumları, öğrenci günlük çalışmaları, portfolyoda yer alır (Hancock,1994).

Öğretmenler, öğrencilerin portfolyolarını ve portfolyodan edinilen bilgileri öğrencilerin aileleri ile paylaşarak, ailenin öğrencinin eğitiminde rol oynamalarını

sağlayabilmektedir.

Avantajları şöyledir:

- Öğrenci dosyalanmış ürününü ve becerisini geliştirebilir.
- Zaman içerisinde çeşitli becerilerin nasıl geliştiği izlenebilir.
- Sınıf içi eğitime kolay bütünleşebilir.
- Öğrenci katılımı ve etkileşimi ile çok daha iyi tasarlanabilir.

Özetle temel hedef öğrencinin en iyi çalışmalarının kanıtlanması zamanla gösterilen gelişmelerin ve değişimlerin kayıt altına alınması öğrenciyi değerlendirme aşamasına katarak bireysel değerlendirme ile etkileşimin sağlanmasıdır (Chatterji, 2003:229).

2.3.5.2. Performans Ödevi

MEB, ilköğretim yönetmeliğinde performans görevinin tanımı, öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalar olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları üst düzey becerilerini kullanmaları ve bu becerileri sergilemelerine izin vermelerinden dolayı performans görevi çalışmaları yapılmaktadır. Performans görevlerinin sayısı, öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi, istek, öğrenme ihtiyaçları, okul ve çevre imkânlarına göre her yıl öğretmenleri tarafından belirlenir. Öğretmenler öğrencilere her dersten bir performans görevi vermek zorundadır. Performans değerlendirme, öğrencilerin istenilen alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, öğrencilere o alanla ilgili bir görev verip o görevde etkililiğini geçerliliği ve güvenilirliği sağlamış ölçüm araçları kullanarak tespit etmektir. Performans değerlendirmelerinde üst düzeyde düşünme, problem çözme, becerileri geliştirme, gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme ve davranışları hem ürün hem de süreç olarak kontrol etme oldukça önemlidir (Çepni vd., 2007: 195).

Öğretmenler performans değerlendirmede performans görevlerini,

öğrencilerin yaptıkları analizleri, problem çözme becerilerini, yaptıkları deneyleri, verdikleri kararları, arkadaşları ile işbirliği içinde çalışmalarını, sözel sunumlarını ve bir ürün oluşturmalarını doğrudan gözlemleyebilir ve buna not verebilir. Başarılı ve güvenli bir değerlendirme yapmak için her bir performans görevi için bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmeli ve buna göre eşleştirme yapılmalıdır. Öğrencilere performans görevi ile birlikte dereceli puanlama anahtarı da verilmelidir (MEB, 2006).

Performans değerlendirilmesinde uyulması gereken temel ilkeler şunlardır:

- Değerlendirme yapılırken süre görevin zorluğuna göre belirlenmelidir.
- Değerlendirme birden fazla beceriyi kapsamalıdır.
- Hem bireysel hem de grup değerlendirilmesi yapılabilir.
- Değerlendirmede hem ürüne hem de sürece yer verilmelidir.
- Değerlendirmede birçok veri toplama tekniği kullanılmalıdır (Çepni vd. 2007:197).
- Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans görevi bir dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmelidir (MEB, 2006: 30).

Öğrenciler performans göreviyle dereceli puanlama anahtarının bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler (MEB, 2006: 30).

Öğretmenler performans değerlendirmede performans görevlerini, öğrencilerin yaptıkları analizleri, problem çözme becerilerini, yaptıkları deneyleri, verdikleri kararları, arkadaşları ile işbirliği içinde çalışmalarını, sözel sunumlarını ve bir ürün oluşturmalarını doğrudan gözlemleyebilir ve buna not verebilir. Başarılı ve güvenli bir değerlendirme yapmak için her bir performans görevi için bir dereceli

puanlama anahtarı geliştirilmeli ve buna göre eşleştirme yapılmalıdır. Öğrencilere performans görevi ile birlikte dereceli puanlama anahtarı da verilmelidir (MEB, 2006).

2.3.5.3 Grup Değerlendirmesi

İşbirliğine dayalı öğrenme faaliyetlerinin birçoğunda grup çalışması yapılır. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin oluşturduğu küçük grupların işbirliği içerisinde ortak öğrenme amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek amacıyla kullanılan bir öğrenme ve öğretme tekniğidir (Bahar vd, 2006).

Grup değerlendirme hem öğrenciler hem de öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Grup değerlendirme öğrenci etkileşimini zenginleştirir. Ve birbirlerinden öğrenmeyi sağlar. Birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır. Bu tür değerlendirmelerde dönüt yapmak önemlidir. Çünkü bu sayede öğrencilerin sosyal sorumlulukları ve başarılarında gelişme sağlanır (Ornstein vd.2004).

Grup değerlendirme öğrencilerin birlikte başarıya yeteneklerini geliştirir. Öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlar. Ve onların daha sosyal olmasına katkıda bulunur. Ama grup içerisinde hangi öğrenci daha az katkıda hangisi daha fazla katkıda bulunduğunu bilemeyiz. Bir öğrenci çok çalışırken başka bir öğrenci fazla emek etmeyebilir. Bu da öğrencileri değerlendirirken objektif olamamamızı sağlar.

2.3.5.4 Akran Değerlendirmesi

Öğrencilerin birçok performansını değerlendirmek için akran değerlendirme kullanılabilir. Akran değerlendirmesinde öğrencilerden kimin kimi değerlendireceği gizli tutulmalıdır. Ve bu sayede arkadaşlık faktörünü en az düzeyde etkiler. Çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkin yol birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her öğrencinin veya bileşenini değerlendirmesidir. Bu şekilde tutarlılık sağlanabilir (Okur, 2008,47).

Öğrencilerin programda belirtilen kazanımlara ulaşması aşamasındaki sürecin takip edilmesi ve denetlenmesi ve öğrencinin ulaştığı en son düzeyi belirleme amacı için Akran değerlendirmesi kullanılabilir. Akran değerlendirmesi öğrenci düzeyini belirlemek için kullanılırsa öğrenci ile ilgili genel değerlendirmenin bir parçası biçiminde düşünülebilir. Sürecin takibi ve denetlenmesi için kullanılırsa, öğrencilerin birbirinden geri bildirim almasına fırsat verebilir. Bu durumda yapılan puanlama sadece performans ile ilgili genel bir fikir vermektir (Yurdabakan, 2007).

Akran değerlendirmenin dezavantajı, öğrencilerin tarafsızlıklarını koruyamamalarıdır. Değerlendirme yapan öğrenci hangi arkadaşını değerlendirdiğini bilmezse değerlendirme daha objektif olur. Çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkin yol birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her elemanını veya bileşenini değerlendirmesidir (Bahar ve vd, 2006: 138).

Akran değerlendirme programdaki amaç doğrultusunda öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesidir. Akran değerlendirmenin şu şekilde olumsuz yanı olabilir. Öğrenciler birbirlerini tanırsa tarafsız olmak zorlaşabilir. Bu yüzden kimin kimi değerlendireceği gizlenmesi daha iyi olabilir.

2.3.4.5. Öğrenci Öz Değerlendirmesi

Öğrencilerin başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmeleri olarak açıklanabilir. Kısacası öğrencinin kendisini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin neleri öğrendiğini veya hangi alanlarda öğrenmesini yetersiz kaldığını belirlemesi ve gelişimlerine paralel olarak sorumluluğu üstlenmesi öz değerlendirmenin amacıdır (Bahar vd., 2006).

Öz değerlendirme temel amaç, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmektir. Çünkü yaşam boyu öğrenme, bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil, aynı zamanda kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılar. Değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenme yaklaşımını, öğrencinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini ve kendi becerileri hakkında değerlendirme yapmasını

sağlar (Yurdabakan, 2007).

Öz değerlendirme öğrencinin kendi başarı düzeyini değerlendirmesidir. Öğrenci hangi öğrenmelerde eksik kaldığını ifade edebilir. Ama öğrencinin değişik nedenlerden dolayı öğrenme eksiği olduğu alanları açıkça ifade etmeyebilir.

2.3.4.6. Kavram Haritası

Kavram haritaları bir konu içindeki kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin iki boyutlu olarak şematize edildiği tablolardır (Çepni, 2005:81). Kavram haritaları, anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırabilmek, öğrenmenin kalitesini ölçmek, kavramlar arası ilişkileri kurmakta ve bilgiyi organize etmede kullanılan şematik gösterimlerdir.

David Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine göre yeni kavramların öğrenilmesinde eski bilgi birikiminin önemi vurgulanır. Anlamlı öğrenmenin, öğrencinin eski bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirebildiği ölçüde gerçekleştiği kabul edilir. Kavram haritası, Joseph D. Nowak' ın çalışmaları sonucu ortaya çıkmış ve David Ausubel' in araştırmaları üzerine kurulmuştur (Bahar vd, 2006).

Kavram haritaları, olaylar ve fikirler arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Kavram haritaları, öğrencilerin anlamlı öğrenmesinde grup çalışması ya da bireysel bir çalışma olarak kullanılabilir (Francisco, vd. 2002; Wiske, 1998).

Kavram haritalarının bir konunun içeriğindeki kavramların somut bir şekilde gösterilmesi olarak adlandırılabilir. Kavram haritaları dersin başında öğrencilerin beyin fırtınası yapmasını sağlayabilir. Kavram haritası ile öğrenciler kavramları somut olarak ve organize bir şekilde gördüğü için öğrenci daha çabuk kavrar. Ayrıca kavram haritaları kavramlar arasındaki nasıl bir bağın olduğunu gösterir.

2.3.4.7. Gözlem Formu

Gözlem, öğrencinin bir konudaki yeteneğinin değerlendirilmesinin bir yoludur; fakat çok nadir olarak bir gözlem eylemi bir değerlendirme biçimi olarak görülür. Öğrencinin sınıftaki performansının üzerine odaklanırsa laboratuarda veya sınıfta öğrenci performansının gözlemsel kayıtlarını tutmak suretiyle öğrencinin çalışmasını değerlendirebilirse çok kıymetli olur (Enger vd.1998).

Gözlem aynı zamanda öğretmeni hangi öğrencinin laboratuarı kullanmayı, not almayı, bilgisayarı kullanmayı, interneti kullanmayı vb. bilip bilmediği hakkında bilgilendirir. Değerlendirme, tüm öğrencilerin değerlendirilmesini dikkate alıyorsa gözlem değerlendirmede anahtar bir rol oynayabilir ve gözlem, öğretmenin öğrencilere maksimum başarıya ulaşmalarında yardım etmesi için sürekli rehberlik sağlar (Enger vd, 1998).

2.3.4.8. Kontrol Listesi

Kontrol listesi, öğrencilerin öğrenme aktiviteleri sırasındaki davranışların gözlenmesi için kullanılır. Hangi davranışlara dikkat edileceğinin önceden planlanması onları bir kâğıt üzerinde listelemenin iki fonksiyonu vardır (Ornstein vd, 2004):

- 1- Gözleme odaklanmak
- 2- Kaydetmeye kolaylık sağlamak

Davranış kontrol listelerinin herhangi bir amaç alanında kullanılabilir olsalar da özellikle bilişsel olmayan alanlarda kullanılırlar. Çünkü bu amaçların doğrudan değerlendirilmesi daha zordur. Kontrol listesi hazırlanırken derecelendirme çizelgesinden daha çok olumlu ya da olumsuz düşüncenin ifadesi olarak “+” ve “işareti kullanılmalıdır. Böylelikle kontrol listesinin kullanımı kolaylaşır. Dikkat listeye kaymadan kullanılabilir ve öğrencilerin davranışlarının kaydedilmesi kolay olur (Ornstein vd., 2004).

2.3.4.9. Dallanmış Ağaç yöntemi

Dallanmış ağaç yöntemi, aynı konuda aşamalı soruların sorulmasında tercih edilebilir. Soruların güçlük düzeyleri dallanma sayısı arttıkça yükselir. Öğrencilere yöneltilecek sorular genelden özele ya da somuttan soyuta doğru olmalıdır. Şans başarısı çoktan seçmeli testlerden daha düşük olmasına rağmen hazırlanmasındaki güçlük nedeniyle fazla tercih edilmemektedir (Yaman vd. 2005).

2.3.4.10. Poster

Posterler bir projeyi daha önceden proje ve sistem hakkında hiçbir bilgisi olmayan izleyicilere ana hatları ile tanıtıcı nitelikte hazırlanan iki boyutlu grafiklerdir (Aydoğdu vd. 2005).

2.3.4.11. Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid, öğrencilerin yanlış kavramları ile alternatif kavramlarını belirlemede yararlanılan araçlardır. (Aydoğdu vd. 2005).

Gridler hazırlanırken öğretmen ilk olarak soruları hazırlamalıdır. Daha sonra 9-12 arasındaki kutucuklara bu soruların cevaplarını rastgele kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir. Öğrenciler, bu soruların cevaplarının hangi kutucuk veya kutucuklar içinde yer aldığını belirlemeye çalışır. Grid tamamlandıktan sonra öğrencilerden kutucuk numaralarının mantıksal veya işlevsel olarak sıraya koymaları istenir. Öğrencilerin verdiği cevaplar, o konudaki bilgi seviyelerini, kavramları kullanma becerilerini, yanlış anlamalarını veya bilgi eksikliklerini göstermektedir. Bir konudaki temel kavramların ve bu kavramların alt kavramlarının öğrenciler tarafından öğrenilme düzeyini belirlemede etkili bir yaklaşımdır. Öğrencilerin bu kavramlar arasında bağlantı kurma düzeyleri, konuyu ne düzeyde anladıklarının bir işaretidir (Aydoğdu vd., 2005).

Yapılandırılmış gride çoktan seçmeli testler gibi doğru olmayan bilgiler sorulmaz. Kutucuklardaki her bilgi doğru olmalıdır. Her bilgi bir soru için gerekli cevap olmayabilir; fakat başka bir soru için mutlaka cevap olmalıdır. Bu teknikte soru hazırlanması başlangıçta öğretmenler için biraz zahmetlidir. Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabilir. Yapılandırılmış grid tekniğinin sınırlılığı ise tekniğin hazırlanması başlangıçta öğretmenler için uğraştırıcı ve zaman alıcı olabilir. Ama zamanla pratik kazanılarak etkili bir biçimde kullanılabilir (Bahar vd.2006).

Yapılandırılmış Grid tekniğinin ölçme değerlendirme sürecinde birçok avantajı bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi bulunan kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de sözel düşünebilme olanağı sağlar. Esnek özellik gösteren Yapılandırılmış Grid tekniği çok kısa zaman diliminde uygulanabilir. Öğrenciler bu tekniği evde veya okulda kendilerini sınamak amacıyla kullanabilirler. Bu tekniğin hazırlanması başlangıçta öğretmenler için biraz zaman alabilir ancak zamanla pratik kazanılarak etkili bir biçimde kullanılabilen bir teknik olabilir (Bahar vd, 2006). Yapılandırılmış grid yaşa ve seviyeye göre 9,12 veya 16 kutucuktan oluşabilir.

Yapılandırılmış Grid Avantajları ve Dezavantajları:

- Yapılandırılmış grid tekniği ile hazırlanmış sorularda kutucukların içerisine kelimeler, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller konulabilir.
- Bu teknikle soru hazırlanırken doğru kutucukların seçimi ve bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir.
- Yanlış seçilen kutucuklar öğrencilerin konu ile ilgili eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkarır.
- Yapılandırılmış grid tekniğiyle öğrencilerdeki hem görsel hem de sözel düşünebilme yeteneği geliştirilmiş olur.

- Bu teknikte kısmi bilgi de değerlendirilir ve ödüllendirilir.
- Seçilen her doğru kutucuk için puan alınır.
- Bu teknikte geleneksel ölme araçlarından olan çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgiler sorulmaz; yani kutucuklardaki her bilgi bir soru için gerekli cevap olmayabilir; ama diğer bir soru için mutlaka cevap teşkil eder. Bu nedenle yanlış cevap şıklarından yola çıkarak yanlış olan cevap şıklarını eleme yöntemi ile doğru cevabı bulma stratejisi saf dışı edilmiş olur.
- Hazırlanan sorular kısa sürede uygulanabilir.
- Yapılandırılmış grid tekniğinin hazırlanma sürecinde ise başlangıçta öğretmenler için biraz zahmetli olabilir fakat zamanla tecrübe kazanılarak teknik etkili bir biçimde kullanılabilir (Bahar vd, 2006).

2.3.4.12. Kelime ilişkilendirme

Kelime ilişkilendirme öğrencinin kavramlar arası bağları anlamasıyla doğrudan bağlantılıdır. Kavramların şekillerde yarattığı çağrışımların doğrudan incelemesidir. Kavramlar, bir konu veya bilim dalı içindeki anahtar kelimelerdir. Öğrencilerden terimlere birer kelimelik cevaplar vermeleri istenir. Öğrencilerin kavramlar arasında kurduğu ilişkileri açığa çıkarmak için düzenlenmiş bir tekniktir (Çepni, 2005).

Öğretmen kelime ilişkilendirme testlerinde, öğrencilere; bu testin kısa sürede ne kadar ilişkili kelime düşünebildiklerini görmek için yapılan bir test olduğunu söyler. Bazı anahtar kelimeler vererek bu kelimelerin karşısına öğrencilerin düşünebildikleri bütün kelimeleri yazmalarını ister. Öğretmen her bir öğrenciye üzerinde anahtar kelimenin 10-15 defa alt alta yazıldığı ve karşısının öğrencinin cevabı için boş bırakıldığı sayfaları verir. (Çepni, 2005)

Öğrencilerin bir sonraki kelimeye geçmelerine öğretmen karar verir. Bütün öğrenciler yazmayı bitirdiklerinde ya da önceden kararlaştırılmış zamana göre bir sonraki kelimeye geçiş yapılabilir. Verilen süre sınıfların seviyesine göre değişebilir. Bütün anahtar kelimelere cevap verildiğinde öğretmen cevaplarını analizi için kâğıtları toplar. Öğretmen sınıfta öğrencilere işlemi açık bir şekilde anlatıp, onlarla beraber birkaç uygulama yaptıktan sonra öğrencilerin pekiştirmesi sağlanarak tekniğin anlaşılması sağlanır. Bu işlem öğrenciler için oldukça basit ve eğlenceli kabul edilebilir.

Kelime ilişkilendirme tekniğinde puanlama yapılırken öğrencilerin cevapları, cevaplarının sayısı, niteliği ve iki farklı kelime grubunun birbirleriyle ilişkilendirilmesi gibi özellikler dikkate alınır. Öğrencinin cevaplara verdiği kelimelerin sayısı ne kadar çok ve bu kelimeler anahtar kelimeyle ne kadar ilişkili ise anlaması o kadar iyidir şeklinde yorum yapılabilir. Cevapların niteliği ve iki farklı kelime grubunun ilişkilendirme kalitesi konun anlaşılmasının daha iyi olduğunu göstermektedir (Çepni, 2005).

Kelime ilişkilendirme tekniğin sınırlılığı cevapların değişikliklere duyarlı olmasıdır. Anahtar kelimenin farklı bir önsöz, farklı bir şekilde verilmesi veya cevap kâğıtlarının farklı bir şekilde düzenlenmesi öğrencilerin yazdıkları cevapları değiştirebilir. Öğretmen testin amacını ve öğrencilerin kelimeleri ilişkilendirme işlemine aşinalıklarını, işlemin ayrıntılarını belirlerken göz önünde bulundurmalıdır. Tekniğe alışık olan öğrencilerin ayrıntılara daha fazla önem verdikleri yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. Öğrenciler testte cevaplar için kendi standart işlemlerini geliştirirler; ancak başlangıçta belirli noktaları vurgulamak onların cevaplarını etkileyebilecektir (Aydoğdu vd., 2005).

2.3.4.13. Projeler

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).

Projeler uzun zamana yayılmış ve daha çok çaba gerektiren bilim soruları veya konularıdır. Bir problem durumu veya problemin çözümü, konuyla ilgili olayları analiz edip toplamak örnek olarak verilebilir. Öğrenciler az sayıda üyesi olan gruplar halinde veya bireysel olarak projede çalışabilirler. Öğrencinin bir proje üzerinde yoğunlaşmadan önce o proje hakkında yeterli bilgi sahibi olması ve proje hakkında ne yapabileceği konusunda değerlendirme yapması gerekir. Projenin hangi kriterler göre değerlendirileceği, başlangıç ve bitiş zamanı ve öğrencilerin takip edecekleri çalışma yöntemi ve çalışma şekli öğrenciler için önemlidir (Benbow ve Mably, 2002:205).

Projeler, tamamlanması birkaç hafta ya da birkaç ay alabilen genişletilmiş performans görevleri olarak da düşünülebilir ve yalnızca bireysel olarak değil, grup hâlinde de gerçekleştirilebilir (Alıcı, 2008:141).

Projeler, sınıf içindeki küçük takım ya da gruplar biçiminde bütün sınıf olarak, aynı okul içinde bir ya da daha fazla sınıfla, başka bir okuldaki bir ya da daha fazla sınıfla; tamamen sınıfın dışında ya da öğretmen ile birlikte sınıf içinde ya da ders dışında toplum içinden bir danışmanla hazırlanabilir. Proje çalışmalarının önemli bir yönü, öğrenci ve proje konusunun seçimidir. Proje fikirleri, öğretmenler ya da öğrenciler tarafından takım halinde ya da bireysel olarak da belirlenebilir. Öğretmenler, proje konularının bir listesini öğrencilere verirler ve öğrencilerden karar verdikleri konuyu kendilerine bildirmelerini isterler. Projeye başlamadan önce öğrencilerden taslak, tasarı özeti ya da öneri yapmalarını isteyen öğretmenler, öğrencilerin çabalarına rehberlik ederler (Johnson ve Johnson, 2002: 95).

2.3.4.14. Drama

Bir olayı, bir durumu, konuyu, yaşantıyı tiyatro tekniklerinden yararlanarak oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırmaya drama denir. Drama; “eğitsel drama”, “yaratıcı drama” olmak üzere ikiye ayrılır. Yaratıcı drama; olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler içerir. Öğrenme sürecinde daha

çok yaratıcı drama kullanılmaktadır. Yaratıcı drama; ilgili kavram konusunda yapılacak drama çalışmasının amacı verildikten sonra, daha önceden hazırlanmış, yazılı bir metin olmaksızın drama yapan öğrencilerin tamamen yaratıcı buluşları, düşünceleri ve deneyimleri kullanarak ortaya koydukları oyundur. Bu tür drama da öğretmen drama ortamını hazırlar, hedeflerini belirler ve gerekli araç-gereç ve materyali hazırlarlar. Drama tekniğinin ilköğretimde önem kazanmaya başlamasının en önemli nedenlerinden biri drama faaliyetlerinin öğrenci doğası ile bütünleştirici olmasıdır. Drama etkinliklerinde de öğrencilere bilgiyi taklit etmek yerine deneyimlerden yararlanılarak kendi kendilerine oluşturabilecekleri ortamlar yaratılır (Çepni, 2005:127).

Drama da önemli olan nokta öğrencinin yaratıcılığını harekete geçirip, bilgiye ulaşmanın yollarına ulaşmaktır. Sınıf içi dramatik etkinliklerde çocuklar durumu işliyor olsalar bile, durumu algıladıkları için bu yaşantılar onlar açısından önem arz eder. Oyunlaştırdığı durumu hem öğrenme hem de eğlenme kaynağı olacağından ruhunu da doyurur ve birlikte üretme, paylaşma, sanat duyguları geliştirecektir (Özkan, 2007:158).

Drama öğrencilerin farklı düşüncelerini, iletişim becerilerini ve sosyalleşmelerini sağlar.

2.4 İlgili Araştırmalar

2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ulutaş (2003), çalışması genel liselerdeki branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanı ile ilgili yeterliklerini bilişsel alanda saptamayı ve ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerini kendi algılarına göre ortaya koymayı amaçlayan, karşılaştırmalı bir araştırmadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleriyle bu konudaki algıları arasında doğrusal bir ilişki olmadığını ve araştırmacı tarafından geliştirilen“Ölçme ve Değerlendirme Alan Bilgisi Testi” puanlarının %50'nin altında olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin yeterlikleri arasında, ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim alanlarla almayanlar arasında alanlar lehinde, hizmet süresine göre de 14 yıla kadar hizmeti olanlar lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kaya (2003), eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu olarak kavram haritalarını incelemiştir. Kavram haritalarının farklı yaklaşımlar içerisinde ve hangi kriterlere göre nasıl değerlendirileceğini açıklamıştır. Kavram haritalarının diğer birçok değerlendirme aracına kıyasla, öğretmenlere öğrenme öncesi ve sonrasında öğrencilerinde aktif olarak katıldığı ve farklı kriterlerin kullanılabilmesi bir öğrenme ortamı yarattığını ifade eder. Buna ek olarak kavram haritalarının diğer birçok grafiksel yaklaşımdan ayıran en önemli özelliğinin, hem eğitsel bir strateji olarak anlamlı öğrenmeyi arttırmada, hem de eğitimsel bir teknik olarak kavramsal anlamayı değerlendirmede kullanılmasını ifade eder.

Dede ve Yaman (2003), çalışmasında, fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının yerini, önemini ve değerlendirilmesini açıklamayı amaçlamışlardır. Matematik ve fen öğretiminde projelerin avantajları ve çeşitleri üzerinde durulmuştur. Buna ek olarak, projelerin planlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik bir proje değerlendirme kriteri de verilmiştir.

Yıldız ve Uyanık (2004), matematik eğitiminde öğrenme kalitesini arttırmak ve ölçme ve değerlendirme sürecinin can alıcı bir özelliğe sahip olduğunu vurgulamıştır. Okullarda uygulanan ölçme değerlendirmeye yönelik çalışmaların önemli ölçüde yetersiz olduğunu, bu nedenle günümüz değerlendirme sisteminin eksik yönlerini göstererek alternatif değerlendirme modellerini açıklamıştır. Matematik eğitiminde ve ölçme değerlendirme yöntemlerinde hedefin, her zaman eski yöntemleri iyileştirmek ve gerek duyulması durumunda yeni yöntemlerin oluşturulması olduğunu belirtmektedir.

Karaca (2004), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algılarını ölçebilmek amacıyla geliştirilen, yeterlik algısı ölçeği yoluyla uyguladığı çalışmasında, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları orta düzeyde belirlenmiş ve buna bağlı olarak öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerinin istenen seviyede olmadığı ifade edilmiştir.

Bekiroğlu (2004), yayınladığı makalede, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda teorik bir perspektif kazandırmayı amaçlamıştır. Geliştirilen öğrenme teorilerine paralel olarak, öğrencinin kapasitesinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan alternatif yaklaşımlardan bahsederek, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve ölçme arasındaki ilişki vurgulanmış, çoklu ölçme yöntemlerinin kullanılması gerekliliğine değinmiştir. Alternatif ölçme yöntemlerinden portfolyoyu inceleyerek amacı, özellikleri, avantajları, dezavantajları hakkında bilgi vermiştir.

Kuzucu (2005), çalışmasında ilköğretim matematik öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin büyük bir bölümü, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini öğrencilerin öğrenim seviyelerini belirleme, eksik olan konuları tespit etme amacıyla yapmaktadır.

Arık (2006), ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili kavram yanlışlarının bulunduğunu ve bu yanlışların öğretmenlerin mesleki kıdemine bağlı

olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu konu hakkında öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmedikleri ve üniversite yıllarında edindikleri bilgilerle ölçme ve değerlendirme işlerini yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz (2006), çalışmasında, öğrencinin bilgisinin derinliğini ve yeteneklerinin seviyesini belirlemenin bir yolu olarak alternatif değerlendirmeyi göstermektedir. Alternatif değerlendirme sayesinde öğrenciler bilgiyi kendi deneyimlerinden oluşturur, farklı yollardan bilgiye ulaşırlar. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin başarılı olması amacıyla belli kriterleri yerine getirmemiz gerekmektedir. Bu kriterlerin temelinde uygulanan alternatif değerlendirme teknikleri konunun amacına uygun olarak belirlenmeli, öğrenme ve öğretme tekniklerine uygun olmalıdır. Buna göre öğrenci performanslarını değerlendirmek amacıyla rubriklerin kullanımı en uygun tekniktir. Araştırmada rubrik kullanmanın avantajları, rubrik çeşitleri, puanlanması ve sınıf içinde kullanılmasından bahsedilmiştir.

İlhan (2006), araştırmasında yeni değerlendirme yaklaşımlarının matematik eğitimindeki yansımalarını incelemiştir. Araştırmada ülkemizde yeni kullanılmaya başlanan eğitim ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından, işbirlikli gruplarla öğrenme ve değerlendirme, ürün dosyaları değerlendirme, akran değerlendirme gibi uygulamalarla, geleneksel eğitim ve değerlendirme yaklaşımları kullanılmış ve bu uygulamaların eğitimsel sonuçları deney ve kontrol grupları için karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yeni eğitim ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının, geleneksel eğitim ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarıyla birlikte kullanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği, değiştirebildiği ve başarı düzeylerini ise arttırmaya yardımcı olduğu görülmektedir.

Öztürk ve Karayağız (2006), öğrenilen konulardan türetilen anahtar terimler arasındaki ilişkinin görsel bir sunumu olan kavram haritasının, öğrencilerin yeni bilgileri öğrenirken eski bilgilerini de kullanmalarını, dolayısıyla anlamlı öğrenmenin sağlandığını ifade etmektedirler. Öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştiren kavram haritalarının, bir öğrenme-öğretme aracı olduğu kadar, değerlendirme aracı olarak kullanıldığını belirtir.

Yanpar (2006), yaptığı çalışmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının alternatif değerlendirmeyi kavram olarak doğru anladıkları, geleneksel değerlendirme ile karşılaştırarak üstün ve zayıf yönlerini belirttikleri ve kendilerinin alternatif değerlendirme hazırladıkları ve zevk aldıkları söylenebilir. Bu nedenle, öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretiminde alternatif değerlendirmeyi kullanmayı gerekli görmüşlerdir.

Şenel, Çepni, Yıldırım, Nas (2007), Bu çalışmada fen ve teknoloji laboratuvarlarında öğrencilerin sergilemesi gereken bilimsel süreç becerilerinden öğrenci performanslarını gözlemek ve değerlendirmek amacıyla öğretmenlerin kullanabilecekleri bir analitik rubriğin teorik gelişim basamakları geliştirilmiş ve bir örnek üzerinde uygulanmıştır. Rubriğin uygulanması için, Yaşamımızdaki Elektrik ünitesi seçilmiştir. Bu ünite içerisinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin süreç odaklı değerlendirilmesine imkân sağlayan analitik rubrik için “Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının, devredeki iletkenin uzunluğu, kesiti ve cinsinin değiştirilmesiyle değişebileceğini deneyerek fark eder” kazanımı seçilmiştir. Hazırlanmış olan analitik rubrikte öğrenci performanslarının hangi alanlarda değerlendirilebileceği açık bir şekilde ifade edilmiştir. Amaca uygun olarak hazırlanan analitik rubrik de öğrenci performansını değerlendirmek için 3'lü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte kullanılan kriterlerin ne anlamlar ifade ettikleri ayrı ayrı her bir kriter için yazılmıştır. Bu çalışmanın fen ve teknoloji dersi öğretmenlerine analitik rubrik hazırlama ve derslerinde kullanma konusunda bilgi ve deneyim kazandıracağına inanılmaktadır.

Ataman (2007), araştırmasında, 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini karşılaştırarak, bunlara ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarında, uygulanan anket, görüşme ve ankette yer alan açık uçlu sorulara göre;

- Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve seminere katılımda özel okullardaki öğretmenler daha başarılıdır.
- Ölçme değerlendirme uygulamalarında bayan, kıdemi fazla olan, sosyoekonomik düzeyi yüksek ilçelerde görev yapan öğretmenler daha başarılıdır.
- 2004 programı ile ilgili yaşanan sıkıntılar; seviye grupları, sınıfların kalabalıklığı,

öğretmenlerin bilgi eksikliği, fiziksel koşulların, zamanın yetersizliğidir.

- 2004 programının olumlu tarafları; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi, sorumluluk kazanması, araştırma güçlerinin yükselmesi, derse ilgilerinin, dersteki başarılarının artması, kendini ifade etme, sorumluluk yönlerinin gelişmesi, öğretmenlerin farklı zekâ türlerindeki öğrencilere hitap edebilmeleri, öğrencileri her yönüyle değerlendirebilmeleridir.

Erdal (2007), tez çalışmasında 2005 ilköğretim matematik programının ölçme değerlendirme kısmının incelemesini yapmıştır. Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sırasını belirlemek ve bu ölçme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeyini incelemektir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının matematik programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bundan dolayı, katılımcılar yeni programda yer alan bazı ölçme ve değerlendirme araçlarını matematik dersinde kullanamadıklarını ifade etmektedirler. Ek olarak, katılımcılar matematik programındaki yeni ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli eğitim almadıklarını ve kaynak yetersizliğinden dolayı bu ölçme araçlarının derste kullanım tercihlerini sınırlandırdıklarını belirtmiştir.

Kan (2007), yaptığı araştırmada öğrencilerin performanslarını değerlendirmede çok önemli bir role sahip olan öğrenci portfolyolarının ne olduğu, kapsamı, portfolyo çeşitleri, özellikleri, uygulanışı, portfolyo değerlendirmenin avantajları ve dezavantajları, değerlendirilmesi üzerinde durmuştur. Sonuç olarak, eğitim ve öğretim sürecinde portfolyoların kullanılmasının ülkemiz ve süreç açısından önemi vurgulanmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), ‘Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar’ çalışması ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin hiç kullanmadıkları teknikler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi almaktadır.

Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların basında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni karşılaştıkları değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinin, programda belirtilen özelliklerle paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Diğer sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ölçme yöntemlerini kullanmada karşılaştıkları sorunları azaltabilmek için buldukları bölgede veya okullarda ölçme ve değerlendirme uzmanının bulunması gerektiğini belirtmektedir.

Gömleksiz ve Bulut (2007), ‘Yeni Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi’ çalışmasında öğretmen görüşlerine dayalı olarak programın etkililiği araştırılmıştır. Bu amaçla 32 maddeden oluşan Likert tipi Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin, yeni programla birlikte uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını iyi bildiği varsayılmaktadır. Ancak bu konu hakkında kapsamlı, öğretmenler için örnek teşkil eden çalışmalara yer verilen ve bütün dersleri kapsayan çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Karahan (2007), tezinde alternatif ölçme ve değerlendirme metotlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanmasını araştırmıştır. Bu araştırma eğitim sistemimizdeki değişikliklerin ortaya çıkmasına bağlı olarak, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişiklik olması gerektiği düşüncesiyle yapılmıştır. Araştırma kavram haritası, grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç gibi metotların alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak ortaöğretim dokuzuncu sınıf biyoloji dersi konularında uygulanabilirliği ve öğrenci başarısına katkısı ekseninde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin biyoloji konularına uygulanabildiği ve öğrenci başarısına katkıda bulunduğu gösterilmiştir.

Kaplan (2007), ‘Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme İlkelerinin Önem Ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri’ adlı tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı sınıf içi uygulamalara verdikleri önemi ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarını, çeşitli değişkenler

bakımından, kendi algılarına göre saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara önem verdikleri, ancak bu uygulamaları eğitim öğretim sürecinde, önem verdikleri düzeyde gerçekleştiremedikleri saptanmıştır.

Açar (2007), yaptığı çalışmada, kavram haritasının öğretimin değerlendirme aşamasında kullanılabilirliğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Uygulanan istatistik çalışmalarına göre, test sonuçları ile kavram haritası puanlama yöntemleri arasındaki korelasyonun zayıf çıkmasının sebebi, testin; kavramları, kavram haritasının ise kavramlar arası ilişkiyi ölçmesinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bulunan 'G' katsayısının yüksek çıkması kavram haritalarının değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Kavram haritası değerlendirme yöntemi diğer geleneksel yöntemlerin yanında eksikliği giderme anlamında kullanılırsa faydalı olacağı düşünülmektedir.

Birgin (2008), çalışmasında, alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim yedinci sınıf matematik dersine yönelik alternatif bir değerlendirme aracı olarak geliştirilen portfolyo uygulamasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma betimsel bir çalışma olup özel durum çalışması (case study) yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu çalışma sonucunda, portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirdiği, öğretmene öğrencisini daha iyi tanıma ve kapsamlı bilgi edinme imkânı verdiği, öğrencinin kendi eksikliklerini görme, kendini değerlendirme fırsatı verdiği ve öğrenmede sorumluluk almalarına teşvik ettiği, öğrencinin dersine daha çok önem vermesine ve ödevlerini zamanında yapmasına özendirdiği, velinin çocuğu ile daha çok ilgilenmesini ve eğitim sürecine katılmasını teşvik ettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin portfolyo değerlendirme çalışmasına katılma konusunda olumsuz tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Öğrencilere portfolyo değerlendirme süreci hakkında bilgi verilmesi ve olumlu tutum sergileyerek çalışmalara katılmasının sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Orbeyi ve Güven (2008), çalışmasında yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye

çalışmıştır. Araştırmaya Çanakkale, Edirne ve Eskişehir’de görev yapan 459 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenleri yeni matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin kendilerine yöneltilen değerlendirme araç türlerinden, öğrenci ürün dosyası ve seçmeli testleri sık şekilde, ders tutum ölçeği ve grup değerlendirme formunu seyrek bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin programın değerlendirme ögesine yönelik görüşleri arasında mesleki deneyim, eğitim durumu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmazken, görev yaptıkları il ve hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ile programın değerlendirme ögesine yönelik görüşleri arasında, hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2011), Çalışma nitel veri toplamaya dayalı olup, üç bölümden oluşmuştur. İlk ve ikinci bölümde öğretmenleri geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları, üçüncü bölümde ise öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla açık uçlu sorular yer almaktadır. Öğretmenlerin ilk bölümdeki cevaplarının yorumlanmasında frekans analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünü oluşturan açık uçlu sorulara verilen cevapların yorumlanmasında önce içerik analizi yapılmış, görüşler temalar şeklinde kategorilendirilmiş ve yüzde frekansları hesaplanmıştır. Çalışma, 31 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin eskiden olduğu gibi geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaya devam ettikleri, alternatif ölçme değerlendirme araçlarını pek fazla kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilyurt (2012), Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarısını ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntemleri ve bu yöntemleri kullanırken karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 akademik yılında Diyarbakır, Elazığ, Hakkâri, Kahramanmaraş, Malatya, Şanlıurfa il merkezinde görev yapan 54 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş, NVivo 8 nitel veri analizi programıyla çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda

öğretmenlerin en fazla geleneksel yöntemlerden yazılı sınav, tamamlama-boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru-yanlış türü ve eşleştirme sorularını; tamamlayıcı yöntemlerden ise performansa dayalı işlemler, projeler ve ürün seçki dosyasını kullandıkları belirlenmiştir. Yazılı sınav türünde öğrencilerin bildiklerini ifade edememeleri, tamamlama sorularında öğrencinin akıllarına geleni yazmaları, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve eşleştirme sorularında ise öğrencilerin şansla doğru cevabı bulmaları gibi sorunların olduğu tespit edilmiştir. Performansa dayalı işlemler ve proje yöntemindeyse öğretmenler öğrencilerin ödevleri internetten hazır alma, ailelerden fazla yardım görme ve özgün bir ürün ortaya koyamama sorunuyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Newman, Bryk ve Nagaoka (2001), çalışmayı 3 yıl boyunca Chicago sehrinde 3, 6 ve 8. sınıfta okumakta olan 400'ü aşkın öğrenci ile yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilere matematik ve yazı çalışmalarında otantik görevler verildiğinde uygulanan standart testlerde daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Otantik görevler verilen ve bu şekilde değerlendirilen öğrencilerden, hem alt hem de üst başarı grubundakilerin başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Otantik değerlendirmeler öğrencilerin kavram ve fikirlerinin daha derin bir seviyede araştırmaya sevk ederek kendileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır.

Daisy Nelson Century (2002), Alternatif ve Geleneksel Değerlendirme: Öğrenci davranışları ve fen bilgisi öğrenme sonuçlarında alternatif ve geleneksel değerlendirmelerin karşılaştırmalı etkileri adlı çalışmasında alternatif ve geleneksel değerlendirmeler üzerinde yoğunlaşmıştır. Onların fen bilgisi öğrenme ve öğrenci davranışları üzerindeki karşılaştırmalı etkilerini incelemiştir. Dört temel soru sormuştur:

Geleneksel kalem kâğıt sınavları ile öğrencilerin hangi tür becerileri daha iyi değerlendirilebilir?

Alternatif değerlendirme ile öğrencilerin hangi becerileri daha iyi değerlendirilebilir?

Her iki tekniğin kullanımı ile ortaya çıkan öğrenme farklılığı nelerdir?

Geleneksel değerlendirme ile kıyaslandığında alternatif değerlendirme sonucunda öğrencilerin fen bilgisi dersini öğrenme düzeylerinde herhangi bir farklılık var mıdır?

Nicel ve nitel desenlerin kullanıldığı karışık bir yöntem kullanılmıştır. Bu çalışma bir durum çalışmasını örneklemektedir. İstatistiğin uygulandığı nicel bilgi analizi tatmin edici bir başarı ve davranış değişikliği içermekle birlikte, nitel bilgi analizini içeren bir durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Protokollerinden yararlanılarak sonuç ortaya koymak için bu veriler birleştirilmiştir.

Bu çalışmaya göre, geleneksel metot alternatif değerlendirmeden daha çok somut bilişsel öğrenme içeriği sağlar. Alternatif değerlendirme daha çok psikomotor alana hitap etmenin yanında işbirlikçi öğrenmeye ve eleştirel düşünme becerilerine yöneliktir. Her iki yöntemde de öğrenciler fen bilgisi öğrenmeye olumlu yaklaşmışlardır.

Fakat öğrenciler değerlendirilirken daha çok alternatif değerlendirme yöntemlerini tercih etmişlerdir. Her iki yöntem birbirini tamamlayıcıdır. Bu nedenle eğitim-öğretimdeki verimimizi arttırmak için gerektiğinde birbirine uyumlu bir şekilde düzenlenerek kullanılmalıdır.

Baaden (2002), sınıf ortamında alternatif değerlendirme kullanımı esnasında geri geribildirim ile ilgili araştırmayı yapmıştır. Birçok eyalette, öğrencilerin mezuniyetlerini ve başarılarını (bir üst sınıfa terfi) belirleyen test programları vardır. Bu testler, öğretmenlere ya da öğrencilere performanslarını geliştirmek, iletmek ya da düzeltmek için nadiren spesifik tanı bilgisi sağlar.

Öğrenci öğreniminin değerlendirilmesi öğretmenin temel görevlerinden biridir. Öğrenciler açısından değerlendirme, öğrenmenin gösterilmesi ve öğrenmenin düzenlenmesidir. Testlerinin aksine alternatif değerlendirme yöntemi öğrenci öğrenimini çok boyutlu değerlendirme potansiyeline sahiptir; böylece öğrenci performansı hakkında daha iyi tanımlayıcı bilgi verir. Bu performans bilgisi ya da geri dönüt öğrencinin gelişimini ve doğru performansı değerlendirmesini sağlar. Bu da sırasıyla, öğretmenin öğrencinin öğrenme kapasitesini etkileyerek öğretmenin davranışlarının gelişmesini sağlar.

Araştırma iki farklı sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Birincisi basit bir makine ünitesi üzerine çalışma yapan 8. sınıf Fiziksel bilimler sınıfı; ikincisi Sivil savaflardaki önemli insanlar üzerine Kütüphane Araştırma Projesi yapan 3. Sınıf öğrencileri. Araştırmanın hedefi, alternatif değerlendirme aktiviteleri esnasında geri dönütün tanımlanmasını ve yorumlamasını yapabilmektir. Aynı zamanda bu geri dönütün öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkisine bakılmaktadır. Bilgi, her iki alternatif değerlendirme projeleri esnasında, öğrenciler ve öğretmenler öğretme ve öğrenme aktiviteleri üzerinde çalışırken direkt gözlem yoluyla toplanmıştır. Öğrenci öğretmen etkileşimi, dokümanlar ve fotoğraflarla da gözlemlenmiştir.

Çalışmadan şu sonuç ortaya çıkmaktadır: öğrenciler geribildirim öğretmenlerden, akranlarından ve çalışmanın kendisinden alır. Öğretmenler öğrenciler performanslarından çok davranışları ile ilgili dönütler vermişlerdir. Öğretmenler öğrencilere performansları ile ilgili geribildirim verdiğinde, daha çok genel yorumlar yapılmıştır. Öğretmenler öğrencilere tanımlayıcı geri dönüt ödevi verdiğinde, daha çok öğrenci taleplerine göre yanıtlanmıştır. Öğrenciler aynı zamanda diğer akranlarından da geri dönütler almışlardır. Ancak akranların birbirlerine verdikleri geri dönütler çok güvenilir ve tutarlı değildir.

Yzenbaard (2002), Portfolyoları geniş kapsamlı değerlendirmeler olarak uygulamak adlı araştırmasında portfolyoların geniş kapsamlı değerlendirmeler olarak nasıl uygulanabileceğini analiz etmeyi amaçlamıştır. Portfolyoların bugünün eğitimcilerine, öğrencinin hayat deneyimlerini ve değerlerini geçerli olarak ölçme imkânı sağladığını söylemiştir. Portfolyoları geniş kapsamlı değerlendirmeler olarak uygulamak karmaşıktır ve sayısız konu içerir. Bu çalışmayı şu üç soru yönlendirmiştir.

- Değerlendirme stratejilerini etkileyen faktörler nelerdir?
- Geniş kapsamlı portfolyo değerlendirme planının uygulanmasını etkileyen faktörler nelerdir?
- Bireysel veya okul çapında bu portfolyo aşaması nasıl etkili kullanılabilir?

Bu çalışma 2002 bahar döneminde bir lise grubu ortamında portfolyo uygulaması sonucudur. Öğrencilerin, ailelerinin, öğretmenlerinin ve yöneticilerin algılamalarını araştırırken, üç gruptan, iki röportajdan, sınıf-okul gözlemlerinden ve öğrencilerle yalnız yapılan çalışmalardan bilgi elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları okul ve okul bölgeleri için portfolyo değerlendirme puanları oluşturmada etkilidir. Başarı için uzun vadeli bir planlama gerekir. Bu uzun vadeli çalışma için de okul aşağıdaki hususlara önem vermelidir:

- Zaman ve programlama
- Öğretmen işbirliği
- Öğrenci danışmanlığı
- Günlük programlama
- Aktivite süreleri
- Teknoloji desteği

Corcoran, Dersheimer ve Tichenor (2004), yaptıkları çalışmada, alternatif değerlendirme hakkında öğretmenlere rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açılarını basamak basamak irdelemektedir. İlk basamakta öğretmenlerin rubrik, portfolyo ve kontrol listelerini nasıl etkin bir şekilde kullanacaklarını açıklamaktadır. İkinci basamakta öğretmenlerin birinci aşamada kullandıkları alternatif tekniklere ek olarak farklı teknikler uyguladığı gözlenmektedir. Bu seviyede öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerinin daha fazla arttığı ve alternatif teknikleri kullanmada daha hevesli olduğu belirtilmektedir. Üçüncü basamak ise öğretmenler için zirve basamağıdır. Öğretmenler alternatif yaklaşımlar hakkında uzmanlaşmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulanırken

heveslendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Stiggins (2004), çalışmasında okullarda yeni bir misyon oluşturulması için alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öneminden bahsetmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının, kazanımlarını gerçekleştirmede daha etkili olduğunu, bundan dolayı yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin standart testlerden daha çok öğrenci değerlendirmelerinde alternatif teknikleri kullanmaları gerektiğini belirtmektedir.

Flowers, Browder, Spooner ve Delzell (2005), yaptıkları araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açılarını incelemiştir. Araştırmaya 5 farklı eyaletten 983 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından fazlası alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yararlı olduğunu, ancak çok fazla uygulayamadıklarını belirtmiştir. Bunun sebepleri; öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında alt yapılarının yetersiz olması, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması esnasında kaynak eksikliğinin bulunması, çok fazla kâğıt isinin olması ve ekstra zaman harcanması olarak sıralanmıştır. Ayrıca alternatif değerlendirme tekniklerini kullanan öğretmenlerin görüşüne göre portfolyo değerlendirme en fazla kullanılan değerlendirme tekniğidir. Bunu performans değerlendirme ve kontrol listeleri takip etmektedir. Öğretmenlerin bir diğer görüşü de alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin güvenilirlik ve geçerliği ile ilgili sorunların olduğudur. Bunun için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin güvenilirlik ve geçerliği ile ilgili çalışmaların sıklığının arttırılması önerilmektedir.

Prouty (2006), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan çalışma sorularının etkin olarak kullanımı ve bu soruların dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi hakkında araştırma yapmıştır. Dereceli puanlama anahtarı sayesinde öğrencilerin daha planlı ve sistemli bir şekilde çalıştıklarını ifade etmektedir. Çalışma sorularını ilk olarak öğrencilerine sunduğunda çoğu öğrencinin bundan şikâyet ettiğini ancak ilerleyen zamanlarda öğrencilerin kendi istekleriyle çalışmalara katıldığını belirtmektedir. Öğrenciler, çalışma soruları sonunda konuyu daha iyi anladıklarını, olaylar arasındaki bağlantıları daha net bir şekilde kurduklarını ifade etmektedirler.

Stiggins (2007), çalışmasında öğrencileri değerlendirirken kazananlar ya da kaybedenler olarak nitelendirmektense, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin bir şekilde kullanarak, öğrencilerin kendi yeteneklerinin ortaya çıkması sağlanmalıdır. Öncelikli olarak öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulanırken gönüllü bir şekilde sürece katılması sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin hangi alanda daha başarılı oldukları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri aracılığıyla ortaya çıkacaktır.

Wang ve Liao (2008), teknolojik ve mesleki eğitimde öğrencilerin portfolyo değerlendirme hakkındaki görüşlerini, öğrenci memnuniyetini araştırmıştır. Çalışmanın amacı, portfolyo değerlendirme ile değerlendirilen öğrencilerle, geleneksel değerlendirme teknikleriyle değerlendirilen öğrencilerin memnuniyeti hakkında görüş sahibi olmaktır. Araştırmacılar öğrenci memnuniyetini belirlemek için anket geliştirerek uygulamışlardır. Ayrıca portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme sonuçlarında etkili ve sürekli bir öğrenme oluşturup oluşturmadığını belirlemek için görüşmeler yapıldı. Araştırmanın sonuçlarına göre portfolyo değerlendirme tekniklerini kullanan öğrencilerin, geleneksel test teknikleri ile değerlendirilen öğrencilerden daha fazla memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra portfolyo değerlendirme, öğrenme süresi içinde öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığından ve öğrencilerin gelişimlerini yansıttığından dolayı önem taşımaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Çalışmada kullanılan araştırma modeli, evren ve örneklem verilerin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar, verilerin işlenmesi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1984: 77). Bu çalışmada öncelikle anketlerle öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri ile ilgili görüşleri alınarak yüzde frekans tabloları oluşturulmuş ve yarı yapılandırılmış mülakat sorularıyla da nitel veriler elde edilmiştir. Nitel veriler, nicel verileri desteklemek amacıyla toplanmıştır.. Bu nedenle çalışmada açıklayıcı yöntem kullanılmıştır (Creswell, 2002).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010–2011 öğretim yılında eğitim-öğretim yapan Hatay ili Antakya merkez ilçesinde bulunan toplam 65 ilköğretim okulunda bulunan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyük olmasından dolayı örneklem alma yöntemine gidilmiştir. Evreni temsil edecek okullar, örneklem seçiminde temel kural olan yansızlık ilkesine uyularak tesadüfi olmayan örnekleme yönteminden küme örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Bu şekilde örnekleme alınan 33 ilköğretim okulunda 157 öğretmen üzerinde araştırma yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise 157 öğretmenin içinden tesadüfi seçilen 35 öğretmene uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 5'li likert tipinde kapalı uçlu sorulardan oluşan 1 anket ve açık uçlu sorulardan oluşan 1 yarı yapılandırılmış mülakat formu

kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu araştırmanın nicel verilerini elde edilmesi için kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri ve bu tekniklerin ne boyutta kullanıldığının ortaya çıkarılması için geliştirilen anketin oluşturulmasında izlenen yol şöyledir: Ölçme aracının geliştirilmesinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır (Okur, 2008; Kanatlı 2008). Yapılan literatür taramasında daha önce yapılmış olan anketler gözden geçirilerek anket hazırlanmıştır. Anketin geçerliliği için alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim üyelerinden alınan dönütlerle gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anketin güvenilirliğini sınamak için İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal bilgiler dersini okutan sınıf öğretmenlerinden rastgele seçilen 157 kişilik bir gruba uygulaması yapılmıştır. SPSS 17 programında yapılan analizlerde anketin güvenilirliği ve madde faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda anketimizden 5 madde çıkarılmıştır. Bu maddeler 6,7,27,29,31 maddelerdir. Anketimizde geriye 26 madde kalmıştır. Ölçek güvenilirlik derecesi Croph Alpha=0,91'dir. Bu da geliştirilen anketin kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan anket dört bölümden oluşmaktadır; Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik 5 madde bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme teknikleri, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgi düzeyi algıları ve bu teknikleri ne ölçüde kullandıkları yer almaktadır. Öğretmenlerin kullanım sıklıklarını belirlemek için “sıklıkla” (3), “nadiren” (2), “hiç” (1), olarak; yeterliliklerini belirlemek için “yeterli” (3), “kısmen yeterli” (2) ve “yetersiz” (1) olarak dereceleri kullanılmıştır. Üçüncü bölümde öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında görüşlerini belirlemek için 26 maddelik bir anket yer almaktadır. Ankette yer alan sorular, 5li derecelendirme ile; “tamamen katılıyorum” için (5), “katılıyorum” için (4), “kararsızım” için (3), “katılmıyorum” için (2), “kesinlikle katılmıyorum” için (1) şeklinde sembolize edilmiştir. Dördüncü bölümde ise öğretmenlere açık uçlu 4 soru sorulmuştur.

Öğretmenlere anketin uygulanabilmesi için MEB'e izin yazısı ile birlikte araştırma önerisi ve anket formu verilmiştir. Örnekleme alınan okullarda anketin

uygulanmasına izin verildiğini bildiren onay alınmıştır. Anketin uygulanmasına 2010–2011 öğretim yılının ikinci yarısında başlamıştır. Araştırmacı öğretmenlere anketi kendisi uygulamıştır. Görüşmeyi de araştırmacı kendisi yapmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada örnekleme uygulanan anketten elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak istatistiki işlemler yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde (%) frekans, t- testi ve varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları en son okul, hizmet yılı ve ölçme değerlendirme dersi alıp almadıklarıyla ilgili olarak frekans tablosu yer almaktadır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanım sıklıklarını ve öğretmenlerin bu tekniklerin yeterliliklerini göstermek için frekans ve yüzde tablosu yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t- testi uygulanmıştır. Bu değişkene göre, görüşler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, .05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet yılları ve en son mezun oldukları okul türü değişkenlerine göre, görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ise “Tek Yönlü Anova” kullanarak Varyans Analizi yapılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışmada amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniği, belirli bir amaç veya odaklanılan konuyla ilgili olarak örneklemin önceden düşünülüp belirlenmesidir.(Punch,2005)

Amaçlı örneklem tekniğine uygun olarak, araştırmada öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde mevcut programı ile de doğru orantılı olarak alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri hususunda ki temel yaklaşımları incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılarak 4 adet açık uçlu soru sorulmuş, çıkan sonuçlar temalar halinde ifadelendirilmiş ve yüzde frekans analiz yöntemiyle yorumlanmaya çalışılmıştır. Verilerin sunumunda ise gizliliği sağlamak ve etik kuralları açısından öğretmenlerin isimlerini yazmamaları istenmiştir.

Nitel araştırmaların doğası gereği, araştırmada “doğal genellemelerde” (Lincoln ve Guba, 1985) bulunulabilir.

Veriler, ortak konu ya da kategoriler oluşturmak amacıyla Glaser ve Strauss (1967) tarafından önerilen “sürekli-karşılaştırmalı-analiz” aracılığıyla işleme tabi tutulmuştur. “Karşıt özel-durum-analizi”nden de yararlanılarak adayların bireysel durumlarına uygunluk gösteren genel konular ortaya çıkartılmış ve bunlar çoklu karşılaştırma gruplarına göre test edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Huberman ve Miles, 1998). Buna göre, bütün adayların sorulara verdikleri cevaplar teker teker incelenip birbirlerine benzerlik gösterenler aynı kategorilere alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersine giren sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulanan anket ve görüşmenin bulguları yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıları ve cinsiyete bağlı dağılımları tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Bayan	87	55.4
Bay	70	44.6
Toplam	157	100

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 87’si bayan(%55.4) ve 70 ‘i (44.6) erkektir.

“İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili olarak elde edilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Bağlı Analiz Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	ss	t	P
Bayan	87	113.18	16.72	-1.32	0.08
Bay	70	105.64	25.33		

Tablo 2 incelendiğinde, İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini kullanmalarına yönelik görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. ($p=0.188$). Bu farklılık bayanlar lehinedir.

4.2. İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıları ve eğitim durumlarına bağlı dağılımları tablo-3'te verilmiştir.

Tablo 3: Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Okul	N	%
Eğitim Fakültesi	101	64.3
Eğitim enstitüsü	26	16.5
Diğer	30	19.1
Toplam	157	100

Tablo 3'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 101'i (64.3) eğitim fakültesinde, 26'sı (16.5) Eğitim enstitüsü ve 30'u (19.1) diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir.

“İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları eğitim durumları açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Toplamı	F	P
Gruplar arası	160.444	2	830.222	1.895	0.154
Gruplar içi	67455.912	155	438.025		
Toplam	69116.357	157			

Tablo 4 incelendiğinde, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini kullanmaları açısından eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p=0.154$)

4.3 Üçüncü Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yıllarına bağlı dağılımları tablo-5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Yılına Göre Analiz Sonuçları

Kıdem yılı	N	%
0-10	38	24
11-20	66	42
21 ve üzeri	53	34

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin 38'i 0-10, 66'sı 11-20 , 53'ü ise 21 ve üzeri kıdem yılına sahiptir.

“İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları hizmet yılı açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili olarak elde edilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'de gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Analiz Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	165.217	2	82.609		
Gruplar içi	68951.357	155	447.735	0.185	0.832
Toplam	69116.357	157			

Tablo 6 incelendiğinde, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini kullanmaları açısından hizmet yıllarına göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p=0.832$).

4.4. Dördüncü Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okulda ölçme değerlendirme dersi almalarına bağlı dağılımları tablo-7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okulda Ölçme Değerlendirme Dersi Almalarına Göre Dağılımları

	N	%
Evet	128	82
Hayır	29	18

Tablo 7’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 128’i (%82) evet, 29’u (%18) hayır cevabını vermiştir.

“İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları en son mezun oldukları okulda ölçme değerlendirme dersi almaları açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili olarak yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okulda Ölçme Değerlendirme Dersi Almalarına Göre Analiz Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	T	P
Evet	128	107.07	16.7		
Hayır	29	112.0	34.1	0.757	0.455
Toplam	157				

Tablo 8 incelendiğinde, İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarına yönelik görüşlerinin mezun olduğu okuldan ölçme değerlendirme dersi almalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p=0.455$)

4.5. Beşinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili hizmetiçi seminer almalarına bağlı dağılımları tablo-9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme ile İlgili Hizmetiçi Seminer Almalarına Göre Dağılımları

	N	%
Evet	75	48
Hayır	82	52

Tablo 9'da göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 75'i (%48) evet, 82'si (%52) hayır cevabını vermiştir.

“İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları hizmetiçi seminer almaları açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Hizmetiçi Semineri Almalarına Yönelik Analiz Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	T	P
Evet	75	108.3	16.8		
Hayır	82	108.2	24.4	0.25	0.154
Toplam	157				

Tablo 10 incelendiğinde, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini kullanmaları açısından ölçme değerlendirmeye yönelik hizmetiçi semineri almalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p=0.154$)

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanım dağılımları nasıldır?” sorusuna verilen cevap tablo-11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Kullanım Dağılımları

Değerlendirme Teknikleri	N	%
Boşluk Doldurma (Tamamlama) Soruları	121	77.7
Eşleştirme Soruları	116	73.9
Çoktan Seçmeli Testler	121	77.1
Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamaları	108	68.8
Doğru Yanlış Soruları	86	54.6
Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamaları	85	54.1
Performans Değerlendirme	86	54.6
Proje	83	52.8
Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)	75	47.7
Kavram Haritaları	63	40.1
Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi	13	8.2
Kelime İlişkilendirme	41	26.1
Öz Değerlendirme	14	8.9
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	8	5.1
Yapılandırılmış Grid	9	5.7

Tablo 11 incelendiğinde Geleneksel Tekniklerden; boşluk doldurma ve çoktan seçmeli testler %77.7 eşleştirme soruları %73.9 ve kısa cevaplı yazılı yoklamaları %68.8 ile en çok kullanılan teknikleri oluşturmaktadır. Bunun yanında Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinde; %54.1 performans değerlendirme. proje %54.1 ve portfolyo 47.7 en fazla kullanılmaktadır. Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinden %5.1 ve Yapılandırılmış Grid 5.7 ile en az kullanılan teknik olarak görülmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini hakkındaki bilgi seviyeleri algıları nasıldır?” sorusuna verilen cevap tablo-13’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Bilgi Düzeyleri Hakkında Algıları

	Alternatif Ölçe Değerlendirme Araçları	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz	
		N	%	N	%	N	%
1	Performans değerlendirme	95	60.5	27	17.2	35	22.3
2	Portfolyo (Öğrenci ürün dosyası)	65	41.4	51	32.5	41	26.1
3	Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi	33	21	56	35.7	68	43.3
4	Yapılandırılmış Grid	12	7.6	53	33.8	92	58.6
5	Kavram Haritaları	80	51	33	21	44	28
6	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	17	10.8	36	22.9	104	66.2
7	Kendi Kendini Değerlendirme	37	23.6	43	27.4	77	49
8	Kelime İlişkilendirme	73	46.5	43	27.4	41	26.1
9	Proje	80	51	33	21	44	28

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi seviyelerini algılama düzeylerinin en fazla yeterli olduğu teknikler; % 60 ile performans değerlendirme, proje ve kavram haritaları %51’dir. Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden Tanılayıcı Dallanmış Ağaç %66.2 ve Yapılandırılmış Grid %58.6 ile öğretmenler bilgi seviyelerini algılama düzeylerini

yetersiz bulmuşlardır.

4.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini kullanım sıklığı nasıldır?” sorusuna verilen cevap tablo-13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanım Sıklığı

	Alternatif Ölçe Değerlendirme Araçları	Sıklıkla		Nadiren		Hiç	
		N	%	N	%	N	%
1	Performans değerlendirme	112	71.3	43	27.4	2	1.3
2	Portfolyo (Öğrenci ürün dosyası)	101	64.3	48	30.6	8	5.1
3	Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi	75	47.8	74	47.1	8	5.1
4	Yapılandırılmış Grid	2	1.3	43	27.4	112	71.3
5	Kavram Haritaları	97	61.8	49	31.2	11	7.0
6	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	2	1.3	40	25.4	115	73.3
7	Kendi Kendini Değerlendirme	75	47.8	49	31.2	33	18.9
8	Kelime İlişkilendirme	71	45.2	79	53.3	7	4
9	Proje	82	52.2	71	45.2	4	2.5

Tablo 13’e göre Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanım sıklığı en fazla %71.3 performans değerlendirme, %64.3 ile portfolyo, %61.8 ile kavram haritalarıdır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden hiç kullanılmayanlar ise; %73.3 ile tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve %71.3 ile yapılandırılmış Grid’tir.

4.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“ Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine Uygun Ölçme araçları hazırlarken faydaladığınız kaynaklar nelerdir?” alt problemi ile ilgili elde edilen veriler tablo-14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Uygun Ölçme Araçları hazırlarken faydalanılan kaynaklar

	F	%
İnternet Ortamından	14	40
Kılavuz Kitaplardan	10	28
Kendim Hazırlıyorum	7	20
Öğretmen arkadaşlarla birlikte hazırlıyoruz	4	11
Toplam	44	100

Tablo 14’e göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını hazırlarken internetten yararlanma sıklığı 14 (%40), kılavuz kitaplardan yararlanma sıklığı 10 (%28.5), kendisinin hazırlama sıklığı 7 (%20) ve tecrübeli öğretmen arkadaşlarından yararlanma sıklığı 4 (%11.5) şeklinde olduğu görülmüştür. Böyle öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine uygun ölçme araçlarını farklı kaynaklardan elde ettikleri görüşmüştür.

Bazı öğretmenlerin yarı yapılandırılmış mülakat sorularına verdikleri cevaplar aşağıya örneklenmiştir.

‘İ’ öğretmeni; *İnternette yardım almakla birlikte genelde kendim hazırlıyorum.*

M öğretmeni ; *‘Kılavuz kitapları, internet ortamı, kıdemli öğretmen arkadaşlarımla bilgilerini ve kendi fikirlerimi kullanarak*

4.10 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Sınıf öğretmenlerine sorulan ‘Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Uygun Araçları Hazırlarken Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?’ alt problemi ile ilgili elde edilen bulgular tablo-15’de gösterilmiştir.

Tablo 15: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Hazırlarken Karşılaşılan Sorunlar Neler?

	F	%
Fazla zaman alması	10	22.7
Tekniklere uygun ölçme araçları temin etmekte zorlanıyorum	10	22.7
Hazırlamanın yorucu bir iş olması	7	15.9
Velilerin ekonomik sıkıntısı	5	11.3
Okulun imkânlarının yetersiz olması	5	11.3
Toplam	37	100

Tablo 15’e göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını hazırlarken karşılaşılan sorunlar, fazla zaman alması ve öğrenci seviyelerinin farklı olması sıklığı 10 (%22.7), araçları temin etmekte zorlandığını ve hazırlamanın yorucu bir iş olduğu sıklığı 7 (%15.9), imkânlarının yetersiz olması ve velilerin ekonomik sıkıntılarının sıklığı 5 (11.3) şeklinde olduğu görülmüştür. Böyle öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine uygun ölçme araçlarını hazırlarken farklı sorunlarla karşılaştıkları görüşmüştür.

Bazı öğretmenlerin yarı yapılandırılmış mülakat sorularına verdikleri cevaplar aşağıya örneklenmiştir.

A öğretmeni :’Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini hazırlamak ve temin etmek zor olmaktadır.

H öğretmeni: Öğrenci seviyeleri çok farklı olduğu için her öğrencinin yapabileceği seviyeye uygun Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniği (proje ve performans) bulmak zordur.

C öğretmeni : “Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, algılama yeterlilikleri, velilerin genelinin ekonomik sıkıntı yaşıyor olmaları ve okulun imkân yetersizliği alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini hazırlarken sorunlar yaratabiliyor.

4.11 On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Sınıf öğretmenlerine sorulan ‘Alternatif ölçme değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?’ alt problemi ile ilgili elde edilen bulgular tablo-16’de gösterilmiştir.

Tablo 16: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Neler?

	F	%
Öğrencilerin bu araçları anlamamaları	13	39.3
Zaman yetersizliği	6	18.1
Sınıf mevcudunun fazla olması	6	18.1
Okulun fiziksel yapısı	4	12.1
Araç-gereç eksikliği	4	12.1
Toplam	33	100

Tablo 16’ya göre alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek için görüşme yapılan öğretmenlerden, öğrencilerin bu araçları anlamamaları sıklığı 13 (%39.3), zamanın yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazla olması sıklığı 6 (%18.1) , okulun fiziksel yapısı ve araç-gereç eksikliği sıklığı 4 (%12.1) şeklinde ifade etmiştir. Böylece öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında farklı sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür.

Bazı öğretmenlerin yarı yapılandırılmış mülakat sorularına verdikleri cevaplar aşağıya örneklenmiştir.

‘C’ öğretmeni; *“öğrencilerin daha önce bu teknikleri kullanmamış olması, algılama problemleri, kafasının karıştığı noktaları öğretmenine sormayı alışkanlık haline getirmemiş olması, bazı öğrencilerin uyguladıkları tekniğin kendisine sağlayacağı yararın bilincinde olmadığı için çalışmalarını ciddiyetle yapmayı. Öğrencilerin geleneksel yöntemlere alışmış olmaları, performans ve proje ödevlerinin ailelere yaptırılması çocukların bocalamalarına neden olmaktadır.*

4.12 On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Sınıf öğretmenlerine sorulan ‘Alternatif ölçme değerlendirme araçlarını değerlendirirken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?’ alt problemi ile ilgili elde edilen bulgular tablo-17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Değerlendirirken Karşılaşılan Sorunlar Neler?

	F	%
Zaman alması	13	39.3
Objektif olamamam	6	18.1
Öğrencilerin gerekli özeni göstermemesi	5	14.7
Öğrencilerin farklı cevap vermeleri	5	14.7
Tekniklerin çok fazla olması	5	14.7
Toplam	34	100

Tablo-17’ye göre alternatif ölçme değerlendirme araçları ile öğrencileri değerlendirirken öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, fazla zaman alma sıklığı 13 (%38.2), objektif olamama sıklığı 6 (17.6), tekniklerin fazla olma sıklığı 5 (14.7),

öğrencilerin farklı cevaplar vermeleri ve öğrencilerin gerekli özeni göstermemeleri sıklığı 5 (14.7) şeklinde görülmüştür. Böyle öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine uygun ölçme araçlarını değerlendirirken farklı sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür.

Bazı öğretmenlerin yarı yapılandırılmış mülakat sorularına verdikleri cevaplar aşağıya örneklenmiştir.

***E öğretmeni:** ‘Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini tam ve doğru olarak ifade edemeyip, yanlış algılamalar yapması ve soruyla alakasız cevaplar vermesi.*

***M öğretmeni :** ‘Değerlendirme zaman alıyor. Ancak yine de I. Kademedeki bu yöntemlerden çok faydalanıyoruz. Çünkü süreç değerlendirme olduğu için öğrenci hakkında daha adil değerlendirme yapıyor.*

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

2005 program değişikliği ile birlikte değişen ölçme değerlendirme geleneksel ölçme değerlendirmeden alternatif ölçme değerlendirme doğru bir yol alınmıştır. Geleneksel ölçme değerlendirme öğrencileri sonuç odaklı değerlendirmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme ise süreç ve sonuç odaklı değerlendirmedir. Çok boyutlu değerlendirme diye adlandırılan alternatif ölçme değerlendirme öğrenciler için son derece önemlidir.

Yaptığımız çalışmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bayan öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık bayanlar lehinedir. Kanatlı (2008), yaptığı araştırmada ise erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin eğitim durumları açısından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okur (2008) ve Eydemir (2007)'in yaptığı çalışmada da benzer sonuç bulunmuştur.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin hizmet yılları açısından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okur (2008)'de yaptığı çalışmada ise farklılık bulunmuştur. Hizmet yıllarına göre Uslu'nun yaptığı çalışmada 26 ve üzeri yılda hizmet yılına sahip öğretmenler, 0-5 ve 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlere göre, bu tekniklere karşı olumlu yönde görüşlere sahiptirler.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları ölçme değerlendirme dersi almaları açısından farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin ölçme değerlendirme

dersi almaları onların ölçme değerlendirme tekniklerini iyi kullanması gerektiğini göstermiyor.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu sonuç Kanatlı (2008) ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir oranı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmiştir. Bu alanda yapılan pek çok araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğu belirtilmiştir (Candır, 2007; Baki ve Birgin, 2002; Erdoğan, 2007).

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme tekniklerine baktığımızda alternatif ölçme ve değerlendirmeye yol almamıza rağmen öğretmenlerin hala buna uyum sağlayamadığı görülmektedir. Öğretmeler çoğunlukla geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar. Bunların içinde en fazla boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler ve eşleştirme teknikleri yer almaktadır. Bu da gösteriyor ki 2005'te geçtiğimiz çoklu değerlendirme teknikleri halen istenilen düzeyde değildir.

Öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bunda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, Yükseköğrenimleri sırasında bu yöntemler hakkında yeterli bilgi alamamış olmaları. (Erdemir, 2007; Sağlam-Arslan vd. 2008) Öğretmenlerin bu tür değerlendirmeleri zaman alıcı olarak görmeleri (Acat ve Demir, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007), ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyle ilgili sahip oldukları kültürün değiştirilememesi (Yılmaz, 2006; Cansız-Aktaş, 2008) gibi farklı nedenler bulunmaktadır.

Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bazılarını (portfolyo, proje, performans değerlendirme, kavram haritası ve) iyi bilirken aslında birçoğu hakkında bilgi düzeylerinin oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler özellikle yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerinde kendilerini yetersiz görmekte-dirler. Erdal (2007), araştırmasına katılan sınıf öğretmenlerinin, yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları sonucuna varmıştır.

Sınıf Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanım sıklığı en fazla performans değerlendirme, portfolyo ile kavram haritalarıdır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanım sıklığı en az olanlar ise ile tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve ile yapılandırılmış Grid'tir. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden performans değerlendirme, ürün dosyasını fazla kullanmaları nedeni e-okul sisteminde yer alması olabilir. Diğerlerini daha az kullanmaları veya kullanmamaları ise bu teknikler hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarından (tablo-3.7 bkz) kaynaklanmaktadır.

Yukarıdaki sonuçlar genel olarak Çoruhlu ve ark., 2009; Sağlam- Arslan, ve ark., (2009); Acad ve Demir (2007), Doğan, Karakaya ve Gelbal (2007), , Erdemir'in (2007); Parmaksız (2004) sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden performans değerlendirme, proje ürün seçki dosyası(portfolyo)'yu daha fazla kullanmalarının nedeni müfettişlerin teftişe geldiklerinde genelde bunları soruyor olması olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını hazırlarken genellikle internet ortamından bulduklarını ve bunları kendi sınıflarına uygun şekle getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini hazırlarken yaşadığı sorunlar genellikle fazla zaman alması ve öğrenci seviyelerinin farklı olması, araçları temin etmekte zorlandığını ve hazırlamanın yorucu bir iş olduğunu söylemektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ise öğrencilerin genellikle bu araçları

anlamlandırılmaması, özellikle bu tekniklerin çok zaman alması ve öğretmene ayrı bir iş yükü getirmesi şeklinde ifade etmişlerdir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçları ile öğrencileri değerlendirirken karşılaştıkları sorunları ise değerlendirmenin ve öğrencilerin bu teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları cevap verirken gerekli özeni göstermedikleri şeklinde ifade etmişlerdir.

2005 program değişikliği ile her birey farklıdır. Bu sebeple değerlendirmede de bireyler çok yönlü değerlendirilemeyeceğinden alternatif ölçme değerlendirme önem kazanmıştır. Çünkü alternatif ölçme değerlendirme öğrenciyi çok yönlü değerlendirmektedir. Ve öğrenciyi daha iyi tanımamızı sağlar. Bu sebeple öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini bilmeleri, kullanmaları büyük önem taşımaktadır. Yaptığımız çalışmada alternatif ölçme değerlendirme hala geleneksel ölçme değerlendirmenin gölgesinde kaldığı görülmüştür. Bunun sebepleri arasında öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini yeterince bilmedikleri, daha fazla zaman aldığı, Sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin bu teknikleri bilmedikleri bu tekniklerin yeteri kadar kullanılmamasının sebeplerindedir.

Öneriler

1. Öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgilendirmek için hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenme çalışmaları yapılmalıdır.
2. İlköğretim okullarındaki sınıf mevcutlarının sayılarını azaltma yönünde iyileştirici çalışmalar yapılmalıdır.
3. Her okulda olmasa da her ilçeye bir tane uzman ölçme değerlendirmeci bulundurulması gereklidir.
4. Lisans döneminde öğretmen adaylarına teorik bilgilerin yanında bu bilgileri uygulama ortamlarının oluşturulması ve denetlenmesi gerekmektedir.
5. Benzer çalışmaların daha geniş kitlelerle yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.*
- Acat M.B. ve Ekinci A. (2005), “Yapılandırmacı felsefe ve yeni müfredat programına etkileri”, H. Kıran (Ed.), XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, ss.2-4,Denizli: Tubitak Yayınları.
- Acat, B., ve Demir, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat, 5-7 Eylül.*
- Alıcı, Devrim (2008). “Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri”. *Satılmış Tekindal (Ed.).Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Pegem A Yayıncılık, Ankara.*
- Ataman M., (2007) *Benzeşen Ve Ayrışan Yönleriyle 1998 Ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, M,üüğarmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*
- Arık R. S., (2006), *İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*
- Aydoğdu, Mustafa ve Teoman Kesercioğlu (2005); *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara.*
- Baaden, Beatrice (2002); “An Examination of Feedback During the Use of Alternative Assessment in the Classroom,” *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hofstra University, New York.*

- Bahar; M., Z. Nartgün, S. Durmuş, B. Bıçak (2006); *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Baki, A., Birgin O. (2002), *Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması*, V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, II, 913–920, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara
- Benbow, Ann ve Colin Malby (2002); *Science Education for Elementary Teachers*, Wadsworth Thomson Learning, United States.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı?: Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*. Nobel.
- Birgin, O., (2008), *Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1–24
- Brooks, Jacqueline Grennon ve Brooks, Martin Grennon (1993). *In Search of Understanding, The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria VA: ASCD.
- Candur, F. (2007). *Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi*, GÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Cansız Aktaş, M. (2008). “*Öğretmelerin Yeni Ortaöğretim Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi*” Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çelik, D. (2000). *Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı?* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Century, Daisy Nelson (2002); “*Alternative and Traditional Assessments: Their Comparative Impact On Students’ Attitudes and Science Learning Outcomes: An Exploratory*,” *Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Temple University, Pennsylvania.*
- Cheng, M.H. (2006). *Junior Secondary Science Teachers' Understanding And Practice Of Alternative Assessment In Hong Kong: Implications For Teacher Professional Development. Mathematics And Tecnology Education. Cjsmte/Rcesmt 6:3. 227-243. July.*
- Chatterji, Madhabi (2003); *Designing and Using Tools for Educational Assessment, Allyn and Bacon, Boston.*
- Corconan, A. C., Dershimer, L. E., Tickhenor S. M., (2004), *A Teacher’s Guide To Alternative Assessment, Taking The First Steps, The Clearing House May-June 2004*
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E. ve Çepni, S. (2009). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, VI(I), 122-141.*
- Cresswell, J. W. (2002); *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.*
- . Çepni, Salih (2005); *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Genişletilmiş 2.Baskı, Trabzon.*
- Çepni, Salih, Ali Paşa Ayas, Ali Rıza Akdeniz, Haluk Özmen, Nevzat Yiğit ve Hakan Şevki Ayvacı (2005); *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi, Pegama Yayıncılık, Ankara.*

- Çepni, S, Bayrakçeken S.,Yılmaz A.,Yücel C., Semerci Ç., Köse E., Sezgin F., Demircioğlu G. ve Gündoğdu K. (2007). *Ölçme ve Değerlendirme (Karip, E., Ed.), PegemA Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara*
- Dede, Y., Yaman S., (2003), *Fen Ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi Ve Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23/1, 117–132*
- Deniz Z., (2006), *'Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımları' Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara*
- Deniz Kan, Ü. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 169-178.*
- Duman, B., ve İkiel, C. (2002). *Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (12), 245-262.*
- Enger, Sandra K. and Yager, Robert E. (1998). *The Iowa Assessment Handbook. ERIC Document Reproduction Service No: Ed 424286.*
- Erdal H., (2007), *2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar*
- Erdemir, Z.A. (2007), *"İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerinin etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması", Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.*
- Erdoğan, M. (2007). *Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: nitel bir çalışma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,5(2), 221-254.*

- Eyitmiş, A. N. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Flowers C., Delzell L. A., Browder D., Spooner F. (2005), *Teachers' Perceptions Of Alternate Assessments, The University of North Carolina at Charlotte, Vol:30, No:2, 81–92*
- Geelan, D. R. (1995). *Matrix technique: A constructivist approach to curriculum development in science. Australian Science Teachers Journal, 41(3), 32-37*
- Francisco, J.S., Nakhleh, M.B., Nurrenbern, S.C., ve Miller, M.L. (2002).
- Gelbal S., Kelecioğlu H., (2007), *Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Alguları Ve Karşılaştıkları Sorunlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145*
- Gilbert, S. (1997). *Principles Of Educational Psychological Measurement And Evaluation.*
- Glaser, B. ve Strauss, A. (1967). *“Discovery of Grounded Theory” Chicago: Aldine.*
- Gömleksiz M. N., Bulut İ., (2007), *Yeni Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 76-88*
- Güven, Semra (2002); *“Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi,” Çağdaş Eğitim Dergisi, Cilt 27, Sayı 286, s. 16–24.*
- Hancock, Charles R., 1994, *“Assessment and Second Language study: What and Why?” Eric Digest, <http://www.eric.ed.gov>, (Erişim Tarihi:06.03.2012).*

- Hand, Brian ve Treagust, David F. (1991). *Student Achievement and Science Curriculum Development Using a Constructive Framework. School Science and Mathematics.91(4).172-176.*
- Harlen, Wynne (1998). *The Teaching of Science in Primary Schools. (Second Edition). Great Bratin:The Cromwell Press,Trowbridge.*
- Harlen, Wynne (2000). *Teaching, Learning and Assessing Science 5-12.London:PaulChapman Publishing.*
- Harris, D., (1998). *Understanding Assessment in Vermont's Schools. National Science Foundation. Arlington, VA. ERIC Document Reproduction Service No:ED 475 738.*
- Herman, Joan, L., R. Aschbacher, Pamela, Winters Lynn (1992); *A Pratical Guide to Alternative Assessment, Association for Supervision and Curriculum Development, California.*
- Huberman, A. M. ve Miles, M. B. (1998). "Data Management and Analysis Methods" in N. K.Denzin ve Y. S. Lincoln (ed), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials,(179-210), London: Sage Publication.*
- Johnson, W. David ve Johnson T. Roger (2002). *Meaningful Assessment: A Manageable And Cooperative Process. Boston : Allyn and Bacon.*
- İlhan E. G. Ç., (2006), *Yeni Değerlendirme Yaklaşımlarının Matematik Eğitimindeki Yansımalarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*
- Kan, Adnan (2007); "Portfolyo Değerlendirme," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 32, s.133-144.*
- Kanathı, Fikriye (2008) "Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf

Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kaplan, S., (2007), ‘Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme İlkelerinin Önem Ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri’, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Karaca, E., (2004), ‘Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları’, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, No.90, Eskişehir

Karahan U., (2007), *Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Metotlarından Grid, Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç Ve Kavram Haritalarının Biyoloji Öğretiminde Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*

Karasar, Niyazi; *Bilimsel Araştırma Yöntemi, (II. Basım), Ankara 1984.*

Karayagız G., (2006), *Teorikle Uygulama Arasında Yeni Bir Köprü: Kavram Haritası, Çukurova Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 10/1, 29-31*

Kaya, O. N., (2003), *Eğitimde Alternatif Bir Değerlendirme Yolu: Kavram Haritaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 265–271*
Kılıç, G. B., (2006), *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul*

Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri. İstanbul, Birsen Yayınevi.*

Kılıç, G.B. (2001). *Oluşturmacı Fen Öğretimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 1 (1). Haziran. 9-22.*

Kılıç, Gülşen Bağcı (2006); *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi, Morpa Yayıncılık, İstanbul.*

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

Korkmaz H., Kaptan F., (2003), *İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Alguları*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 159–166

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

Kuzucu, R. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Kullanılan Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Law, B. and Eckes, M. (1995). *Assesment and ESL*. Canada: Peguis Publishers.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*” Beverly Hills, CA: Sega.

Manning, M., ve Gary (1995). *Portfolios in Reading and Writing. Teaching Pre K-8*. 25(5). 94-95.

Mathison, Sandra (1988); “*Why Triangulate?*”, *Educational Researcher*, 17:13-17, [http://mathison.edublogs.org/category/methods/\(ErişimTarihi:11.11.20011\)](http://mathison.edublogs.org/category/methods/(ErişimTarihi:11.11.20011))

Meb, (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara, MEB Yayınevi.

Meb, (2004), “*Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri*” <http://talimterbiye.mebnet.net/e-ders/ogrenciurundosyasi>

Meb, (2004), “*Talim terbiye kurulu program geliştirme çalışmaları.*”

<http://ttkb.meb.gov.tr/>

Meb, (2005), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayıncılık.

Meb, (2006), *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, (2. Baskı)*, Ankara: Saray Matbaacılık.

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

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). "Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook" (second edition), Newbury Park, CA: Sega.

Newman F., Bryk A. S., Nagaoka J., K., (2001), *Authentic Hntellectual Work And Standardized Tests, Chicago, Consortium On Chicago School Research Ocak,*

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

Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). *Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4(1), 133-147.*

Ornstein, A. C. ve Thomas J.L. (2004). *Strategies for Effective Teaching. (Fourth Edition). New York: The Mcgraw-Hill Companies Inc.*

Orhan, Ahmet Turan (2007) *Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen Ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Osborne, Roger J. and Wittrock, Merlin C. (1983). *Learning Science: A Generative Process. Science Education*.67 (4).489-508.

Özdemir, H., (2007), *Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları*, <http://www.2.aku.edu.tr> (Son Erisim:10.12.2007) Afyon Kocatepe Üniversitesi

Öztürk, Seçil (2003); “Ortaöğretim Fizik Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Hizmetlerinin Etkinliği ve Etkiliği,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Parmaksız, Ramazan (2004); “Aktif Öğrenme ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Z.K.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Pierce, L. V. ve O’Malley, J. M. (1992). *Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students. National Clearinghouse for Bilingual Education. Washington: DC.*

Pilten, Pusat (2001); “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Ölçme Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Prouty, A., (2006), *Using Study Questions To Assess Student Learning, Science Scope, September, 35-37*

Punch, K.F. (2005). “Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar” Çeviren: Dursun Bayrak, H.B Arslan, Z. Akyüz. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Reeves, T.C, and Okey, J.R. (1996). *Alternate Assessment for Constructivist Learning Environments. Editör: In B. Wilson. Constructivist Learning*

Environments: Case Studies in Instructional Design. 191-202. Englewood Clirffs, NJ: Educational Technology Publications.

Romberg, T.A. (1993). *How One Comes to Know Models and Theories of the Learning of Mathematics. Editör: M. Niss. Investigations into Assessment in Mathematics Education. 97-111. Netherlands: Kluver Academic Publishers.*

Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları.*

Sağlam-Arslan, A, Avcı, N, İyibil, Ü. (2008). "Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri" *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 115-128 (2008)*

Saşan, H.H. (2002). *Yapılandırıcı Öğrenme. Yaşadıkça Eğitim. 74-75. 49-52*

Selley, Nick (1999). *The Art of Constructivist Teaching in the Primary School. London: David Fulton Publishers.*

Shepard, Lorrie (2000). *The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, 20(7), 2-16.*

Shiland TW (1999) *Constructivism: The implications for laboratory work. Journal of Chemical Education, 1999, 76.1: 107.*

Stiggins R., (2004), *New Assessment Beliefs For A New School Mission, Phi Delta Kappan, September, 22-27*

Stiggins, R., (2007), *Assessment Through, Educational Leadership, May, 22-26*
 Sunal C. S., M.E. Haas (2002), *Social Studies Fort He Elementary And Middle Grades A Constructivist Approach. Boston Allyn&Bacon A Pearson Education Company.*

Snyder, R. (2001). *Scaling down: The subnational comparative method. Studies in Comparative International Development*, 36(1), 93-110.

Şenel T., Nas E. S., Çepni S., Yıldırım N., (2007), *Süreç Odaklı Değerlendirmede Kullanılabilecek Bir Analitik Rubriğin Geliştirilmesi: Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Örneği, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:2, Sayı:2*

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

Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. ve Çepni, S., (2008). *Fen ve Teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir HİE programından yansımalar: Trabzon örneği, Necatibey Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 1-22.*

Şimşek N. (2011), *Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılması, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 149–168*

Tekin H., (2000), *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme, Yargı Yayınları, Ankara*

Turgut, M. F., (1990), *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metotları, 7. Baskı, Saydam Matbaacılık, Ankara*

Turgut , M. F. , (1977-b), *Tutumların Ölçülmesi, Yayınlanmamış Ders Notu No 7, Ankara, Hacettepe Üniversitesi*

Türnüklü, E. B., (2003), *Türkiye Ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*

24, 108–118

- Ulutaş S., (2003), *Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri İle Ölçme Ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*
- Varış, F. (1996), *Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikler (4. Baskı), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.*
- Yager, R.E. (1991). *The Constructivist Learning Model Towards Real Reform in Science Education. The Science Teacher. National Science Teachers Association.58(6).52-57.*
- Yanpar Yelken T., (2005), *Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler, Kastamonu Eğitim Dergisi, Ekim, 13/2, 513–526*
- Yanpar Yelken, T., (2006), *İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımları Konusundaki Görüşleri, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, 58–75*
- Yaman, S. ve Osman Karamustafaoğlu (2006); *Fen Öğretiminde Yaygın Kullanılan Öğretim Yöntemleri I-II, Anı Yayıncılık, Ankara.*
- Yaman, S., Karamustafaoğlu, Sevilay., Karamustafaoğlu, Orhan (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.*
- Yaşar, S. (1998). *Yapılandırmacı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.*
- Yeşilyurt E. (2012), *Fen ve Teknoloji dersinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/2 Spring*

2012, p.1183-1205 , ANKARA/TURKEY

- Yzenbaard, Richard Allen (2002); *“Implementing Portfolios as Comprehensive Assessments,”* Yayınlanmamış Doktora Tezi, New Mexico State University, New Mexico.
- Yıldız, Uyanık N. (2004), *Matematik Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Üzerine, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart, 12/1, 97–104.*
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri (Sakarya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.*
- Yılmaz, Muammer Ve Benli, Nurtaç (2011) *İlköğretim I. Kademedeki Verilen Performans Görevlerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, S. 250-267.*
- Yurdabakan, İrfan (2007); <http://www.geocities.com/irfanyurdabakan/ALTDEGER.htm>, (Erişim tarihi: 10.5.2011).
- Wang Y., Liao H., (2008), *“The Application Of Learning Portfolio Assessment For Students In The Technological And Vocational Education” Asian EFL Journal, June 2008, 1–13*
- Watts, Mike and Pope, Maureen (1989). *Thinking About Thinking, Learning About Learning: Constructivism in Physics Education. Physics Education.24 (6).326-331.*
- William, Dylan., Lee, Clare., Harrison, Christine and Black, Paul (2004). *“Teachers Developing Assessment For Learning: Impact On Student Achievement”, Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice, 11(1), 49-65.*
- Williams, Mariga (2004). *“Concept Mapping-A Strategy For Assessment”, Nursing*

Standard, 19(9), 33-38.

Wiske, M.S. (1998). *Teaching for Understanding. Linking Research with Practice.*
San Francisco: Josey-Bass.

Woodward, Helen And Nanlohy, Phil (2004). “*Digital Portfolios In Pre-Service Teacher Education*”, *Assessment In Education: Principles, Policy ve Practice, 11(2), 167 – 178.*

EKLER

Ek-1: Araştırma Anketi Formu

Değerli öğretmenler;

Bu ölçmenin amacı; ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini ve uygulama derecelerini tespit etmektir. Bu ölçekteki sorulara vereceğiniz cevaplar sadece araştırmada kullanılacaktır ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkürler.

Adem DURAN
MKÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
- 2) Mezun olduğunuz son okul/Enstitü/ Fakülte:
 Eğitim Fakültesi
 Eğitim Enstitüsü
 Diğer (Lütfen Yazınız).....
- 3) En son mezun olduğunuz okulda, ölçme ve değerlendirme dersi aldınız mı?
 Evet Hayır
- 4) Öğretmenliğe başladıktan sonra ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim semineri aldınız mı?
 Evet Hayır
- 5) Öğretmenlik mesleğinizdeki hizmet yılınız: (.....)

BÖLÜM II

2.1.Aşağıda verilen Ölçme değerlendirme Teknikleri kullanım sıklığına göre yazınız.

Değerlendirme Teknikleri	
Boşluk Doldurma (Tamamlama) Soruları	
Eşleştirme Soruları	
Çoktan Seçmeli Testler	
Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamaları	
Doğru Yanlış Soruları	
Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamaları	
Performans Değerlendirme	
Proje	
Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)	
Kavram Haritaları	
Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi	
Kelime İlişkilendirme	
Öz Değerlendirme	
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	
Yapılandırılmış Grid	

2.2.Aşağıda verilen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Bilgi Seviyenizi Nasıl Algılıyorsunuz?

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
1. Performans Değerlendirme			
2. Ürün seçki Dosyası (Portfolyo)			
3. Grup ve/veya Akran değerlendirme			
4. Proje			
5. Kelime İlişkilendirme			
6.Kavram Haritaları			
7. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç			
8. Yapılandırılmış Grid			
9. Öz Değerlendirme			

2.3. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencinin değerlendirilmesinde, aşağıdaki Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ne ölçüde kullanmaktasınız?

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	Sıklıkla	Nadiren	Hiç
1. Performans Değerlendirme			
2. Ürün seçki Dosyası (Portfolyo)			
3. Grup ve/veya Akran değerlendirme			
4. Proje			
5. Kelime İlişkilendirme			
6. Kavram Haritaları			
7. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç			
8. Yapılandırılmış Grid			
9. Öz Değerlendirme			

BÖLÜM III

Sosyal Bilgiler dersinde Alternatif Değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmama nedenlerinizi belirlemek için aşağıdaki maddeler yazılmıştır. Lütfen her bir ifadede size uygun seçeneği seçiniz. AÖDT: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.AÖDT'lerini süreci ve ürünü değerlendirdiği için kullanıyorum.					
2. AÖDT'lerini öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği için kullanıyorum.					
3.AÖDT'lerini kullanmak benim için geleneksel değerlendirmeyi kullanmaktan daha kolay olduğu için kullanıyorum.					
4.AÖDT'lerini öğrencinin yeteneğini ortaya çıkardığı için kullanıyorum.					
5.AÖDT'lerini öğrencileri problemlere farklı çözüm yolları ile yaklaştırdığı için kullanıyorum.					
6.AÖDT'lerini programda yer aldığı için kullanıyorum.					
7.AÖDT'lerini Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin becerilerini değerlendirme imkanı verdiği için					

kullanıyorum.					
8. AÖDT'lerini velilere öğrenci hakkında daha ayrıntılı bilgi vermeme sağladığı için kullanıyorum.					
9.AÖDT'leriyle öğrencilerin eksiklerini daha iyi görebiliyorum.					
10. AÖDT'rini öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı için kullanıyorum.					
11.AÖDT'lerini öğrencilerin öğrendikleri konuyu pekiştirdiği için kullanıyorum.					
12.AÖDT'lerini öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçtüğü için kullanıyorum					
13.AÖDT'lerini öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirdiği için kullanıyorum.					
14.AÖDT'lerini öğrencilerin grup ile çalışabilme becerilerini ölçtüğü için kullanıyorum.					
15.AÖDT'lerini öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha ayrıntılı görebilme imkanı tanıdığı için kullanıyorum.					
16.AÖDT'lerini öğrencileri bir sonraki derse hazırladığı için kullanıyorum.					
17.AÖDT'lerini öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı için kullanıyorum.					
18. AÖDT'lerini öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirdiği için kullanıyorum.					
19.AÖDT'lerini öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırdığı için kullanıyorum.					
20.AÖDT'leri öğrencilere akıl yürütme becerisi kazandırdığı için kullanıyorum.					
21.AÖDT'leri öğrencilerin harita çizme becerilerini geliştirdiği için kullanıyorum.					
22.AÖDT'lerini öğrenciyi merkeze aldığı için kullanıyorum.					
23.AÖDT'lerini yeterli bilgiye sahip olmadığım için kullanmıyorum.					
24.AÖDT'lerini fazla zaman aldığı için kullanmıyorum.					

25.AÖDT'lerini sınıfım kalabalık olduğu için kullanmıyorum.					
26.AÖDT'lerini öğrencileri objektif değerlendirdiği için kullanıyorum.					
27.AÖDT'lerine uygun ölçme aracı hazırlamak zor olduğu için kullanmıyorum.					
28.AÖDT'leri ile elde edilen verilerin analizi zor olduğu için kullanmıyorum.					
29.AÖDT'leri ile elde edilen verilerin yorumlanması zor olduğu için kullanmıyorum.					
30.AÖDT'lerini öğrencilerin yaratıcı düşünmesini geliştirdiği için kullanıyorum					
31.AÖDT'lerini öğrencilerin empati duygularını geliştirdiği için kullanıyorum					

BÖLÜM IV

Öğretmen Görüşme Formu

1. Uygulayacağınız Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini nasıl hazırlıyorsunuz? Yazınız.
2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini hazırlarken karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Yazınız.
3. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini uygularken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini değerlendirirken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Ek-2: Araştırma Yapılan Okulların Listesi

1	23 Temmuz İlköğretim Okulu
2	Abdi İpekçi İlköğretim Okulu
3	Ali Sayar İlköğretim Okulu
4	Antakya Feridun Tınaztepe İlköğretim Okulu
5	Antakya Gazi İlköğretim Okulu
6	Ataker İlköğretim Okulu
7	Atatürk İlköğretim Okulu
8	Atatürk İlköğretim Okulu
9	Ayşe Fitnat İlköğretim Okulu
10	Bedii Sabuncu İlköğretim Okulu
11	Beyhan Gençay İlköğretim Okulu
12	Cemalettin Tınaztepe İlköğretim Okulu
13	Cemil Şükrü Çolakoğlu İlköğretim Okulu
14	Cengiz Topel İlköğretim Okulu
15	Doktor Mustafa Gençay İlköğretim Okulu
16	Esen-tepe Mehmet Akar İlköğretim Okulu
17	Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
18	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
19	Gazipasa İlköğretim Okulu
20	Hatay Fenerbahçe İlköğretim Okulu
21	Hatay Nizamettin Özkan İlköğretim Okulu
22	Haydar Mursaloğlu İlköğretim Okulu
23	Hayrettin Özkan İlköğretim Okulu
24	Vali Utku Acun İlköğretim Okulu
25	İffet-Zübeyr Göçmen İlköğretim Okulu
26	İnönü İlköğretim Okulu
27	İstiklal İlköğretim Okulu
28	Mehmet Fehmi Çankaya İlköğretim Okulu
29	Nami Veysoğlu İlköğretim Okulu
30	Şehoğlu İlköğretim Okulu
31	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim Okulu
32	Vali Ürgen İlköğretim Okulu
33	Vali Teoman İlköğretim Okulu

Ek-3: Akran Değerlendirme Formu

Arkadaşınızın Adı-Soyadı : Tarih / /

ÖLÇÜTLER	5	4	3	2	1
Sesini ve beden dilini etkili kullandı.					
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu.					
Kelimeleri doğru telaffuz etti.					
Vurgu , duraklama ve tonlama yaptı.					
Dinleyicilerle göz teması kurdu.					
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmamak için dikkat etti.					
Görsel hareketle konuştu.					
Tekrar yapmadan konuştu.					
Konuşmasında görgü kurallarına uydu					
Konuşmasını belirtilen sürede tamamladı.					
Yeni öğrendiği kelimeleri kullandı.					
Konuşmasında hitap ifadeleri kullandı.					
Duygu ve düşüncelerini konuşmasına ilave etti.					
PUAN					
TOPLAM PUAN					

Ek-4: Araştırma İzin Yazısı

T.C
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.31.00-605.01- 306 / 15095
Konu : Araştırma İzin Onayı

27/04/2011

VALİLİK MAKAMINA

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Adem DURAN'ın "İlköğretim 4. Ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu araştırmasını ekli listede isimleri belirtilen okullarda uygulamak istediğine dair dilekçesi ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma ile ilgili başvuru belgeleri Müdürlüğümüz Komisyonunca incelenmiş olup, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine" uygun olduğundan, ekli listede isimleri belirtilen okullarda araştırmanın uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Halil SANLI
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek-5: Araştırma Örneği

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sizce Sosyal Bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme yaparken Alternatif Ölçme ve Değerlendirme mi, yoksa Geleneksel değerlendirme mi daha uygun? Nedenleriyle belirtiniz.

Tabii ki AÖDT daha uygun. Öğrenciye özgün ve özgür düşünme, araştırma yapma, bilgiyi keşfetme, problemlere farklı çözümler sunma, kendini değerlendirme alanları sağlıyor.

2. Size göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini'nin amacı nedir?

Öğrenciye öğrenmeyi öğretmek, düşünmeyi, araştırmayı sağlamak, öğretmenin rehberliğinde öğrenciyi merkeze alarak eğitim-öğretimi gerçekleştirme.

3. Uygulayacağınız Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini nasıl hazırlıyorsunuz? Yazınız.

Genellikle derecelendirme ölçeği kullanıyorum. İnternette ölçeğin şablonunu indiriyorum ve sınıfıma uyarlıyorum.

4. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini hazırlarken karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Yazınız.

5. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini uygularken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

En büyük problem öğrencilerin kendilerini ifade edememesi. Duygularını, düşüncelerini anlatamadıkları için bu yöntemleri kullanmak zorlaşıyor. Özellikle öz değerlendirme ve akran değerlendirmede problem yaşıyor.

6. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini değerlendirirken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

AÖDT objektif bir değerlendirme imkanı sağlıyor ancak öğretmen ölcetler sayesinde objektifliği en yüksek düzeyde tutmak zorunda kalıyor. Bu da değerlendirmede kdaylık sağlıyor.

Ek-6: Özgeçmiş

Adı Soyadı : Adem DURAN
Doğum Tarihi : 02.05.1987
Doğum yeri : Yayladağı/HATAY
Yabancı Dil : İngilizce
E posta :adem_duran_1987@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2009 Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Mezunu
2004 Antakya Lisesi Mezunu
2001 Atatürk İlköğretim Okulu Mezunu

MESLEKİ DENEYİMLER, ÇALIŞTIĞI KURUMLAR

2010- ... Reyhanlı-Akyayla İlkokulunda Sınıf Öğretmeni