



T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ
KONUSUNDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

FİKRİYE KANATLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATAY/ 2008

T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ
KONUSUNDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

FİKRİYE KANATLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN**

HATAY/ 2008

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı öğrencisi Fikriye KANATLI tarafından hazırlanan “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma 19/11/2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı
Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN

Üye
Yrd. Doç. Dr. Bilginer ONAN

Üye
Yrd. Doç. Dr. Cengiz TÜYSÜZ

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2008

Prof. Dr. Ertuğrul BALTACIOĞLU
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Toplum içerisinde bireylerden; karar verme, farklı bakış açılarına sahip olma, problem durumunda çözüm önerileri üretme, analiz ve sentez yapma, eleştirel yorum getirme gibi üst düzey becerileri gerçekleştirmesi beklenir. Eğitim-öğretim sisteminde bu becerilerin bireye kazandırılması, davranışçı yaklaşımlardan ziyade, bilginin yapılandırılarak her bireyin kendine özgü bilgisini oluşturmasına fırsat veren yapılandırmacı yaklaşımla gerçekleştirilir.

Eğitim-öğretim sisteminin yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmesiyle, ölçme ve değerlendirme alanına yeni teknikler eklenmiştir. Çoktan seçmeli maddeler, yazılı-sözlü yoklamalar v.b. geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra, öğrenci ürün dosyası, proje, performans değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, öz, akran ve grup değerlendirme v.b. alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ilave edilmiştir.

TEŞEKKÜR

Tezimin her aşamasında bana sabırla sürekli destek olan ve rehberlik eden, değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN Hoca'ma...

Üniversite ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan saygıdeğer hocalarıma...

Tez çalışmam süresince gerektiğinde her türlü yardımları ile bana destek olan arkadaşlarım Şengül Eylem KÖSE, Kubilay TUTAR ve Gökhan YILMAZ'a, okul müdürüm Coşkun DÖNMEZ'e, değerli meslektaşlarıma ve en zor anımda benden desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda olan canım arkadaşım Leman YAŞAR'a...

Bu yolculukta benden maddi ve manevi desteğini esirgemeyen canım anneme ve olmazı olduran canım babama, kardeşlerime teşekkür ederim.

Fikriye KANATLI

HATAY-2008

ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ KONUSUNDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fikriye KANATLI

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini ve bu teknikleri kullanırken yaşadıkları zorlukları tespit etmek ve bu konulara çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Hatay İli Antakya Merkez İlçesi'nde bulunan 36 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında konuyla ilgili kaynaklar incelendikten sonra, Hatay il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 255 öğretmenin, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla dört bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır.

Birinci bölümde ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekteki kıdem yılı, alınan hizmet içi eğitim sayısı ve mezun olduğu üniversite hakkında sorular sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklığı, üçüncü bölümde ise öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirleyen sorular sorulmuştur. Dördüncü bölümde açık uçlu sorulardan oluşan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla beş soru sorulmuştur.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 10 istatistik paket program kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan istatistikî analizler sonucunda sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine karşı olumlu görüşler bildirmişlerdir. Buna ek olarak, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanma konusunda yaşadıkları zorlukların başında zaman darlığı, kaynak yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması gelmektedir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme, Öğretmen Görüşleri

**THE EVALUATION OF CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS ON THE
ALTERNATIVE TECHNIQUES OF ASSESSMENTS AND
MEASUREMENTS**

Fikriye KANATLI

Department of Primary Education

Master's Degree

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Kezban KURAN

ABSTRACT

This study was done to determine the 4th and the 5th grade primary schools teachers opinions about the alternative assessments and measurements for the difficulties they met while using those techniques and to present suggestions for those subjects.

The sample of this study covers 255 classroom teachers who are teaching at the 4th and the 5th grade at 36 primary schools in the province of Hatay, central town; Antakya.

In the process of collecting of the data after the examination of the related literature with the topic to determine the ideas of the 4th and the 5th grade primary schools teachers working at the primary schools of the central town Antakya, HATAY.

In the first section, teachers taking part in that poll were asked about their age, gender, experience in their fields and universities from which they were graduated. In the second section, the frequency of using the traditional assessments and measurements techniques and in the third section, questions about the opinions of the teachers for the alternative assessments

and measurements techniques were asked. In the fourth section, to determine the teachers' opinions about the alternative assessments and measurements five questions are asked.

The data, obtained in the end of this study evaluated using SPSS 10 statistical packed programme. The result of the statistical analysis showed that classroom teachers declared positive statements about the alternative assessment and measurement technique. In addition to this, the main difficulties of the teachers used the assessments and measurements techniques were; the crowded classrooms, lack of time and resources.

KEY WORDS

Alternative Assessment And Measurement, Teacher Opinion

**ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ KONUSUNDA
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Fikriye KANATLI

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLO DİZİNİ	xi

BİRİNCİ KESİM

ARAŞTIRMAYA BAŞLARKEN

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Problem Cümlesi	8
1.3. Araştırmanın Genel Amaçları.....	8
1.4. Araştırmanın Alt Amaçları	8
1.5. Araştırmanın Önemi.....	9
1.6. Sayılıtlar.....	10
1.7. Sınırlılıklar.....	10
1.8. Tanımlar.....	11

İKİNCİ KESİM

ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

2. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi.....	12
2.2. Günümüzde Ölçme ve Değerlendirme.....	15
2.3. Öğrenci Ürün Dosyası.....	18
2.3.1. Öğrenci Ürün Dosyasının Avantajları.....	20

2.3.2. Öğrenci Ürün Dosyasının Dezavantajları.....	21
2.4. Yapılandırılmış Grid.....	22
2.4.1.Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Hazırlanışı ve Analizi.....	24
2.4.2 Yapılandırılmış Grid Avantajları ve Dezavantajları.....	24
2.5. Performans Değerlendirme.....	25
2.5.1. Performans Değerlendirmenin Avantajları	26
2.5.2. Performans Değerlendirmenin Dezavantajları.....	26
2.6. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	27
2.6.1. Dereceli Puanlama Anahtarının Avantajları.....	29
2.7. Kavram Haritaları.....	30
2.7.1. Kavram Haritalarının Avantajları ve Dezavantajı.....	31
2.8. Öz Değerlendirme	32
2.9. Akran Değerlendirme.....	32
2.10. İlgili Araştırmalar	34
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	34
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	47

ÜÇÜNCÜ KESİM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.4. Verilerin Toplanması.....	53
3.5. Verilerin Analizi.....	54

DÖRDÜNCÜ KESİM

GENEL DEĞERLENDİRME

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	55
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	55
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	58
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	60
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	61
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	62
4.7.Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
4.8.1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri.....	66
4.8.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyası İle İlgili Görüşleri.....	67
4.8.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Grid Hakkındaki Görüşleri.....	68
4.8.4. Sınıf Öğretmenlerinin Rubrikler Hakkındaki Görüşleri.....	69
4.8.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritaları Hakkındaki Görüşleri	71
4.8.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Değerlendirmeleri Hakkındaki Görüşleri.....	71
4.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	73

BEŞİNCİ KESİM
GENEL SONUÇ

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	77
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	77
5.2. Öneriler.....	80
5.2.1 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Uygulanmasına Yönelik Öneriler	80
5.2.2. İleride Bu Konuda Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	81
EKLER	82
EK:1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Görüşleri Belirleyen Öğretmen Anketi	83
EK:2. Çalışma Yapılan Okulların Adları	86
EK:4. İzin belgesi	87
KAYNAKÇA	88

Tablo 1. Öğretme Görüşlerini Belirleyecek Anketin Maddelerinin Faktör Yüklerine İlişkin Faktör Analizi.....	53
Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	55
Tablo 3. Ankete Katılan Öğretmenlerin, Cinsiyete Göre Verdikleri Yanıtlar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	55
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı.....	56
Tablo 5. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşlerin Yaş Gruplarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	57
Tablo 6. Çoklu karşılaştırma-Tukey Testi- Sonuçları.....	58
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı	59
Tablo 8. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşlerin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkında Aldıkları Kurs Sayılarının Dağılımı	60
Tablo 10. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşlerin Yeni Program ve Uygulaması İçin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 11. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme İle İlgili Kurs Alıp Almadıklarına Göre Dağılımlar	62
Tablo 12. Ankete Katılan Öğretmenlerin, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Kurs Alıp Almadıklarına Göre Verdikleri Yanıtlar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	62
Tablo 13. Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımları.....	63

Tablo 14. Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşlerin Mezun Olunan Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 15. Çoklu Karşılaştırma-Tukey Testi Sonuçları.....	64
Tablo 16. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıkları.....	65
Tablo 17. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri.....	66
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyası İle İlgili Görüşleri... ..	67
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Grid Hakkındaki Görüşleri	68
Tablo 20.Sınıf Öğretmenlerinin Rubrikler Hakkındaki Görüşleri	70
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritaları Hakkındaki Görüşleri	71
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Değerlendirmeleri Hakkındaki Görüşleri.....	72

BİRİNCİ KESİM

ARAŞTIRMAYA BAŞLARKEN

1. GİRİŞ

Dünyada eğitim alanındaki gelişmeler çok hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Geçtiğimiz yüzyılda var olan eğitim anlayışına göre, yetişecek bireylerin dört işlem, okuma ve yazma becerilerinin üst düzeyde olması, eğitim açısından yeterli sayılmıştır. Ancak 20. yüzyılın sonlarına doğru değişim gösteren, kendini yenileyen eğitim sistemine göre, sadece bu becerileri kazanmış bireylerin, çağın artan taleplerine uyum sağlamakta zorluk çektiği ve çağı yakalama adına yeterli olmadığı görülmüştür (Bahar, 2001).

Dünyada ve ülkemizde sürekli artış gösteren bilgiye ulaşma çabaları yadsınamayacak derecede fazladır. Her ülke bir diğerinin önüne geçebilmek için çeşitli alanlarda yatırım yapmakta, ancak bu yatırımların en büyük payı eğitim alanına verilmektedir. Yıldırım'a göre (2006: 14), eğitim bir ülkenin ekonomik, sosyal, siyasi alanlarda ileriye dönük uzun hedeflerinin belirlenmesinde temel bir yapıtaşı niteliğindedir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi o ülkede verilen eğitimin kalitesini göstermektedir.

Schacter (1995, Akt; Baki ve Birgin, 2002)'e göre ise global ekonomide ülkelerin birbirleriyle olan liderlik yarışını sürdürmek için eğitim alanında ve buna bağlı olarak diğer alanlarda yeni standartlar geliştirme çabaları yeni eğitim yaklaşımlarını ortaya çıkaran sebeplerden biridir.

Bir toplumun ilerlemesinde, gelişmesinde diğer toplumlara liderlik edecek seviyeye ulaşmasında eğitimin yeri ve önemi çok büyüktür. Çünkü eğitim sayesinde toplumlar dünyaya liderlik edebilecek bireyler yetiştirebilirler. Ancak eğitim uzun soluklu bir iş olduğu için zamana yayılmıştır. Bir birey ele alındığında çocukluktan, yetişkinlik dönemine kadar birçok eğitim aşamasından geçmektedir.

Bu süreç içerisinde birey nasıl yönlendirilirse, nasıl bir düşünce tarzı ile eğitilirse tüm hayatı boyunca bu düşünce tarzının oluşturduğu davranışlar bireyde etkili olacaktır. Bir bireyin eğitimi bu derece önemliyken, eğitime yapılan yatırımların hiçbir şekilde boşa gitmeyeceği apaçık görülmektedir. Ancak verilen eğitimin niceliği kadar niteliği de çok önemlidir.

Ülkenin eğitim sistemine göre birey ezberci dayalı, bir nesilden diğerine aktarılan kalıplaşmış ve hazır bilgiler ile eğitildiğinde, ezberci ve kendisinin yerine düşünen, hazır bilgiyi kullanan biri olarak yetişmesi muhtemeldir. Bu tarz düşünce sistemi ile yetişen bireyin toplumu yönlendirecek özelliklere sahip olması düşünülemez. Çünkü yöneten değil yönetilen bireyler olarak yetişecektir. Ancak birey, yaratıcı, hızlı düşünen ve hızlı karar veren, eleştirel ve farklı bakış açıları geliştiren, problem çözen bir kişilik olarak eğitildiğinde bu bireyin hem içinde yaşadığı topluma uyumu kolaylaşacak, hem de toplumdaki sorunları çözecek yeterlikte yetişmiş olacaktır. Doğanay (2007: 282)'a göre çocukluklarını ve gençliklerini okullarda geçiren bireyler artık temel okuryazarlık becerilerinin ötesinde, gittikçe artarak yığılan bilgiyi işleme becerilerini de kazanmak istemektedirler. Çünkü okullardan mezun olduktan sonra bireyler kendi işlerine yarayacak üst düzey becerilere sahip olabilmek için çaba sarf etmektedirler.

Hem gelişen dünyaya uyum sağlamak, hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılamak adına eğitim sistemimizde değişiklik yapılmıştır. Davranışçı ve bilişsel yaklaşımları esas alan eğitim sisteminin yerine, yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Konu merkezli anlayıştan çok öğrenci merkezli anlayış ön plânda tutulmuştur.

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi çeşitli kaynaklardan edinebilir. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmakla eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgiyle karşılaştığında, dünyayı tanımlamada önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar

oluşturur (Brooks ve Brooks 1993: 9 Akt: Bağdatlı 2005: 30). Yapılandırmacı yaklaşımda kişiden bağımsız bilginin olmayacağı kişinin bilgilerini ancak kendisinin oluşturabileceği savunulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenen kişi deneyimlerini adlandırmaya çalışırken bilgi oluşur (Driscoll, 1994 Akt: Kılıç, 2006).

Geliştirilen yeni program, yaratıcı, hızlı düşünme ve hızlı karar verme becerisine sahip, problem çözmeye, sorunlara alternatif çözümler üretmeye çalışan, toplumda fiziksel ve zihinsel olarak aktif olan bireylerin yetişmesine olanak sağlamayı amaçlamaktadır. Buna dayanarak programın temel öğeleri olan, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme durumları da başlı başına bir değişim içerisine girmiştir.

Programın hedefler kısmında yer alan ‘davranış’ ifadesinin yerine yapılandırmacılık yaklaşımı esas alınarak bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde ‘kazanımlar’ ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca bireysel farklılıklar göz önünde tutularak, öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin anlamlandırarak, kazanımlara ulaşması amaçlanmıştır.

Programın içerik kısmında yapılan değişikliklerle öğrencilere, bilgi yüklemesi yerine onların bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve elde edilen bilgileri etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarını, gerçek hayata bu bilgileri nasıl aktaracaklarını öğreten bir düzenleme yapılmıştır. Oysaki yapılandırmacı yaklaşımdan önceki yaklaşımlarda, bilginin kişiden bağımsız olarak yer alabileceği kabul edildiği için bilginin kitaplar aracılığıyla aktarılması söz konusu olmuştur. Kitaplardaki bilgilerin herkes tarafından aynı şekilde anlamlandırıldığı ve aynı şekilde öğrenildiği kabul edilerek, bilgi herkese tek bir yöntemle öğretilmiştir. Çocukların bilgiyi sorgulamadan öğrendikleri kabul edildiği için öğrenmenin hızlı olduğu varsayılmış ve kitaplardaki bilgiler gittikçe artmıştır (Kılıç, 2006: 37).

Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı yeni programda öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu, her bireyin bilgiyi kendine göre anlamlandığı kabul edilerek öğrencilere gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri türden bilgiler verilmektedir. Ayrıca konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır (Yetkin, Daşcan, 2006: 28).

Programın öğretme öğrenme sürecinde ise, yaparak yaşayarak öğrenme ön plânda tutularak öğrencinin ders içinde ve ders dışında sürekli olarak aktif olması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencinin ders içinde hem zihinsel hem de fiziksel olarak aktif tutulmasının sonucu olarak öğrenci çalışmaları ön plana çıkmıştır. Ortaya çıkan bu çalışmaların değerlendirilmesi ise bilinen geleneksel değerlendirme yöntemleri ile yapılamamaktadır. Programın son ögesi olan değerlendirme basamağında ürüne bağlı değerlendirmenin yerini sürece bağlı değerlendirme almıştır. Geçmiş dönemlerdeki eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirme denildiğinde, ezbere dayalı, üst düzey becerileri göz önünde tutmayan, tutum, değer ve yargıları tam anlamıyla değerlendiremeyen, daha çok öğrencinin sınav anında verdiği cevaplara dayanan, sonuca yönelik bir ölçme değerlendirmenin olduğu görülmektedir. Oysa yeni sistemde öğrencinin bilgiyi, kendisinin anlamlandırarak inşa etmesi ve buna uygun olarak da sadece sonuca yönelik değil, süreç içinde de değerlendirmesi ön plana alınmıştır. Böylece öğrencinin sınav kaygısının en az düzeye inmesi sağlanmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulandığında öğrenci, sadece sonuca yönelik değil, aynı zamanda süreç içerisinde de değerlendirilmektedir.

Belli bir dönem bu gelişmelerin gerisinde kalan ülkemiz, son zamanlarda atağa geçerek, eğitim alanında yapılan gelişmelere ayak uydurmaya çalışmıştır. Bu uyum sağlama sürecinde eğitim programı öğrencinin bilgiye ulaşmasını, öğrenmeyi öğrenmesini sağlayan ve edindiği bilgileri sosyal yaşamında uygulayabilme fırsatı tanıyan yapılandırmacı yaklaşımın temellerine göre düzenlenmiş olup bu yaklaşım doğrultusunda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımını da uygulamaya geçirmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ölçme ve değerlendirme, öğretim programını tamamlayan son ögedir. Değerlendirme yaparak, öğretim programında belirlenen hedeflerin ne kadarının gerçekleştiği, öğrenme-öğretme süreci içerisinde yapılan çalışmaların ne kadar başarılı olduğu ve öğrencinin verilen bilgileri hangi oranda öğrendiği belirlenir. Yeni sistemde ölçme değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilerin bilişsel düzeyde öğrenme becerilerinin yanında, duyuşsal ve devinişsel düzeyde de öğrenme, bilgi ve becerileri ölçülmektedir. Bilişsel alanının bilgi ve kavrama gibi alt düzeydeki öğrenme becerileriyle, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri ve bu becerilerin bireyde duyuşsal alanda oluşturduğu kazanımlar birlikte ölçülüp değerlendirilmektedir. Yine devinişsel alanda geliştirilen performansların ölçülüp değerlendirilmesi de, önem taşımaktadır. Böylece öğrenci sadece ürüne yönelik değil, süreç içerisinde ne derece gelişim gösterdiğine bakılarak değerlendirilmiş olmaktadır. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonuca yönelik ve sürece yönelik olmak üzere iki ana başlık altında incelenebilir.

Sonuca yönelik değerlendirme çalışmaları, öğretimin bitiminde yapılır. Öğretim sonunda amaçlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, öğrenci kazanımlarının ne düzeyde gerçekleştiği göz önünde bulundurulur. Bu şekilde öğrencilere not verilir. Sonuca yönelik değerlendirme çalışmalarının avantajları, öğrenciye not vermek için gereklidir, ayrıca öğretmen ve okul için ölçülebilirlik sağlar, öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesinde bir araçtır ve öğrenciyi ders materyaline yönlendirir. Sonuca yönelik değerlendirme çalışmalarının dezavantajları ise, hataların düzeltilmesi için geri bildirim sağlaması ve süreç içinde öğrencinin gelişmesini göz önünde bulundurmamasıdır. Öğrenciler geri bildirim olarak aldıkları puan ya da notlarla çoğu kez, sürecin hangi basamağında hata yaptıklarını öğrenemezler. Bu da verilen geri bildirim öğrenme eksiklerini gidermede yetersiz kaldığının göstergesidir (Sefer, 2006: 3).

Sonuca yönelik değerlendirme teknikleri öğrenciye not vermek için gereklidir, ancak bu noktada “not” zorunlu bir durum haline geldiğinden öğrenciyi kopya çekmeye yöneltir. Testlerin öğretilmesine neden olabilir. Bu da ezberci bir anlayışa yönelmek demektir. Çoktan seçmeli testleri göz önünde bulundurduğumuzda, öğrencinin doğru cevabı vermesi bu bilgiyi kesinlikle bildiği anlamına gelmez. Öğrencinin bilmediği bir konu hakkında bile şans faktörü etkili olarak doğru yanıtlar verme ihtimali vardır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında ya hep ya hiç kuralı geçerlidir. Sorulan soruya verilen cevap doğru ise puanlama yapılmakta, yanlış cevaba puan verilmemektedir. Öğrencinin kısmî bilgisi değerlendirmeye alınmamaktadır (Bahar, 2001: 36).

Geleneksel ölçme araçlarıyla öğrencinin bilgisi sınırlı bir zaman diliminde ölçülmeye çalışılmakta, öğrencinin kendi başarısını ve eksiklerini görme fırsatı verilmemekte, öğrencinin oluşturduğu öğrenme şeması hakkında yeterli bilgi sunulmamaktadır. Bu nedenlerden dolayı sadece sonuca yönelik olmayan, süreç içerisinde gözlem yapılmasına imkân tanıyan alternatif değerlendirme yaklaşımları arayışı içine girilmiştir.

Süreç değerlendirme çalışmalarında, öncelikle öğrencinin süreç içerisinde gelişimi ön plandadır. Sadece sonuca odaklanmadan, öğrencinin gelişimi göz önünde bulundurulur. Böylece öğrenciye zamanında dönüt verilerek düzeltmeler sağlanır. Sınıfta değişik ölçme ve değerlendirme stratejileri kullanmanın öğrencilerin çeşitli özelliklerini ölçmede sadece en iyi yolu sağlamadığı, aynı zamanda başarı motivasyonunu yükselttiği, daha fazla düşünme becerileri sağladığı ve sonuçta akademik performansı arttırdığını ifade etmektedirler (Bahar ve Ark., 2006: 49).

Bir futbolcunun doksan dakika boyunca vasat bir performans gösterdiği bir futbol maçını düşünün. Tam maçın biteceği sırada top, şans eseri futbolcunun ayağına çarparak gol olsun. Bu durumda maçın kahramanı olarak o futbolcu gösterilebilir mi? Doksan dakika boyunca kötü bir oyun sergileyen futbolcu, maçın sonunda başarılı olarak nitelendirilebilir mi? Öğretmenler değerlendirme sürecinde bu şekilde yargıya varmamalı, öğrencinin öğrenme süreci boyunca göstereceği

performansı göz önünde bulundurmalıdır. Öğrenci değerlendirme yapılmadan önce, değerlendirme sırasında ve değerlendirme sonrasında yaptığı her etkinliğin, verdiği her kararın, çözüme ulaştırdığı her doğru cevabın değerlendirileceğini bilmelidir.

Öğrenci eğer bir konuda başarısız olmuşsa bu öğrencinin o konuda hiç bir şey bilmediğini göstermez. Sadece öğrencinin bir anlık dalgınlığı, fiziksel koşulların olumsuzluğu sonucu da soruya cevap verememiş olma ihtimali vardır. Bu nedenle alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğrenci açısından bir kez daha önem kazanmaktadır. Öğretmen, öğrencileri değerlendirme sürecine dâhil ederken onlara hem rehber olmalı hem de öğrencinin yapılan işe duygusal olarak motivasyonu da sağlanmalıdır. Öğrencilerin değerlendirme işine duygusal boyutta da katılımı sağlanmalıdır. Eğer öğrenciler yaptığı işe duygusal olarak bağlanmışsa başarısız olma ihtimali çok düşüktür. Her öğrencinin başarılı olmaya ihtiyacı vardır (Stiggins, 2007: 23). Bunu en iyi şekilde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanarak gerçekleştirebiliriz.

Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulaması, onların bu tekniklere bakış açısına göre farklılık gösterir. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmaya başlaması aşama aşama gerçekleşmektedir (Corcoran ve Ark., 2004).

Yeni programda uygulamaya konan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları öğrencilerin kısmî bilgilerini de ölçmekte, yetenek ve becerilerini ortaya çıkarmaktadır. Ancak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilgi ve yeterliklerinin ne derece olduğu bilinmemektedir. Öğretmenlerin yeni programda belirlenen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri, bu teknikleri sınıf içinde uygulama çalışmalarının hangi düzeyde olduğu merak konusudur. Bu araştırma, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakış açılarını belirlemek ve onların bu teknikler hakkındaki görüşlerini değerlendirmek üzere yapılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi:

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri (teknikleri kullanma sıklıkları, teknikler konusundaki görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar) hakkındaki fikirleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Genel Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda görüşlerini, bu teknikleri kullanma sıklıklarını ve bu teknikleri kullanmada karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

- 1) Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Yeni program ve uygulaması konusunda hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenleri ile hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenleri ile hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 6) Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7) Sınıf öğretmenleri geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini hangi sıklıkla kullanmaktadırlar?
- 8) Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 9) Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitimde bütünlüğün olması, programın tüm öğelerinin arasında dinamik bir ilişkinin bulunmasına bağlıdır. Programın en önemli ögesi olan hedeflerde meydana gelen bir değişme programın içerik boyutunu etkiler. Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi iyi belirlenmiş ve düzenlenmiş içerik ögesiyle gerçekleşir. “Niçin öğreteceğiz?” sorusunu, “ne öğreteceğiz?” sorusu izler. İçeriğin iyi düzenlenmesi kadar yapılacak etkinliklerin, seçilecek yöntem ve tekniklerin, kullanılacak araç ve gereçlerin yer aldığı öğretme ve öğrenme süreci de çok önemlidir ki, bu öge de “nasıl öğretelim?” sorusuna yanıt verir. Belirlenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşmişse ne kadarının gerçekleştiğini anlamak programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgilidir. Bu da “ne oldu?”, “ne kadar?” gibi sorulara yanıt arar. Görüldüğü gibi programın öğeleri birbirinden bağımsız değildir. Programın diğer öğeleri ile değerlendirme arasındaki sıkı ilişki sayesinde öğretmenler öğrencilerinin başarı düzeyleri hakkında fikir sahibi olur. Bunun için öğretmenler, öğrencilerinin kendilerini ifade etmelerini sağlayacak, yeteneklerini ortaya koyacak, kazanımların ne derecede kazandırılmış olduğunu belirleyecek ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmak zorundadır.

Stiggins (2004: 24)'e göre değerlendirmede yeni bir vizyon geliştirmek amacıyla bütün öğretmenler standart testlerin yanı sıra kesinlikle otantik değerlendirme tekniklerini de kullanmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin geleneksel lme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra alternatif lme ve değerlendirme tekniklerini de kullanması gerekmektedir. Ancak ğretmenlerimizin bu yöntem ve teknikler hakkındaki görüşleri ve konu hakkındaki bilgi ve yeterliklerinin hangi ölçüde olduğu bilinmemektedir.

Bu alışma; öğretmenlerin alternatif lme ve değerlendirme tekniklerine bakış aıllarını ve bu teknikleri uygulayabilmede kendilerini nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarma açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ğretmenlerin alternatif lme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi açısından da önemli görülmektedir.

1.6. Sayıtlar

1. Verilerin toplanmasında kullanılan anket konusunda başvurulan uzman görüşleri yeterlidir.
2. Öğretmenler ankete verdikleri yanıtlarda yansız davranmışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2006/2007 eğitim-ğretim yılı,
- 2) Hatay ili Antakya merkez ilçesinde yer alan 36 ilköğretim okulu,
- 3) rnekleme alınan 4. ve 5. sınıf ğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Ölçme: Belli bir niteliğin gözlenerek gözlem sonucunun sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir (Turgut, 1990).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması sonucunda bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut 1990).

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme: Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin dışında kalan tüm değerlendirme tekniklerini içeren ölçme ve değerlendirme çalışmalarıdır. Alternatif değerlendirmenin içerisinde performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, yapılandırılmış grid ve kavram haritaları gibi çeşitli değerlendirme teknikleri girer.

Performans Değerlendirme: Performans değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir (MEB, 2006: 3).

İKİNCİ KESİM

ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1994: 12). Eğitimin gerçekleştiği bu sürecin sonucunda istenilen davranış değişikliğinin meydana gelip gelmediğini anlamak, öğretme öğrenme sürecinin etkililiğini belirlemek ve elde edilen verilerle yargıya ulaşmak için ölçme ve değerlendirme yapılır.

Ölçme ve değerlendirme birbirlerinden farklı kavramlardır. Öğretmenler verdikleri bilgilerin öğrenciler tarafından ne derece anlaşıldığını, öğrencilerin bu bilgileri nasıl yapılandırıldığını anlamak için ölçme yapar. Ölçme yapmak için, ölçme araçları kullanılırken güvenilirlik, geçerlik, kullanılabilirlik özellikleri göz önünde bulundurmaya zorunludur. Bu özellikler göz önünde bulundurularak yapılan ölçme sonucunda belirlenen ölçütlere göre yargıya varma ise değerlendirmedir. Öğretmenler, yapılan değerlendirme sonucunda, ulaşılmak istenen hedeflerin ne derece gerçekleştiğini anlar (Demirel, 2004)

Eğitim sisteminin her ögesi, eğitimin değerlendirilmesi sürecinde önem taşır. Değerlendirme sayesinde, bu süreç içerisinde meydana gelen aksaklıklar ortaya çıkar. Eğitimin kalitesini arttırmak ve öğrencide istenilen kazanımların oluşması için değerlendirme süreci ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda eğitim sırasında meydana gelen olumsuzlukların belirlenmesi ve ona göre tekrardan bir sürecin planlanması temel amaçtır.

Baykul (1999: 3)'a göre, değerlendirmenin temel amacı sistemin onarılmasını sağlamaktır. Bu, sistemin ögelerinde meydana gelen olumsuzlukların giderilebilmesiyle gerçekleştirilir. Sistemin ögelerinden gelebilecek başlıca olumsuzluklar; girdilerden ve süreçten kaynaklanabilir. Sistemden kaynaklanabilecek sorunlar, değerlendirmenin temel amaçlarını oluşturur. Buna göre değerlendirmenin amaçları;

1. Öğretim programının değerlendirilmesi,
2. Öğretim etkililiğinin değerlendirilmesi,
3. Öğrenme eksiklerinin saptanması,
4. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin anlaşılması,
5. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi,

olmak üzere 5 grupta sınıflandırılabilir.

Bu sınıflandırmanın yanı sıra Tekin (2000), değerlendirme amaçlarını üç başlık altında toplamıştır.

1. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme: Bu tip değerlendirmeler öğrencilerin bir derste başarılı olabilmeleri için gerekli ön koşul davranışlara sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla kullanılır. Değerlendirme sonucunda, öğrencilerde giriş davranışları açısından bir yetersizlik tespit edilirse, sorunun çözümü için bir telafi eğitimi planlanır.

2. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme: Bir ders saati, bir ünite ya da bölüm sonunda, öğrencilerin o ders ya da üniteadaki öğrenme eksikliklerini ve eksikliklere neden olabilecek güçlükleri belirleyip gidermek amacıyla kullanılır. Bu değerlendirme türünde elde edilen sonuçlara göre not verilmemelidir. Bu değerlendirme türünün asıl amacı öğretim ve öğrenmenin verimliliğini artırmaktır.

3. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme: Öğretim dönemi içinde veya sonunda, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programla ilgili yargılarda bulunulan değerlendirmelerdir.

Eğitim alanındaki her yeni yaklaşım, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini etkilediği gibi, ölçme ve değerlendirme tekniklerini de etkilemiştir. Ülkemizde değişen öğretim programında esas alınan yapılandırmacı yaklaşıma göre, geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçen, süreç içinde ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak değerlendirme olanağı tanıyan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine de yer verilmiştir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Bahar, 2006: 49). Öğrenciyi merkez kabul ederek onların aktif olarak derse katılmalarını sağlar, düşündüklerini açıkça söyleyebilme fırsatı verir ve kendilerini rahatlıkla ifade etmelerine yardımcı olur (Yıldız ve Uyanık, 2004: 101). Aynı zamanda öğrencilerin derse karşı motive olmasını sağlayarak, çeşitli proje ve sunumlar ile yeteneklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olur ve böylece standart testlerle ölçülemeyen üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerileri ölçmemizi sağlar (Hodges ve Ark., 2005: 45). Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre, ölçme ve değerlendirme belirli bir zaman aralığına sıkıştırılmamalıdır. Çünkü ölçme ve değerlendirmenin temel amacı öğrenciye ve öğretmene geri dönütler vererek hangi düzeyde olduklarını belirlemektir.

Öğrencilerin zihinsel süreç becerilerinin geliştirilmesi için sürecin hangi basamağını ne derece gerçekleştirebildiklerinin tespit edilerek bu yönde geri bildirim verilmesi gereklidir. Sonuca odaklı geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla öğrencilere böyle bir geri bildirim verilmesi söz konusu değildir. Öğrenciler geri bildirim olarak aldıkları puan ya da notlarla çoğu kez, sürecin hangi basamağında hata yaptıklarını öğrenemezler. Bu da verilen geri bildirimün öğrenme eksikliklerini gidermede yetersiz kaldığının bir göstergesidir (Sefer, 2006: 3).

Ölçme ve değerlendirme hedef davranışlarla ilgili bir yargıya varmamızı sağlar. Ayrıca öğretmenler, öğrencilere verilen eğitimin yeterli olup olmadığını, bilginin öğrenci tarafından doğru bir şekilde anlamlandırılıp anlamlandırılmadığını ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle belirler.

2.2. Günümüzde Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenme üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda bireylerin öğrenme stillerinin çok çeşitli olduğu belirlenmiştir. Eğer her birey bilgisine, kendi öğrenme stiliyle ulaşmaktaysa, o halde öğretmenler de, her bireyin öğrenme stiline uygun değerlendirme araçları kullanmalıdır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olması gibi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin de değişik olması alternatif değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri bu konuda yetersiz kalmaktadır.

Öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak yapılacak ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde, görsel yönü ağır basan bir öğrenciyi sözlü sınavla ölçüp, öğrenci hakkında yargıya varmak yanlış bir tutum olacaktır. Çünkü görsel yönü ağır basan bir öğrenci harita, şema, grafik gibi görsel araçlarla kolayca öğrenirler ve bu şekilde öğrendikleri bilgileri kolayca hatırlarlar. Bu nedenle bu öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin bilgi ve becerilerine uygun ölçme araçlarıyla ölçülüp değerlendirilmelidir.

İşitsel öğrencilerin en belirgin özellikleri ise ses ve müziğe duyarlı olmalarıdır. Tek başına okuyarak çalışmak yerine, arkadaşları ile çalışarak, tartışarak, dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Bu tarz öğrenen bir öğrenciyi değerlendirirken yazılı yoklama yapmaktansa, sözlü yoklamalarla değerlendirmek daha faydalı olacaktır.

Kinestetik yönü ağır basan öğrenciler ise sürekli hareket halindedirler. Bu öğrencilere bilgi, anlatılarak ya da görsel materyallerle desteklenerek verilse bile beklenen düzeyde öğrenme gerçekleşmeyebilir.

Bu tür öğrenciler dokunarak, yaparak-yaşayarak öğrenirler. Laboratuarda, okul bahçesinde ya da hareket imkânı sağlanan ortamlarda daha iyi öğrenirler. Bu tarz öğrenciler proje çalışmalarında, beden gücünü kullanarak kendini ifade edebileceği çalışmalarda daha iyi performans gösterirler (Boydak, 2001).

O halde günümüzde değişen öğrenme-öğretme tekniklerini, öğrenme stillerini dikkate alarak ölçme ve değerlendirme çalışmalarında da değişikliğin kaçınılmaz olduğunu kabul etmek gerekir. Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri öğrencilerin daha çok bilişsel becerilerini ölçerek, belli bir sonuca varmaya yöneliktir. Ancak bu noktada öğrencilerin tam olarak değerlendirilemediğine yönelik sorunlar ortaya çıkmaktadır. Çeşitli çevresel etkenlerle öğrenci ölçme ve değerlendirme esnasında başarısız olabilir. Bu da öğrencinin bilgi sahibi olmadığını göstermez sadece koşulların olumlu olmamasından kaynaklanan bir başarısızlık söz konusudur.

Değişen eğitim programının temeli, yapısalcı öğrenme kuramına dayanarak oluşturulmuştur. Bu öğrenme kuramında esas olan öğrencinin bilgiyi kendi kendine anlamlandırarak öğrenmesidir. Ezberden uzak bir yaklaşım içermektedir. Öyleyse yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de ezbere dayalı değil, öğrencinin ne bildiğini, ne öğrendiğini değerlendirmeye yönelik olmalıdır. Bilgi bir anda oluşan bir olgu değildir. Bilgi belli bir süreç içerisinde yapılandırılarak oluşan bir olgudur. Buna yönelik yapılacak olan ölçme ve değerlendirme çalışmaları da sürece yönelik olmalıdır. Sürece yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları sayesinde, öğrenci sürecin başındaki durum ve seviyesiyle, sürecin sonundaki durum ve seviyesini karşılaştırma imkânı bulur. Elde edilen gelişmeler gözle görülür boyutta olacağından öğrenci her durumda başarı göstermiş olacak ve buna yönelik bir değerlendirme yapılacaktır. Süreç değerlendirmenin amacı öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecinden koparmadan değerlendirmektir. Bu da alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile olur.

Öğrenci geleneksel ölçme yöntemlerinin kullanıldığı sınavda başarılı olmak için sınav döneminde çalıştığını ezberleyerek yüksek not alabilir. Ancak elde edilen bilgi özümsemediğinden dolayı çok kısa bir süre sonra unutulacaktır. Öğrenci değerlendirme sürecine, hangi noktadan başladığını ve hangi seviyeye gelmesi gerektiğini bilerek hareket ederse ve öğrenme öğretme süreci ile birlikte değerlendirme çalışmaları yapılırsa bilgiyi ezberlemek yerine anlamlandırmaya çalışacaktır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencinin bilgiyi anlamlandırıp, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirerek, olaylara ve konulara eleştirel, yaratıcı, problemleri çözmeye yönelik bir bakış açısı geliştirmesini sağlar. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakış açısı her ne kadar olumlu olarak görülse de uygulama kısmında öğretmenlerimizin çok azı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaktadır.

Öğretmenlerimizin büyük çoğunluğu öğrencinin bilgiye kendi olanaklarıyla ulaşmasını sağlamak ve sınıf içinde öğrencilerin daha aktif bir şekilde rol alması için çaba göstermektedir. Ancak tüm bu yeniliklere karşı olan tecrübesinin kendilerine yettiğini düşünen, öğrencilerin eski sistemle daha iyi öğrendiğini ve bu noktada uygulanan değerlendirme çalışmalarını yazılı ve sözlü yoklama gibi değerlendirme araçlarıyla sınırlandıran öğretmenler de bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bir kısmının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine karşı olumlu bir tutum içinde olmasına karşın bir kısmının ise olumsuz bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

Yenilikçi öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini her türlü olumsuzluğa rağmen uygulama çabası içerisinde. Bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin kişisel gelişimini olumlu yönde etkilediğini, yeteneklerini ve becerilerini ortaya çıkardığı görüşündedir. Gelenekçi öğretmenler ise alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gereksiz olduğunu ve bu çalışmaların masraftan öteye gidemediğini savunmaktadır.

Corcoran ve arkadaşlarının (2004), yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye olan bakış açıları dört basamaktan oluşmuştur. Başlangıç aşamasındaki öğretmenler ya alternatif değerlendirmeye karşı ilgili oldukları halde hala kâğıt kalem testi kullandıklarını ya da sınıflarında alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmadıklarını belirtenlerdir. Birinci basamakta bulunan öğretmenler her not teslim döneminde sonuçları değerlendirmek için bir ya da birden fazla alternatif değerlendirme tekniğini kullandığını belirtmişlerdir. İkinci basamaktaki öğretmenler ise birinci basamak kriterlerini içine kapsayacak şekilde her dönem ara sınavı olarak öğrencinin gelişimini gözlemleme amacıyla en az dört farklı alternatif değerlendirme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Üçüncü ve son basamakta bulunan öğretmenler ise zirvede bulunan öğretmenler olarak adlandırılmıştır. Bu konumdaki öğretmenler tüm alternatif değerlendirme tekniklerini sadece not vermeye yönelik değil sürecin nasıl işlediğini, öğrencinin gelişimlerini somut bir biçimde sergilemeye çalıştıkları için kullandıklarını belirtmiştir ve bu basamaktaki öğretmenler her türlü yeniliğe açık olduklarını belirtmişlerdir.

Geleceğin bireylerini yetiştiren öğretmenler kendilerini sürekli yenilemek durumundadır. Yetiştirilecek bireylerde analiz ve sentez yapma, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme v.b. yeteneklerin gelişmesi temele alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerdeki tüm gelişmeleri ve değişimleri ölçüp değerlendirmeleri gerekir. Bunun için öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterince bilgi ve beceri sahibi olmaları beklenir. Bu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden birkaçı aşağıda açıklanmıştır.

2.3. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

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

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

Portfolyo, öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmalarının sistematik, amaçlı ve anlamlı koleksiyonu olarak tanımlanabilir (Bahar, 2006: 74).

Portfolyo, öğrencinin öğrenme süreci içerisinde performansının ve başarısının kaydedilmesidir (Korkmaz, Kaptan, 2002: 167).

Birgin (2002)'e göre portfolyo, öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerini, yapmış olduğu çalışmaları veya gösterdiği davranışları düzenli birikimli olarak toplaması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlardan yola çıkarak portfolyo, öğrencilerin süreç içinde bir ya da birkaç alanda yaptığı çalışmalarda gösterdiği performansı, sarf ettiği çabayı, belirli bir dosya oluştururken düşündüğü, uyguladığı analiz ve sentez becerisini gösteren, seçilmiş ürünlerin oluşturduğu bir dosyadır. Bu süreç sonunda öğrencinin, yaptığı tüm çalışmalar değerlendirilir ve belirli bir zaman aralığındaki gelişimi gözlenir.

Baki ve Birgin (2002)'e göre portfolyo, öğrencilerin sadece yapmış olduğu çalışmaların ve göstermiş olduğu performansların rasgele izlenmesi veya toplanıp dosyalanması değildir. Burada önemli olan toplanan çalışmaların amaçlı, birikimli, önceden belirlenen değerlendirme kriterlerin olması ve belli bir süreci içermesi gerekmektedir. Öğrencinin yaptığı çalışmaların sistematik olarak toplanması ile oluşturulan bireysel gelişim dosyaları öğrencinin yeteneklerini, güçlü olduğu yönleri, başarılarını ve bir süreç içindeki gelişimini, ihtiyaç duyduğu alanlar hakkında görsel ve dinamik deliller sağladığından öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirme imkânı vermektedir.

Kingor (1997)'e göre (Akt: Korkmaz ve Kaptan 2002: 168) portfolyolar, öğrencinin kendi çalışmalarını, değerlendirmeye katılımlarını her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlar ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur. Performanslar değerlendirilirken öğrenci aktif bir rol oynar. Aynı zamanda öğretmen ve aile de bu süreçte etkilidir. Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecindeki esas görevi, öğrencilere rehberlik etmek ve yardımcı olmaktır. Bunun yanı sıra portfolyoları değerlendirmek için kriterler belirlemek, belirlenen kriterleri değerlendirmenin en başında öğrenciye ve veliye sunmak ve portfolyoyu değerlendirmek öğretmenin diğer görevleridir. Ailenin görevi ise, portfolyonun öğretmen için anlamını, programın bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını çok iyi kavramalıdır (MEB, 2006: 30).

Portfolyo hazırlarken öğrenciler, organize etme ve sentez yapma kabiliyetlerini kullanarak, ne kadar başarılı olduklarını ve ne kadar öğrendiklerini en iyi şekilde göstermeye çalışırlar. Portfolyonun en önemli özelliklerinden birisi, öğrencinin *kendini yansıtmayı* sağlamasıdır. Öğrenci portfolyoya koymak için neden o materyali seçtiğini ve seçme kriterlerini anlattığı için, öğretmen öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiği hakkında bilgi sahibi olabilir. Bu da portfolyoyu basit bir ürün dosyasından ayıran en önemli özelliktir (Bekiroğlu, 2004: 114–115).

2.3.1. Öğrenci Ürün Dosyasının Avantajları

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

De Fina (1992)'ya göre portfolyo, öğrencide zamanla oluşan gelişimi inceleme, bir süreç algısı oluşturma, kendini değerlendirme anlamında yaratıcı olma, bireysel hedefleri belirleme, yazma etkinlikleri gelişirken öğrenci özgüvenini destekleme, gerçek yaşam fırsatları sunma gibi çok sayıda öğrenci merkezli hedefleri gerçekleştirme fırsatı sunar (Akt: Bekurs, Santoli, 2004).

Portfolyo değerlendirme öğrencilere, zayıf ve kuvvetli yönlerini görmelerine yardım eder. Ayrıca başarı ve başarısızlıkları performans ile daha iyi ilişkilendirebilir, amaç ve hedeflerini belirlemelerini kolaylaştırır. Portfolyo değerlendirme hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine fırsat verir (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2006: 80).

2.3.2. Portfolyo Değerlendirmenin Dezavantajları

Portfolyo değerlendirmenin sağladığı avantajların yanı sıra dezavantajları da vardır. Bunların başında çok zahmetli olması, uzun zaman alması ve süreç boyunca toplanan verilerin dosyalanması ve değerlendirilmesi sürecinde geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş kriterlerin kullanılmasına ihtiyaç duyulması gelmektedir (Çepni, 2007: 228). Portfolyo, öğrencinin geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmeye çalışılan hatırlama temeline dayalı davranışlara (özellikle bilgi basamağı) ne düzeyde sahip olduğunu ölçme konusunda yetersizdir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006: 81). Ayrıca aileler bu tip değerlendirme yöntemine yabancı oldukları için hem öğretmene hem de öğrenciye gerekli desteği vermeyebilir.

Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme hakkındaki algıları, bu değerlendirme tekniğini sınıflarında kullanmaları açısından çok önemlidir. Aschbacher (1992), portfolyoları sınıflarında uygulamak isteyen öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme sürecinin zorlukları hakkındaki algılarını beş grupta toplamıştır (Korkmaz, Kaptan 2003;160). Bunlar;

- 1) Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecini öğretmek, geliştirmek ve puanlamak için gerekli olan sürenin uzunluğunu bir engel olarak görmeleri,
- 2) Portfolyo değerlendirme sürecini uygulayan öğretmenlerin sınıflarındaki düzeni ve öğretimi değiştirme ihtiyacı görmeleri,
- 3) Öğretmenlerin portfolyoları saklamak, korumak ve ürünleri toplamak için ek kaynaklara ihtiyaç duymaları,
- 4) Öğretmenlerin öğrencilerin portfolyolarını puanlamak için dereceli puanlama anahtarları (rubrik) oluşturmalarında güçlük çekmeleri,
- 5) Portfolyo uygulamaları sırasında oluşan değişiklikler hakkında süreç içerisinde yer alan kişilerin (öğretmenlerin kendileri, öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler, yöneticiler vb.) kaygılarını nasıl azaltabilecekleri konusunda sıkıntı yaşamalarıdır.

Öğretmenlerin bu tür olumsuz algılarına rağmen, öğrencilerin portfolyo değerlendirmeye bakış açısı bu algıları tam tersi yönündedir. Öğrenciler, sınav heyecanını ve dolayısıyla onun getirdiği unutmaya, birbirine karıştırma gibi sorunları ortadan kaldırdığı için portfolyo hazırlamayı, sınava tercih etmektedirler. Öğrenciler portfolyo için verilen görevle uğraşırken, kuralları, kavramları ve kanunları daha iyi öğrendiklerini ifade etmektedirler. Portfolyo ayrıca sınıfta katılım oranını da arttırmaktadır, çünkü öğrenciler her şeyi hatırlamak zorunda olmadıklarını fark edip daha cesaretli olmaktadır. Öğrenciler sürekli olarak öğrendiklerini portfolyoya nasıl yansıtacaklarını düşündüklerinden, sınıfta daha aktif olurlar (Bekiroğlu, 2004: 6)

2.4. Yapılandırılmış Grid

Çoktan seçmeli testlerin olumsuz yönlerine alternatif olarak geliştirilen değerlendirme tekniklerinden biri de yapılandırılmış grid tekniğidir. Çoktan seçmeli testlerin en belirgin olumsuzluğu, öğrencinin şans faktörünün etkisiyle bilmediği bir konu hakkında bile doğru cevap verme ihtimalinin olmasıdır. Yapılandırılmış grid tekniği ile şans faktörünün etkisi azaltılarak bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenci arasındaki ayırım yapılmaya çalışılır.

Ayrıca çoktan seçmeli sorularda ‘ya hep, ya hiç’ kuralı geçerlidir, yani bir tek doğru cevap vardır ve tam puan alınır, bunun dışındaki tüm seçenekler için puanlama sıfırdır. Yapılandırılmış grid tekniğinde kısmî bilginin de değerlendirilmesi, ödüllendirilmesi vardır (Bahar, 2001: 36).

Yapılandırılmış grid sayesinde kısmi bilgiye de puan verilmesi, öğrencinin motivasyonunu artırıcı etkiye sahip olmaktadır. Öğrenci bilmediklerinin yanı sıra bildiklerinin de değerlendirmeye alındığının farkına varmaktadır. Bu da hem derse hem de yapılan değerlendirme etkinliğine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesini sağlar.

Yapılandırılmış grid bir konuda hazırlanmış bir grup sorunun cevaplarının numaralandırılmış dokuz ya da on iki kutulu bir tabloya dağıtılmasıyla oluşan ve öğrencilerden soruların doğru yanıtlarını oluşturan seçenekleri bulmalarının yanında, bu seçenekleri mantıksal olarak sıralamalarını da bekleyen bir tekniktir. Bu tekniğin en önemli özelliği anlamlı öğrenmeyi ölçmesi, kısmi bilgileri gözden kaçırmaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki eksiklik ve yanlışlıkları ortaya koyan bir teşhis aracı niteliği taşımasıdır (Bahar, Öztürk ve Ateş, 2002: 97).

Yapılandırılmış grid tekniği hazırlanması ve analiz edilmesi ilk başlarda zor gibi görünebilir. Ancak öğretmenler, öğrencilerinin bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespiti konusunda etkili bir değerlendirme aracı geliştirmelidir. Bundan dolayı öğretmenler yapılandırılmış grid tekniğinin amacını çok iyi kavramalıdır.

Yapılandırılmış grid tekniğin amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmektir. Yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Johnstone ve diğerleri, 2000, Akt: Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006: 61).

2.4.1. Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Hazırlanışı ve Analizi

Yapılandırılmış grid tekniğinde, öğrencinin seviyesine uygun olarak 9 ya da 12 kutucuk hazırlanır. Gridi hazırlamak üzere öğretmen, konuyla ilgili bir soru hazırlar ve sorunun yanıtını rasgele seçilen kutucuklara yerleştirir. Daha sonra ikinci soruyu hazırlar ve yanıtını yine kutucuklara yerleştirir. İkinci sorunun yanıtını teşkil eden kutucuklardan bir kısmı birinci soru içinde geçerli olabilir (Yani birinci sorunun cevabı ile ikinci sorunun cevaplarından bir ya da birkaç tanesi ortak olabilir). Öğrencilerden her soru için doğru kutucuğu bulmaları ve kutucuk numaralarını mantıksal ve işlevsel olarak sıralamaları beklenir (Bahar, 2001: 33). Grid tekniğinin analiz yönteminde ise şu formül kullanılır: $C1/C2-C3/C4$

C1= Doğru seçilen kutucuk sayısı

C2= Toplam doğru kutucuk sayısı

C3= Yanlış seçilen kutucuk sayısı

C4= Toplam yanlış kutucuk sayısı

Bu formüle göre öğrencilerin puanları -1, 0 ve +1 arasında değişir. Bu puanı on üzerinden değerlendirmek için, önce negatifliği ortadan kaldırmak amacı ile bu puan 1 ile toplanır ve elde edilen sayı 5 ile çarpılır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006: 64).

2.4.2. Yapılandırılmış Grid Avantajları ve Dezavantajları

Yapılandırılmış grid tekniğinin birçok avantajı vardır. Öğrenciler konuyu çok iyi anladıkları takdirde hem konu ile ilgili doğru kutucukları seçecek hem de seçtiği kutucukları mantıklı ve doğru bir şekilde sıraya dizecektir. Yani öğrenci konuyu bilmeden, şansı ile soruları doğru cevaplaması hemen hemen imkânsızdır. Böylece öğrencilerin konu hakkındaki eksik ve yanlış bilgileri ortaya çıkacak ve kavram yanlışları giderilecektir. Öğretmenler yapılandırılmış grid tekniğini başta hazırlarken biraz sıkıntı çekebilir ancak, zamanla bu tekniği etkili bir şekilde kullanacaklardır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006: 66–67).

2.5. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme öğrencilerin bilgi ve becerilerini, ödevler ve görevler aracılığıyla yaptığı uygulamalarla ortaya bir ürün çıkarma eylemi olarak tanımlanabilir. Performans değerlendirme hakkında farklı tanımlar yapılmıştır. Buna göre;

Performans değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir. Performans değerlendirme, dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister (MEB, 2006;3). Bir diğer performans değerlendirme tanımı, öğrencinin uygulamada ne derece başarılı olduğu ve davranışı sürekli ve gerekli olduğu her duruma uydurabildiği, öğrencinin hakkında fikir sahibi olunabilen alternatif bir değerlendirme şeklidir (Parmaksız ve Yanpar, 2006: 164).

Ayrıca Çepni (2007: 195), performans değerlendirme etkinliklerinin kapsadığı çalışmaları ve performans değerlendirme sürecini tanımlamasını, çoğunlukla bilimsel yöntemin ve bilim adamlarının bir problemi çözmek için takip ettiği basamakların önem kazandığı, farklı yaklaşım ve materyallerin denendiği ve değerlendirildiği, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasına ve geliştirilmesine vurgu yaptığı yaklaşımlar olarak ifade etmektedir.

Performans değerlendirme, öğrencilerin hem bilgisini hem de yeteneklerini gösteren test etme yöntemidir. Çeşitli biçimleri vardır, fakat bütün örneklerde öğrenciler bir cevabı seçmektense, kendi performanslarını icra ederler. Daha ayrıntılı performans testleri araştırma sonuçlarını rapor eden, problemlere çözüm bulan, neden ve olgularla bulguları destekleyen ya da bir çalışmayı planlayan sunumları değerlendirir. Öğrenme dairesi içindeki ders etkinlikleri performans test etmek için

fırsatlar sağlar. Bu etkinliklerin ürünleri biriktirilerek, rubrik ve kontrol listelerinin yardımıyla, gözlenir ve puanlanır (Sunal ve Haas, 2002: 429).

Performans değerlendirmeye öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır (Mamaç, Ünsal, Yavuz, 2005). Bu tip değerlendirmede kâğıt kalem testleri gibi öğrenci basit cevaplar vermez, bir ürün meydana getirir. Açık uçlu sorular ya da performans görevleri otantik ya da performans değerlendirme çalışmalarının iyi örnekleridir.

2.5.1. Performans Değerlendirmenin Avantajları

- Performans değerlendirmede ödev veya iş ile ilgili işlem basamaklarının uygulama adımlarını doğrudan gözlememize olanak sağlar.
- Doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu ve yaratıcı çözümler üretilbileceğini görmemizi sağlar.
- Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlama özelliği ön plandadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006: 102–103).

2.5.2. Performans Değerlendirmenin Dezavantajları

- Bunun yanı sıra gösterilmesi beklenen performans ölçütleri açık ve net bir şekilde ifade edilmediğinde, öğrenciler görevi yerine getirmede güçlüklerle karşılaşabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006: 102–103).
- Fazla zaman alır ve hazırlaması zordur.
- Puanlama sırasında objektif olunmaması, beklentilerin farklı olması, öğretmenin önyargılı olması ölçüm hatalarına neden olabilir.

2.6. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir. Ayrıca puanlama anahtarları, öğrencilere zayıf ve kuvvetli olduğu alanlar ile ilgili geri bildirim verme, iyileştirme amaçlı öğretimi planlama gibi nedenler için kullanılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006: 50).

Dereceli puanlama anahtarının temel hatlarının bilinmesi, öğretmene dereceli puanlama anahtarı hazırlamada kolaylık sağlayacaktır. Sefer (2006: 6)' in Popham (1997)'dan aktardığına göre, dereceli puanlama anahtarı üç bölümden oluşur:

1. **Değerlendirme Ölçütleri:** Kabul edilebilir yanıtları kabul edilemez yanıtlardan ayırmak için değerlendirme ölçütleri kullanılır. Örneğin öğretmenler yazılı kompozisyonları değerlendirirken organizasyon, yapısal içerik, sözcük seçimi vb. gibi değerlendirilebilir ölçütler kullanırlar.
2. **Ölçüt Tanımlamaları:** Öğrencilerin değerlendirilmek istenen yanıtlarındaki her bir ölçüte yönelik niteliksel tanımlama yolunu ifade eder. Örneğin bir kompozisyonda organizasyon değerlendirilecekse bu ölçütlerden en yüksek puanı alan öğrencinin kompozisyonu organizasyon açısından hiç bir hata içermemelidir.
3. **Puanlama Stratejisi:** Puanlama bütünsel ya da analitik biçimde olabilir. Hangi dereceli puanlama anahtarının kullanılacağı değerlendirmenin amacına bağlıdır..

Öğretmenler dereceli puanlama anahtarını hangi amaç için kullanacağını iyi bir şekilde analiz etmelidir. Hazırlanan ödevi öğretmen ayrıntılı bir şekilde analiz ederek değerlendirme yapacaksa analitik puanlama ölçeğini kullanmalıdır. Öğretmen yapılan çalışmanın genel hatlarıyla değerlendirmesini yapacaksa bütünsel dereceli

puanlama anahtarını kullanmalıdır. Amaçlarına göre dereceli puanlama anahtarı ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde:

a) Bütünsel (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı: Öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasıdır. Bu yöntem öğrenme ürünlerini toplam puan olarak değerlendirmek istendiğinde kullanılır (MEB,2006: 21). Genellikle yazma ve diğer yaratıcı veya sanatsal çalışmalar için kullanılmaktadır. Aşağıda MEB (2006) tarafından geliştirilmiş bir holistik rubrik örneği verilmiştir.

PUAN	ÖLÇÜTLER
4	Konuyu tümüyle iyi anladığını gösterdi.
3	Konuyu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili düşünceler desteklenmişti fakat yeterli değildi. Yazılı açıklama yeterliydi.
2	Konunun çoğunu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili düşünceler desteklenmişti fakat yeterli değildi. Anlatımda çelişkili açıklamalar yapıldı.
1	Konunun birazını anladığını gösterdi. Örnekler yeterli değildi. Önemli eksikler var.

b) Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı: Burada önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını, sonra da bu puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir. Bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünü farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur (MEB, 2006: 21). Analitik rubriklerde ürün veya sürecin ayrılmış yönleri bireysel olarak derecelendirilmektedir. Bu yolla yapılan puanlama, öğretmene ve öğrencilere, öğrencilerin becerilerinin zayıf ve güçlü yönleri hakkında holistik rubriklere oranla daha fazla bilgiler sağlamaktadır (Çepni, 2007: 217).

PUAN	İÇERİK
4	Haritadaki bütün işaretler doğru yerleştirilmiş.
3	İşaretlerin çoğu doğru yerleştirilmiş.
2	İşaretlerin birkaçı haritada yok. Haritada olanların birkaçı doğru yerleştirilmemiş.
1	İşaretlerin çoğu haritada yok. Olanlarında çoğu doğru yerleştirilmemiş.
PUAN	GÖRÜNÜMÜN YETERLİĞİ
4	Haritanın görüntüsü temiz ve çok renkli. İşaretler kolay okunuyor.
3	Haritada birkaç renk var. Bazı işaretler kolay okunmuyor.
2	Sınırlı sayıda renk kullanılmıştır. İşaretlerin ne olduğu haritadan zor okunuyor.
1	Renkler ya hiç yok ya da az kullanılmış. İşaretler çok az kullanılmış.
PUAN	HARİTA ELEMANLARI
4	Haritanın başlığı, yön oku, ölçeği, kaynağı, enlem ve boylamları haritada bulunmaktadır.
3	Standart bir haritada bulunması gerekenlerin çoğu var. Bunların çoğu da doğru ve kolay anlaşılmalıdır.
2	Standart bir haritada olması gerekenlerin yarısı yok.
1	Standart bir haritada olması gerekenlerin çoğu yok.

2.6.1 Dereceli Puanlama Anahtarının Avantajları

Dereceli puanlama anahtarı, eğitim öğretime birçok boyutta katkı sağlayabilir. Bunlardan bazıları:

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

- Rubrik yardımıyla öğretmenler, verdikleri notlar konusunda hem daha tutarlı hem de daha nesnel olduklarını hissedebilmektedir. Her ne kadar sözlü sınavlar, projeler gibi karmaşık çalışmaları değerlendirmede %100 nesnel olmayı sağlayabilecek bir araç olmadığı biliniyorsa da rubrik kullanarak ölçmede güvenilirliği sağlamanın ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilere aktarabilmenin daha kolay ve uygulanabilir olduğu söylenebilir.
- Rubriğin, özellikle düşük ve orta performans düzeyindeki öğrencilere daha çok yardımcıdır. Genelde yüksek performans düzeyindeki öğrenciler rubriğin gereksiz olduğunu düşünmelerine karşın, “düşük” ve “orta” performans düzeyindeki öğrencilerin, gelecekte üstlenecekleri görevler için öğretmenlerinden mutlaka bir ölçüt oluşturmalarını bekledikleri gözlemlenmektedir. Bu, bir bakıma değerlendirmenin anahtarının nerede olduğunu bilmelerine yardımcı olmaktadır (Sezer, 2006: 8).

2.7. Kavram Haritaları

Kavram haritası, kavramlar arasındaki ilişkileri ve bağlantıları, şematize ederek ortaya koyan tekniklerden birisidir. Kavram haritaları anlamlı öğrenmeyi sağlamak ve bilginin uzun dönem bellekte saklanmasına yardımcı olmak için kullanılan araçlardır. Çünkü bilginin belli bir düzen içinde depolanması, anımsamada rol oynayan bilişsel bir süreçtir. Kısa süreli bellek, bilinç düzeyinde meydana gelen olayları kaydetme eğiliminde iken, uzun süreli bellek ise bilgiyi saklama eğilimindedir. Kavram haritasında bilginin şematize edilmesi, şifrenmesi, görsel şekilde sunulması belleği güçlendirmektedir (All, Huycke, Fisher 2003; Akt: Öztürk, Karayağız 2006).

Kavram haritaları, öğrenme öğretme sürecinde, konu başlangıcında bilgi verme sırasında ya da öğrenmeyi kolaylaştırma amaçlı, konu içinde bulunan kavramların öğretilmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılabilir.

Bireyin kişisel algılamasını gösteren kavram haritaları genel olarak örümcek, zincir ve hiyerarşik olmak üzere üç farklı şekilde oluşturulabilir. *Örümcek haritada*, ana kavram haritanın ortasına yerleştirilir, alt kavramlar uç kısımlarda yer alır. Ana kavram, haritanın ortasına yerleştirildiği için kavram bağlarının kurulması karmaşık olur. *Hiyerarşik haritada*, en geniş kavram, haritanın en tepesine; en dar kapsamlı kavram ise haritanın en altına yerleştirilir. Bu haritanın çizilebilmesi için konunun ayrıntılı bir şekilde bilinmesi gerekir. *Zincir haritada ise*, olayların akışını ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamak için, bilgiler çizgisel şekilde sunulur. Öğrencilerin ilk çizebilecekleri harita tipidir (Açıkgöz, 2003; Öztürk, Karayağız, 2006).

Kavram haritaları kalıcı öğrenme sağladığı, öğrenme gücünü çeken öğrencilere yardımcı olduğu, öğrencilerin karmaşık yapıları bir bütün olarak algılamalarını sağladığı, öğretmene bir konu alanında öğrencilerin sahip olduğu bilgileri gözlemlene ve hangi öğrencinin daha çok yardıma ihtiyacı olduğunu ayırt edebilme şansı tanıdığı için oldukça önemli ölçme değerlendirme araçlarıdır (Erdal, 2007: 28–29).

2.7.1. Kavram Haritalarının Avantajları ve Dezavantajı

Kavram haritası, pek çok değerlendirme çalışması için uygun bir metottur. Her derste kolayca kullanılabilen, kavramlar arasında görsel olarak ilişkileri ifade eden bir tekniktir. Kavram haritalarının hazırlanması kolaydır. Ancak öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirmeye alınmadan önce, onların kavram haritaları ile ilgili yeterince uzmanlaşmış olmaları gerekmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006: 128).

Kavram haritaları, öğrencinin ezberlemesi yerine kavramsal anlamayı oluşturmasını sağlar, öğrenci bilgisini bir diyagram üzerinde gösterir, ayrıca öğrencinin nasıl öğreneceğini öğrenmesinde yardımcı olur. Kavram haritasının en büyük dezavantajı ise kalabalık sınıflarda değerlendirme zamanı alabilir (Bekiroğlu, 2004: 75).

2.8. Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine, öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini, kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır (MEB, 2006: 24). Başka bir anlatımla, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle, özellikle öğrenme sonuçları ve başarılarıyla ilgili yargıda bulunmalarıdır.

Yıldız ve Uyanık (2004)'ın yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere kendi öğrenme durumlarını ölçme ve değerlendirme fırsatı verilmelidir. Kendi çalışmalarının başarı durumunu özenle izleyen öğrenciler, her zaman tam olarak hangi düzeyde olduklarının farkında olacaktır. Her zaman objektif değerlendirmeyi kendisi için yapabilen öğrenci, öz değerlendirme sürecinde çalışmaları ve yaptığı etkinlikleriyle bütünleşecektir.

Öz değerlendirme sayesinde öğrenci kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfedecektir. Öz değerlendirme; öğrencilere performansının düzeyi hakkında karar vermek için, kişisel ya da kişiler arası kriter koymaya ve motivasyonlarının yükselmesine fırsat verir. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (Eğri, 2006: 32). Öz değerlendirmenin olumlu yönlerinin yanı sıra bazı olumsuz yönleri de vardır. Öğrenci kendi performansını değerlendirirken yansızlığını koruyamayabilir. Ancak bu zamanla aşılabilecek bir problemdir.

2.9. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme, gruptaki öğrencilerin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirme sürecidir. Yani öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödev, araştırma, proje, rapor, vb. çalışmaları değerlendirmeleridir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişir. Akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar.

Akran değerlendirmede, öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilmesi yararlı olur. Akran değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar kullanılabilir (MEB, 2006: 27).

Akran değerlendirme öğrencinin kendi yeteneğini, kendi kendine keşfetmesine yardımcı olur. Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemesine ve buna göre çalışmasına olanak sağlar.

Akran değerlendirmenin olumsuz yanı, öğrencilerin tarafsızlıklarını koruyamamalarıdır. Değerlendirmeciler rasgele seçilerek arkadaşlık faktörünün, sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir. Çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkin yol birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her elemanını veya bileşenini değerlendirmesidir. Bu şekilde tutarlık sağlanabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006: 138).

Yukarıda değinilen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencinin kendini tanıması, yeteneklerinin farkına varması belirli bir zaman sınırlaması altında değil de süreç içerisinde değerlendirilmesini sağlar. Ayrıca öğretmene de öğrenci hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşma imkânı tanır.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili yapılan çalışmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Bahar (2001), yaptığı çalışmada çoktan seçmeli testler eleştirel bir yaklaşımla açıklanmış ve bu testlere alternatif olabilecek ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak, dallanmış ağaç yöntemi, yapılandırılmış grid metodu açıklanmıştır. Araştırmada çoktan seçmeli testlerin yaygın olarak kullanılmasının nedenleri belirtilmiş, bu tekniğin geliştirilmesi ve olumsuzluklarının azaltılabilmesi için değişik versiyonları ortaya konmuştur.

Araştırmanın sonucunda bilginin kişiye özel olarak yapılandırıldığı belirtilmekte, öğrenilen bilginin değerlendirilmesi için öğrenciye çeşitli fırsatlar sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencinin verdiği her yanlış cevabın, verilen doğru cevap kadar önemli olduğu söylenmektedir. Öğretmenlerin verilen yanlış cevaplara göre öğrencilere doğru geri bildirimler vermesi gerektiğini ve bunun için yapılandırılmış grid, kelime iletişim testi, dallanmış ağaç yöntemi ve kavram haritalarının kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Aydın (2001), eğitim fakóltesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda bitirilen fakóltenin ölçme ve değerlendirme yeterliği üzerinde temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Eğitim fakóltesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakólte mezunu olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme yeterliliği boyutunda eğitim fakóltesi mezunu öğretmenle lehinde anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Korkmaz ve Kaptan (2002), Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme çalışması yapmışlardır. Yapılan çalışmanın amacı, fen eğitimine özgü bir portfolyo değerlendirme yöntemi geliştirmektir. Araştırmacılar portfolyonun amaçlarını ve öğrencilerin eğitim programı içerisinde gelişimlerdeki değişiklikleri göstermek için gerekli veri araçlarını oluşturmuşlardır. Araştırma 2001–2002 öğretim yılı güz döneminde Fen Bilgisi dersi ‘Maddenin İç Yapısına Yolculuk’ ünitesinde yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin portfolyo değerlendirme sürecinin başından sonuna kadar geçirdikleri süreç içerisinde fen bilgisi dersi için ayırdıkları zaman diliminde artış gözlenmiştir. Kavramsal gelişim açısından örnek çalışmada yer alan maddenin içyapısı ile ilgili kavramlar geliştirilmiştir. Bu çalışmanın daha uzun zaman diliminde ve farklı ders ve konularda uygulanmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Baki ve Birgin (2002), matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulamasını inceleyerek, bireysel gelişim dosyasının tanımı, kullanma türleri ve eğitime sunduğu avantajlarla dezavantajları, ayrıca gelişim dosyasının içeriğinin nasıl seçileceği ve düzenleneceği, toplanan delillerin nasıl değerlendirileceği ile ilgili bilgiler vermektedir. Araştırmanın amacı matematik dersi için geliştirilen bireysel gelişim dosyasının sınıf içinde uygulanabilirliğini araştırmaktır. Bunun için, ‘geliştirilen bireysel gelişim dosyası ile ilgili öğretmenin sınıf içinde yaşadığı teknik sorunlar nelerdir?’ ve ‘öğretmenin bireysel gelişim dosyasının sistem içinde uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?’ sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, bireysel gelişim dosyası ile ilgili olarak kalabalık sınıflarda uygulanmasının çok zor olduğunu, kendi zamanlarından çok fazla feragat etmesi gerektiğini ve müfredatı yetiştirememeye kaygısı taşıdıklarından zamanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenler bireysel gelişim dosyalarının eğitim açısından oldukça yararlı olacağını ifade etmektedirler. Öğretmenler bireysel gelişim dosyası yoluyla değerlendirme ile geleneksel değerlendirme yöntemlerinin uygulama açısından karşılaştırıldığında bireysel gelişim dosyasının öğrencinin niteliklerini daha iyi ortaya çıkardığını fakat zaman probleminin olduğunu belirtmişlerdir.

Bireysel gelişim dosyasının velilere öğrenci hakkında daha iyi bilgi verdiğini belirtmektedirler. Bireysel gelişim dosyası hazırlanmadan önce hangi amaca hizmet edeceği, hangi tür bilgilerin, kimler tarafından toplanacağı ve toplanan verilerin nasıl değerlendirileceğinin açık bir şekilde belirlenmesinin uygulama esnasında kolaylık sağlayacağını belirtmektedir.

Korkmaz ve Kaptan (2003), yapılan araştırmada, İlköğretim Fen Öğretmenlerinin, İlköğretim Fen Eğitiminde Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algılarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın verileri yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, portfolyoların uygulamaya yönelik güçlüklerinden en önemlisi, öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecine yönelik bilgi eksikliği olarak belirlenmiştir. Bu konuda hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bu konu hakkında bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca okullarda portfolyoların kullanılması okul portfolyo planını gerektirmektedir. Bu nedenle okullarda portfolyo değerlendirme sürecine katılacak öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve diğer personelin bilgilendirilmesi ve okullardaki donanımların ve kaynakların yeniden gözden geçirilerek bir düzenleme yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Kutlu ve Aslanoğlu (2003), öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmasına ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, dereceli puanlama anahtarı kullanarak üst düzey zihinsel becerilerini ifade etme yollarından biri olan sunu yapma davranışını değerlendirmektir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen ve öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullanmanın eğitime katkı sağladığını belirtmiştir.

Türnüklü (2003), Türkiye ve İngiltere'deki matematik öğretmenlerinin değerlendirme biçimlerini karşılaştırmıştır. Her iki ülkedeki matematik öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirme süreçlerini tanımlamak ve değerlendirme uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verilerden yola çıkılarak, Türkiye ve İngiltere'deki matematik öğretmenlerinin aynı yollar ile öğrencileri hakkında bilgi topladıkları belirtilmektedir. Türkiye'de yönetmeliklerle belirlenmiş okullarda uygulanan sınavların öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sözlü sınavların matematik öğretmenlerince farklı uygulandığı ve öğretmenlerin kendilerince belirledikleri kriterler çerçevesinde öğrencileri değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ortaya koyduğu başka bir problem, dönem ödevlerinin öğrencilerin gerçek performansını ve öğrenmelerini yansıtmamasıdır. Bu da matematik öğretmenlerinin dönem ödevlerini değerlendirme sürecinde etkin bir şekilde kullanamamalarına neden olmaktadır. Bu sorunun verilen dönem ödevi konusundan ve bunların uygulama biçiminden ortaya çıktığı belirtilmektedir.

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 kullanılabilceği bir öğrenme ortamı yarattığını ifade eder. Buna ek olarak kavram haritalarının diğer birçok grafiksel yaklaşımdan ayıran en önemli özelliğinin, hem eğitsel bir strateji olarak

anlamalı 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.

Yanpar (2005), araştırmasında sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımda öğrencilerin etkinlik dosyalarını yordayan değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın amacı İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırıcı yaklaşımla işlenen derslerin sonucunda oluşan ünite etkinlik dosyalarını çeşitli değişkenlerin yordama gücünü tespit etmektir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ünite boyunca yaptıklarını sergiledikleri dosya puanlarını birinci sırada yordayan değişken kavram haritası puanı olmuştur. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının puanları birbiri ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Öğrenci görüşleri istatistikî bulguları desteklemektedir.

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.

Karakuş (2006), ‘Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme Ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi’ adlı tez çalışmasında otantik değerlendirme yaklaşımlarının uygulandığı öğretim uygulamaları, deney gurubu öğrencilerinin otantik değerlendirme sürecini algıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

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.

Ocak (2006), yapılan çalışmanın amacı, öğrenci merkezli eğitimde temele alınan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından biri olan ürün seçki dosyaları hakkında ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüş ve düşüncelerini değerlendirmektir. Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Ankette Ürün Seçki Dosyası Değerlendirmeye ilgili 25 soru bulunmaktadır. Uygulanan 372 anketteki verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında aritmetik ortalama, frekans ve yüzde istatistik işlemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel olarak her iki grupta yer alan öğrencilerin görüşleri birbirine yakındır. Her iki grup öğrencileri ürün seçki dosyalarının eğitim sürecinde kullanılmasını desteklediklerini, ürün seçki dosyası için hazırladıkları çalışmalara tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ürün seçki dosyasıyla birlikte planlama becerilerinin geliştiğini; öğretmeniyle birlikte çalışmalarını düzeltme ve geliştirme fırsatı bulduklarını, ürün seçki dosyasında yer alan çalışmalarıyla kendi kendilerini değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğrenci seçki dosyası hazırlamanın çok fazla zaman aldığını da belirtmişlerdir.

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.

Sezer (2006), çalışmasında performans kavramını açıklayarak, son yıllarda performansın ölçülmesinde kullanılan değerlendirme araçları arasında öne çıkan “Rubrik” üzerinde durmuştur. Rubrikte yer alan değerlendirme ölçütlerinin, uygun durumlarda öğrencilerin de katılımı ile belirlenmesinin ve rubriklerin öğrenci çalışmaya başlamadan önce verilmesinin yol gösterici olacağını ifade etmekte ve belirlenen ölçütlerin veli ve öğrenciyle paylaşılmasının da öğrenciden beklenenlerin

somut bir biçimde ortaya konmasını sağlayacağını belirtmektedir. Böylece, değerlendirme süreci ile ilgili, öğrenciden ne beklendiği ve öğrencinin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında öğrenci ve veliler ayrıntılı bilgi sahip olacaktır.

Şenel, Çepni, Yıldırım, Nas (2007), Bu çalışmada fen ve teknoloji laboratuvarlarında öğrencilerin sergilemesi gereken bilimsel süreç becerilerinden öğrenci performanslarını gözlemlemek 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 katılımında 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 başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni karşılaştıkları değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinin, programda belirtilen özelliklerle paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Diğer sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ölçme yöntemlerini kullanmada karşılaştıkları sorunları azaltabilmek için buldukları bölgede veya okullarda ölçme ve değerlendirme uzmanının bulunması gerektiğini belirtmektedir.

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.

Deniz Kan (2007), makalesinde okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyoların öneminden bahsetmiştir. Çocukların çabalarını ve başarılı çalışmalarını gösteren portfolyoların dinamik değerlendirme araçları olduğunu ifade etmektedir. Portfolyoların, her çocuğun birey olarak eğitimini değerlendirmek, öğretmen, yönetici ve diğerleri için programı değerlendirmede kullanılabilen verileri sağlamak gibi amaçlarının olmasının yanı sıra, övünme, özgüven geliştirme, kendini değerlendirmeyi başarabilme fırsatı sunduğunu belirtmektedir.

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 kullanılabileceğini 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.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bryant ve Timmins (2000), yaptıkları çalışmada, Hong Kong okullarında probleme dayalı öğrenme stratejisi üzerinde çalışan araştırma gurupları oluşturdu. 5 yıllık bir uygulama sürecinin sonunda Hong Kong'da pilot okul uygulamasına geçildi. Araştırmanın amacı probleme dayalı öğrenme stratejisinde portfolyo değerlendirmenin önemini ve bu değerlendirmenin sonuçlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucuna göre probleme dayalı öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesinde portfolyoların kullanımı eğitimin kalitesini arttırmıştır.

Newman, Bryk ve Nagaoka (2001), çalışmayı 3 yıl boyunca Chicago şehrinde 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.

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 işinin 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 artırılması 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.

Janisch, Liu ve Akrofi (2007), araştırmada sınıf içinde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmanın avantaj ve dezavantajlarından bahsetmektedir. Sınıfta alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması temelde, öğrenenlerin bilgi düzenleyiciler olarak kabul edilmesini, materyallerin güvenilir ve doğru olmasını, dinamik kesintisiz değerlendirme araçlarının kullanılmasını ve öğrencilerin merkeze alınmasını içerir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı bir sınıfta ilk şart, öğrencilerin gönüllü olarak bu teknikleri uygulamak istemelerini sağlamaktır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme metotları hakkında tam donanımlı teorik bilgilerinin bulunması, eğitimdeki gelişmeleri yakından takip etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken çevre şartlarını göz önünde bulundurarak esnek bir şekilde ortama uygun hale getirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

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 KESİM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2005: 79).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Hatay ilinde yer alan ilköğretim okullarında çalışan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Antakya merkez ilçede yer alan 36 ilköğretim okulunda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemin içinde yer alan bu okullarda 4. sınıfı okutan 133, 5. sınıfı okutan 122 öğretmenle çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Anket dört bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, yaşı, meslekteki deneyimleri, yeni programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitimi kapsayan kişisel bilgiler bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, üçüncü bölümünde yeni programda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Dördüncü bölümde açık uçlu sorulardan oluşan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla beş soru sorulmuştur (Ek:1).

Anketin hazırlanma aşamasında literatür taraması yapılarak daha önce yapılan çalışmalar incelenerek anketin ön hali hazırlanmıştır. Bu aşamada belirli alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri üzerinde durulmuştur. Bunlar öğrenci ürün dosyası, yapılandırılmış grid, dereceli puanlama anahtarları, kavram haritaları ve öğrenci değerlendirmeleri (öz, akran ve grup) olarak belirlenmiştir. Bu değerlendirme tekniklerinin seçilmesinin sebebi sınıf öğretmenlerinin bu alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanma zorunluluğudur.

Hazırlanan bu anket uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Hazırlanan anketin üçüncü bölümü 21 maddeden oluşmuştur. “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde beşli likert modelindedir. Geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla anket, örneklem grubunda yer almayan 80, 4. ve 5. sınıf öğretmenine uygulanarak bir pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda anketin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Testin geçerliliğini ölçmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör yapısını incelemek amacıyla döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi sonucunda faktör yüküne göre .40’ın üzerindeki maddeler göz önüne alındığında, testin %69,65’sini açıklayan 6 faktörde toplandığı görülmüştür. Buna göre yapılan faktör analizi, madde numaraları ve faktör yükleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretme Görüşlerini Belirleyecek Anketin Maddelerinin Faktör Yüklerine İlişkin Faktör Analizi

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
M1		,627				
M2		,788				
M3		,805				
M4		,578				
M5	,633					
M6	,543					
M7	,778					
M8	,654					
M9			,888			
M10			,855			
M11			,801			
M12	,676					
M13	,679					
M14		,618				
M15					,492	
M16					,814	
M17					,442	
M18				,849		
M19				,717		
M20						,605
M21						,599

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak hazırlanan anketin uygulamaya konmadan önce belirlenen okullarda uygulanabileceğine dair gerekli izin alınmıştır. Araştırmacı okullara bizzat giderek, 2006/2007 öğretim yılı, Hatay ili Antakya merkez ilçedeki 36 okulda bulunan 255 sınıf öğretmenine uygulamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerden elde edilen veriler bilgisayar paket program SPSS kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, yaş, meslekteki kıdem yılı, alınan hizmet içi kurs sayısı ve mezun olunan fakülte) ait verilerin analizinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel bilgiler yardımıyla alt problemlere uygun tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca verilerin çözümlenmesinde kişisel bilgiler ile anket maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanarak, ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ KESİM

GENEL DEĞERLENDİRME

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri uygulanan ankete göre analiz edilerek, araştırmanın amaçları doğrultusunda 9 başlık altında toplanarak yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de görülmektedir. Tablo 2’ye göre ankete katılan öğretmenlerin % 52,9’u bayan, %47,1’i ise erkektir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	F	%
BAYAN	135	52,9
ERKEK	120	47,1
TOPLAM	255	100,0

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, ankete verdikleri cevaplar arasındaki ilişkisi bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiş sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Ankete Katılan Öğretmenlerin, Cinsiyete Göre Verdikleri Yanıtlar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	X	S.S.	t	p
BAYAN	135	49,8	13,84	2,11	0,035
ERKEK	120	53,5	13,53		

*p<.05

Tablo 3'e göre bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 49,8 erkek öğretmenlerin ki ise 53,5 olarak görülmektedir. Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre ankete verdikleri cevapları karşılaştırdığımızda p değeri .035 olarak belirlenmiş, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aritmetik ortalamaları incelediğimizde erkek öğretmenlerin ortalamasının bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulanan anket sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine daha olumlu baktıklarını söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin meslekteki yaşlarına göre alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasındaki anlamlı fark olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan frekans analizi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı

YAŞ	N	%	X	S.S
22-25	12	4,7	65,25	16,20
26-30	48	18,8	53,00	12,75
31-35	40	15,7	51,35	10,80
36-40	46	18,0	53,04	14,86
41-45	41	16,1	49,51	15,88
46-50	45	17,6	46,97	11,57
51 yaş ve üstü	23	9,0	51,86	13,00
TOPLAM	255	100,0	51,60	13,79

Tablo 4'de görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin yaşlara göre dağılımıyla ilgili olarak ortaya çıkan dilimler birbirine yakın görünmektedir. Ancak 22-25 yaş arasında bulunan öğretmenlerin oranı %4,7, 51 yaş ve üstünde bulunan öğretmenlerin oranı ise %9 olarak görülmektedir.

Genç yaşta, yeni mezun olmuş öğretmen sayısının az olması dikkat çekmektedir. Buna rağmen yaş grupları arasındaki en yüksek aritmetik ortalama 22–25 yaş arasında 65,25 olarak, standart sapması da 16,20 olarak belirlenmiştir. En düşük aritmetik ortalama ise 46,97 ile 46–50 yaş arasında bulunan öğretmenlere aittir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında fark olup olmadığını saptamak üzere yapılan bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşlerin Yaş Gruplarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3570,107	6	595,018	3,298	,004
Gruplar içi	44745,093	248	180,424		
TOPLAM	48315,200	254			

*p<.05

Farklı yaş grupları içindeki öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($f=3.298$, $p<.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin yaş gruplarına göre, alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri değişmektedir. Farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma testi (Tukey testi) sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Çoklu karşılaştırma-Tukey Testi- Sonuçları

Kıdem (I)	Kıdem (II)	Fark (I-II)	p
22-25	31-35	13.9	.030
	41-45	15.74	.008
	46-50	18.28	.001

*P<.05

Çoklu karşılaştırma -Tukey Testi- sonuçlarına göre, 22-25 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin lehine (p<.05) anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre 22-25 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerinin, diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasındaki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdem yıllarına göre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan frekans analizi Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

KIDEM	N	%	X	S.S
1-5 Yıl	31	12,2	56,2903	15,61878
6-10 Yıl	72	28,2	53,1111	12,95013
11-15 Yıl	31	12,2	56,3548	14,92324
16-20 Yıl	34	13,3	48,5882	9,01217
21-25 Yıl	31	12,2	47,6129	15,90739
26-30 Yıl	37	14,5	48,1351	14,18756
31 Yıl ve üstü	19	7,5	49,1053	10,48753
TOPLAM	255	100,0	51,6000	13,79193

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre dağılımı yaş gruplarına göre dağılımıyla benzerlik göstermektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşleri incelendiğinde 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında görev yapmış olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları aynı görülmektedir.

Tablo 8: Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşlerin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	2910,901	6	485,150	2,650	,137
Gruplar içi	45404,299	248	183,082		
TOPLAM	48315,200	254			

*p<.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Yeni program ve uygulaması konusunda hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenleri ile almayan öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yeni program ve uygulaması konusunda hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenleri ile hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yeni program hakkında katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları da yapılan frekans analizi sonucunda Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkında Aldıkları Kurs Sayılarının Dağılımı

	F	%	X	S.S
Hiç almadım	45	17,6	52,97	14,58
1 kez aldım	40	15,7	50,65	13,42
2 kez aldım	84	32,9	51,38	12,97
3 kez aldım	54	21,2	52,29	13,50
4 kez aldım	17	6,7	50,05	13,59
5 ya da yukarısı	15	5,9	50,46	19,10
TOPLAM	255	100,0	51,60	13,79

Tablo 9 incelendiğinde, yeni program hakkında yapılan hizmet içi eğitim kurslarına öğretmenlerin çoğunun en az bir defa katılmış olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin %17,6’si yeni program hakkında kurs almadığını belirtmiştir.

Tablo 10: Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşlerin Yeni Program ve Uygulaması İçin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	211,379	5	42,276	,219	,954
Gruplar içi	48103,821	249	193,188		
TOPLAM	48315,200	254			

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerinin, yeni program hakkında aldıkları hizmet içi kurs sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p=.954).

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için T testi yapılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında hizmet içi eğitim alıp almadığını belirten frekans analizi Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Kurs Alıp Almadıklarına Göre Dağılımları

	F	%	X	S.S.
Evet Aldım	47	18,4	48,38	15,53
Hayır Almadım	208	81,6	52,32	13,29
TOPLAM	255	100,0		

Tablo 11'e bakıldığında, ankete katılan öğretmenlerin %81,6 gibi büyük bir bölümünün alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında ne hizmet içi eğitim ne de herhangi bir kursa katılmadıkları görülmektedir.

Tablo 12: Ankete Katılan Öğretmenlerin, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Kurs Alıp Almadıklarına Göre Verdikleri Yanıtlar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	N	X	S.S.	t	p
Evet Aldım	47	48,38	15,53	1,778	,077
Hayır Almadım	208	52,32	13,29		

*p<.05

Tablo 12'nin sonuçlarını incelediğimizde, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında kurs alıp almadıklarına göre ankete verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca ankete katılan sınıf

öğretmenlerinin mezun oldukları fakülterlere göre dağılımlarını belirlemek amacıyla frekans analizi yapılarak Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımları

	F	%	X	S.S
Eğitim Fakültesi Mezunu	92	36,1	52,38	12,98
İki Yıllık Eğitim Yüksekokulu ya da Açık Öğretim Mezunu	112	43,9	48,69	13,52
Farklı Fakülte Mezunu	51	20,0	56,56	14,43
TOPLAM	255	100,0	51,60	13,79

Tablo 13 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %43,9 gibi büyük bir oranının iki yıllık eğitim yüksek okulu, açık öğretim ya da eğitim enstitülerinden mezun olduğu görülmektedir. Dört yıllık eğitim fakültesi mezunu öğretmenler %36,1, farklı fakülte mezunları (İİBF, veterinerlik, mühendislik vb.) ise %20 oranındadır.

Tablo 14: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşlerin Mezun Olunan Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2259,327	2	1129,663	6,181	,002
Gruplar içi	46055,873	252	182,761		
TOPLAM	48315,200	254			

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre ankete katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ile alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir (f=6,181, p=.002).

Diğer bir deyişle sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri değişmektedir. Farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma testi (Tukey testi) sonuçlarına ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 15: Çoklu Karşılaştırma-Tukey Testi Sonuçları

Mezuniyet (I)	Mezuniyet (II)	Fark (I-II)	p
Farklı Fakülte Mezunları	İki Yıllık Eğitim Yüksekokulu ya da Açık Öğretim Mezunları	7.87	.002

$P < .05$

Tablo 15’de görüldüğü gibi, Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, farklı dört yıllık fakülte mezunu öğretmenlerin, iki yıllık eğitim fakültesi ya da açık öğretim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler arasında alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri, farklı dört yıllık fakülte mezunları ($X=56,56$, $p=.002$) lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulguya göre farklı fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin değişime daha açık olabileceği ve kendilerini geliştirmek adına çalışmalara uyum sağlayabileceği yorumu yapılabilir.

4.7.Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini hangi sıklıkla kullanmaktadırlar?

Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini hangi sıklıkta kullandığına ilişkin bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Sıklıkları

	Her Zaman		Sık sık		Bazen		Az		Hiç	
	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%
Yazılı Yoklamalar	70	27,5	83	32,5	80	31,4	19	7,5	3	1,2
Kısa Cevaplı Maddeler	62	24,3	108	42,4	71	27,8	12	4,7	2	0,8
Doğru Yanlış Maddeler	63	24,3	102	40	78	30,6	11	4,3	2	0,8
Çoktan Seçmeli Maddeler	89	34,9	117	45,9	41	16,1	6	2,4	2	0,8
Eşleştirmeli Maddeler	52	20,4	77	30,2	91	35,7	28	11	7	2,7

Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıma sıklıkları incelendiğinde, %80,8 yüzdesi ile en fazla çoktan seçmeli maddelerin uygulandığı görülmektedir. Çoktan seçmeli maddelerin ardından %60 yüzdesi ile yazılı yoklamalar gelmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %66,7'si kısa cevaplı maddeleri, %64,3'ü doğru yanlış maddeleri, %50,6'sı eşleştirmeli maddeleri kullandıklarını belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin %35,7'si eşleştirmeli maddeleri, %31,4'ü yazılı yoklamaları, %30,6'sı doğru yanlış maddeleri bazen kullandıklarını belirtmiştir. Görülüyor ki, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayan öğretmenlerin sayısı yok denecek kadar azdır.

4.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bu amaca ilişkin bulgular altı alt başlık halinde ele alınarak, frekans ve yüzde halinde tablolştırılarak betimlenmiştir.

4.8.1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri

Bu başlık altında dört anket maddesi (1–2–3–4) yer almaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	24	9,4	177	69,4	23	9	27	10,6	4	1,6	255	100
2	27	10,6	143	56,1	39	15,3	37	14,5	9	3,5	255	100
3	34	13,3	133	52,2	36	14,1	48	18,8	4	1,6	255	100
4	17	6,7	120	47,1	47	18,4	61	23,9	10	3,9	255	100

Tablo 17’de yer alan anketin birinci maddesi “**Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin çeşitli özelliklerini tanıyıp ölçmesine yardımcı olur**” ifadesine sınıf öğretmenlerinin % 78,8’i bu görüşe katıldığını, %9’unun kararsız olduğu, %12,2’sinin ise bu görüşe katılmadıkları görülmektedir.

Anketin ikinci maddesi “**Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri öğrencilerin güncel problemlere farklı bakış açıları geliştirmesine katkı sağlar**” görüşüne öğretmenlerin % 66,7’si katılırken, %15,3’ü kararsız kalmıştır. Bu görüşe öğretmenlerin % 18’i katılmadıklarını belirtmiştir.

Anketin üçüncü maddesi olan “**Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencinin kendisini ve arkadaşlarını grup içinde ya da bireysel olarak değerlendirmesine imkân tanır**” görüşüne öğretmenlerin %65,5’i katıldıklarını, %14,1’i kararsız olduklarını, %18,8’i ise bu görüşe katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Anketin dördüncü maddesine “**Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencinin analiz ve sentez gibi üst düzey becerilerini ölçmeye katkı sağlar**” ifadesine öğretmenlerin %53,8’i öğrencilerin analiz ve sentez gibi üst düzey becerilerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile belirlenebileceğini belirtirken, %18,4’ü kararsız olduklarını, %27,8’i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmektedir.

4.8.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyası İle İlgili Görüşleri

Bu başlık altında anketin dört maddesi (5–6–7–8) yer almaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18: Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası ile ilgili görüşleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
5	41	16,1	156	61,2	21	8,2	35	13,7	2	0,8	255	100
6	51	20	158	62	15	5,9	30	11,8	1	0,4	255	100
7	44	17,3	160	62,7	20	7,8	31	12,2	-	-	255	100
8	28	11	142	55,7	31	12,2	51	20	3	1,2	255	100

Tablo 18’e göre anketin beşinci maddesinde yer alan ‘**Öğrenci ürün dosyası kullanmaya başlamadan önce yapılacak çalışmaları belirlemek öğrencinin hedeflerini bilmesi açısından yararlıdır.**’ ifadesine sınıf öğretmenlerinin %77,3’ü katıldıklarını, %8,2’si kararsız olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %14,5’i ise bu görüşe katılmadığı görülmektedir.

Anketin altıncı maddesinde yer alan ‘**Öğrenci ürün dosyasında yer alacak çalışmaları öğrencilerle birlikte oluşturma öğrencilerin konuya hâkim olmasını sağlar**’ ifadesine, ankete katılan sınıf öğretmenlerinin %82’si katılmakta, %5,9’unun

ise kararsız olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %12,2'si ise bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir.

Anketin yedinci maddesinde yer alan '**Öğrenci ürün dosyasını değerlendirirken ölçütleri önceden saptama öğrenciler için ön hazırlık niteliğindedir.**' İfadesine ankete katılan sınıf öğretmenlerinin %80'i katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin %7,8'i kararsızım, %12,2 si ise bu görüşe katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Anketin sekizinci maddesinde yer alan '**Öğrenci ürün dosyasını değerlendirmede; kontrol listeleri, puanlama ölçekleri vb. gibi araçları etkin olarak kullanılabilir**' ifadesine sınıf öğretmenlerinin %66,7'si katılıyorum, %12,2'si kararsızım, %21,2'si ise katılmıyorum olarak görüşlerini belirtmiştir.

4.8.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Grid Hakkındaki Görüşleri

Bu başlık altında üç anket maddesi (9-10-11) yer almaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış grid hakkındaki görüşleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
9	11	4,3	89	34,9	71	27,8	66	25,9	18	7,1	255	100
10	10	3,9	84	32,9	79	31	66	25,9	16	6,3	255	100
11	11	4,3	87	34,1	76	29,8	67	26,3	14	5,5	255	100

Anketin dokuzuncu maddesinde yer alan **‘Derslerin kendine özgü kazanımlarını gerçekleştirmede yapılandırılmış grid tekniğini kullanma yararlıdır’** ifadesine sınıf öğretmenlerinin %39,2’si katılıyorum, %27,8’i kararsızım, %33’ü ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Anketin onuncu maddesinde yer alan **‘Öğrencilerin bilgi seviyelerini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını ölçmek amacıyla yapılandırılmış grid tekniği etkin olarak kullanılmalıdır.’** İfadesine ankete katılan öğretmenlerin %36,8’i katılıyorum, %31’i kararsızım, %31,8’i ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Anketin on birinci maddesinde yer alan **‘Yapılandırılmış grid tekniğine uygun sorular hazırlayıp ve analiz edebilirim ’** ifadesine sınıf öğretmenlerinin %38,4’ü katılıyorum, %29,8’si kararsızım, %31,8’i ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden biri olan yapılandırılmış grid hakkında kararsızım ya da katılmıyorum seçeneklerini fazla seçmelerinin nedeni yapılandırılmış grid hakkında çok fazla bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

4.8.4. Sınıf Öğretmenlerinin Rubrikler Hakkındaki Görüşleri

Bu başlık altında dört anket maddesi (12–13–14–15) yer almaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Sınıf öğretmenlerinin rubrikler hakkındaki görüşleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
12	19	7,5	144	56,5	41	16,1	45	17,6	6	2,4	255	100
13	18	7,1	136	53,3	44	17,3	51	20	6	2,4	255	100
14	29	11,4	159	62,4	24	9,4	39	15,3	4	1,6	255	100
15	44	17,3	161	63,1	19	7,5	30	11,8	1	0,4	255	100

Tablo 20 incelendiğinde, anketin on ikinci maddesinde yer alan ‘**Öğrencilerin bilgi ve yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bütüncül puanlama ölçekleri hazırlayabilirim**’ ifadesine sınıf öğretmenlerinin %64’ü katılıyorum, %16,1’si kararsızım yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %20’si ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Anketin on üçüncü maddesinde yer alan ‘**Öğrenciyi bilgilendirmek, öğretimi geliştirmek ve planlamak amacıyla analitik puanlama ölçeği hazırlayabilirim**’ maddesine öğretmenlerin %60,4’ü katılıyorum, %17,3’ü kararsızım, %22,4’ü ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Anketin on dördüncü maddesinde yer alan ‘**Öğrenci projelerinde ürün ve süreci değerlendirmek amacıyla puanlama ölçekleri hazırlayabilirim.**’ İfadesine öğretmenlerin %73,8’i katılıyorum, %9,4’ü kararsızım yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %16,9’u ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Anketin on beşinci maddesinde yer alan ‘**Performans ödevlerini değerlendirmek amacıyla puanlama ölçekleri hazırlayabilirim**’ ifadesine sınıf öğretmenlerinin %80,4’ü katılıyorum, %7,5’i kararsızım yanıtını vermiştir. Bu maddeye katılmıyorum yanıtını veren öğretmenlerin yüzdesi ise %12,2 olarak belirlenmiştir.

4.8.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritaları Hakkındaki Görüşleri

Bu başlık altında iki anket (16–17) maddesi yer almaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritaları Hakkındaki Görüşleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
16	34	13,3	152	59,6	31	12,2	36	14,1	2	0,8	255	100
17	20	7,8	123	48,2	46	18	57	22,4	9	3,5	255	100

Tablo 21 incelendiğinde, anketin on altıncı maddesinde yer alan ‘**Öğrencilerin yeni öğrendiği bilgilerle hali hazırda var olan bilgilerini ilişkilendirmek amacıyla kavram haritalarını kullanabilirim**’ maddesine sınıf öğretmenlerinin %72,9’u katılıyorum, %12,2’si kararsızım yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin %14,9’u ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Anketin on yedinci maddesinde yer alan ‘**Öğrencilerin yaptıkları kavram haritalarını değerlendirme amaçlı kullanabilmek için puanlama ölçekleri geliştirebilirim**’ maddesine sınıf öğretmenlerinin %56’sı katılıyorum, %18’i kararsızım, %25,9’u ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

4.8.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Değerlendirmeleri Hakkındaki Görüşleri

Bu başlık altında dört anket (18–19–20–21) maddesi yer almaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Sınıf öğretmenlerinin öğrenci değerlendirmeleri hakkındaki görüşleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
18	43	16,9	154	60,4	25	9,8	30	11,8	3	1,2	255	100
19	31	12,2	159	62,4	28	11	33	12,9	4	1,5	255	100
20	26	10,2	155	60,8	34	13,3	35	13,7	5	2	255	100
21	21	8,2	135	52,9	39	15,3	51	20	9	3,5	255	100

Tablo 22 incelendiğinde, anketin on sekizinci maddesinde yer alan **‘Öğrencinin kendine olan güvenini arttırmada ve yeteneklerini geliştirmede öz değerlendirme tekniğini kullanma’** maddesine öğretmenlerin %76,3’ü katılıyorum, %9,8’i kararsızım, %13’ü ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Anketin on dokuzuncu maddesinde yer alan **‘Öğrencileri tanımak amacıyla öz değerlendirme / öğrenci kontrol listeleri hazırlama’** maddesine öğretmenlerin %74,6’sı katılıyorum, %11’i kararsızım, %14,4’ü ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Anketin yirminci maddesinde yer alan **‘Öğrencilerin grup içindeki performanslarını değerlendirmek amacıyla grup değerlendirme formları geliştirme’** maddesine öğretmenlerin %71’i katılıyorum, %13,3’ü kararsızım, %15,7’si ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Anketin yirmi birinci maddesinde yer alan **‘Öğrencinin arkadaşının performansını değerlendirmek amacıyla akran değerlendirme formu hazırlama’** maddesine öğretmenlerin %61,1’i katılıyorum, %15,3’ü kararsızım, %23,5’i ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

4.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedir?

22. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama hakkında kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?

22. soruyu yanıtlayan öğretmenlerin %74,1'i alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama düzeyinde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin %18,8'i yapılandırılmış grid hazırlamada ve uygulamada sorun yaşadığını, bunun sebebi olarak, bu teknik hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

23. Yeni programdaki alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en çok hangilerini kullanmaktasınız?

23. soruyu yanıtlayan öğretmenlerin tamamı performans değerlendirme ve proje ödevlerini kullandıklarını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak müfredatta bu değerlendirme tekniklerinin zorunlu tutulmasının etkisi olduğunu belirtilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin %43,9'u öğrenci ürün dosyasını (portfolyo) kullandığını ifade etmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden öz değerlendirme kullanan öğretmenler % 34,5, dereceli puanlama anahtarını kullanan öğretmenler ise % 30,9 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin 37,2'si kavram haritalarını kullandıklarını, %35'i ise görüşme tekniğini kullandıklarını belirtmiştir.

24. Yeni programda uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda karşılaştığı zorluklar, uygulanan ankete verdiği cevapların analizi sonucunda birçok farklı görüş belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 255 öğretmenin 74'ü (%29) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sınıfta değerlendirilmesi için yeterli zaman olmadığını, hem müfredatı yetiştirmek hem de bu teknikleri uygulamanın fazlaca zaman istediğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan 255 öğretmenin 63'ü (%24,7) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kaynakların yetersizliğinden dolayı yapılamadığını, yapılan çalışmaların ise tam amacına ulaşmadığını belirtmiştir. Özellikle bu görüşü belirten sınıf öğretmenlerinin 17'si verilen proje ve performans ödevlerinde öğrencilerin kaynak sıkıntısının iyice su yüzüne çıktığını belirtmektedirler.

Araştırmaya katılan 255 öğretmenin 61'i (%23,9) bu kadar çok fazla alternatif değerlendirme tekniğinin gereksiz olduğunu, aynı zamanda uygulanan tekniklerin kâğıt israfı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının (%81,6) hizmet içi eğitim kursu almadıkları (Bkz: Tablo:11) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları için böyle bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Yapılan çalışmalarda öğrenciye tam bir rehberlik yapılmadığında elde edilen sonuçlar olumsuz olacaktır ve öğretmenler uygulanan tekniklerin kâğıt israfı ya da masraflı olduğunu düşünecektir. Üstelik öğretmenlerin %81,6'sı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir (Bkz: Tablo 11). Bundan dolayı öğretmenlerin bilmedikleri teknikleri kullanmaları beklenmemelidir.

Araştırmaya katılan 255 öğretmenin 47'si (%18,4) alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bu konu hakkında verilen hizmet içi eğitim çalışmalarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Ankete katılan 255 öğretmenin 45'i (%17,6) sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çözüm önerisinde ise her sınıfın 25 kişilik olması gerektiğini o zaman her öğrenci için vakit ayrılarak yapılan çalışmaların değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Ankete katılan 255 öğretmenin 31'i (%12,1) öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken objektif olmadıklarını ve ayrıntılı bir şekilde değerlendirme yapamadıklarını belirtmektedir.

Ankete katılan 255 öğretmenin 25'i (%9,8) velilerin ilgisizliğinden, çevrenin olumsuz etkisinden ve öğrencinin ilgisizliğinden şikâyet etmiştir. Velinin olumsuz tutumunun öğrenciye de yansıdığını ve aynı şekilde öğrencide olumsuz bir tutum içersine girdiğini belirtmiştir. Bu görüşü savunan öğretmenlerin dışında birkaç öğretmen de ailenin aşırı ilgisi olduğunu belirtmiştir. Hatta ödev olarak verilen proje ve performans çalışmalarını velinin yaptığını ve öğrenci adına bu çalışmalarını gönderdiğini belirtmiştir.

Ankete katılan 255 öğretmenin 22'si (%8,6) öğrenci seviyelerinin çok farklı olmasının sorun teşkil ettiğini belirtmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken öğrenciler arasında oluşan seviye farkının çok fazla olmasının nedenini ise öğrencilerin alt yapılarının farklı olması, bazı öğrencilerin aile ilgisinin çok yoğun olması ve öğrencinin gelişmesi için dersane, özel ders gibi ders dışı etkinliklere katılmasının sağlanması aradaki seviye farkının daha da artmasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda geri kalan öğrenci başarılı olan arkadaşlarından olumsuz olarak etkilenebilmektedir.

Araştırmaya katılan 255 öğretmenin 19'u (%7,4) öğrencilerin dil problemi olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerin kendilerine söylenenleri net olarak anlamadıklarını, bu durumun da öğrencinin okuduğunu anlamamasına, kendisinden ne istenildiğini kavramasında zorluk çıkarmasına neden olduğunu ifade etmektedirler.

Ankete katılan öğretmenlerin 11'inin (%4) görüşüne göre, yapılan alternatif değerlendirme çalışmaları, gerçek hayata yansıtılarak, uygulamaya geçirilmediğini belirtmiştir. Yani sonuç alınmadığı için boşuna zaman kaybı olarak nitelendirilmiştir.

25. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması ile ilgili olarak karşılaştığınız zorlukları gidermede kimlerden yardım alıyorsunuz?

Öğretmenlerin %75,6'sı alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunla karşılaştıkları zaman hiç kimseden yardım almadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir bölümü ise müfettişlerin de bu konuda kendilerine fazla yardımcı olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %24,4'ü ise alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sorun yaşamadığını belirtmiştir.

26. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrenci başarısını değerlendirmede sizce ne gibi yararlar sağlamaktadır?

Öğretmenlerin çoğu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenciler için faydalı olduğunu, öğrencinin kendine olan güvenini geliştirdiğini ve analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

BEŞİNCİ KESİM

GENEL SONUÇ

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar üzerinde durulmuş ve araştırma bulguları çerçevesinde hem bu çalışmaya hem de bu konuda araştırma yapmak isteyenlere önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini değerlendirme amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, alt amaçlara ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşler incelendiğinde bayan öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Diğer bir deyişle, erkek öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakış açıları, bayan öğretmenlere göre daha olumludur. Bu sonuç Eyitmiş (2007)'nin yaptığı çalışmada elde ettiği bulgularla benzerlikler göstermektedir. Bunun yanı sıra 22–25 yaş aralığında bulunan, yeni mezun olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakış açısı daha olumludur.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Ancak, öğretmenlerin %81,6 gibi büyük bir oranı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmiştir. Bu alanda yapılan pek çok çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğu belirtilmiştir (Candur, 2007; Baki ve Birgin, 2002; Erdoğan, 2007).

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri, eğitim fakültelerinden farklı bir fakülteden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu da öğretmenlik mesleği hakkında temel dersleri alamayan öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusuna daha önem vererek farkı kapatma arzusunda olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıklarına göre sıralandığında, çoktan seçmeli testler ön sıradadır. Çoktan seçmeli testleri yazılı yoklamalar takip etmekte, bunların arkasından ise kısa cevaplı maddeler ve doğru yanlış maddeler gelmektedir. En son sırada ise eşleştirmeli maddeler yer almaktadır. Hemen hemen geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayan öğretmen yoktur.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (%78,8'i) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin özelliklerini tanıyıp ölçmeye uygun olduğu görüşüne katılmaktadır.

Açık uçlu sorulardan elde edilen sonuçlara göre;

- 1) Öğretmenlerin büyük bir kısmı, kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama düzeyinde kısmi anlamda yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak yapılandırılmış grid hazırlamada ve uygulamada sorun yaşadıklarını, bunun sebebi olarak grid tekniğini yeni duyduklarını ve bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.
- 2) Öğretmenlerin en çok kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin başında performans ödevleri, proje çalışmaları ve öğrenci ürün dosyası gelmektedir. Öğretmenlerin bu teknikleri daha fazla tercih etme sebebi olarak, bir kısım öğretmenler bu teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarından dolayı tercih ettiğini, diğer bir kısım öğretmenler ise Milli Eğitim Bakanlığının bu tekniklerin uygulanmasını zorunlu kıldığı için yaptığını ifade

etmiştir. Ayrıca öğretmenler kavramlar arası ilişkilerin daha kolay değerlendirildiğini belirttikleri kavram haritasını ve öğrencileri hakkında daha detaylı bilgi aldıklarını ifade ettikleri görüşme tekniğini de sık sık kullanmakta olduklarını ifade etmiştir. Yapılan bir başka araştırmada da, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en çok performans değerlendirme, proje çalışmaları ve öğrenci ürün dosyası kullanma sebepleri olarak öğretmenlerin bu değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarından kaynaklandığını belirtmiştir (Erdal, 2007).

- 3) İlköğretim sınıf öğretmenleri, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada yaşadıkları zorluklar; zaman sorunu, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak belirlenmiştir.

Bu sonuç Flowers C. ve arkadaşları (2005)'nin araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Doğanay ve Sarı (2007)'nin yaptıkları araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler genellikle yeni programın farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları önermesini olumlu bulduklarını ancak, bunların uygulamada zaman ve çeşitlilik açısından sorun yarattığını bildirmişlerdir. Aynı zamanda Erdoğan (2007)'in çalışmasının sonuçlarına göre ise, yeni programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için alt yapı ve materyal eksikliklerinin olmaması, yeterli kaynak ve malzemenin öğretmenlere sağlanmış olması gerekmektedir. Ayrıca deney, araştırma ve değerlendirme süreci için ayrılan sürenin yeterli olması gerekmektedir. Kabaş (2007), alternatif değerlendirme teknikleri hakkında velilerin bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

- 4) Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması ile ilgili olarak sorun yaşadıklarında, öğretmenlerin hemen hemen hepsi hiç kimseden yardım almıyorum yanıtını vermiştir. Bu da öğretmenlerin yardım alabilecekleri ilk isim olan müfettişlerin, öğretmenlerle iletişim kurmada yeterli olmadığını göstermektedir.

5) Öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısına olan etkilerini değerlendirirken belirttikleri en belirgin nokta, ‘Öğrencim hakkında daha ayrıntılı bilgi alıyorum.’ ifadesidir. Aynı zamanda öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları zaman öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ve çalışmalarını severek, istekli bir şekilde yaptıklarını belirtmektedir.

Bu sonuç Kabaş (2007), Wang ve Liao (2008) ile Bryant ve Timmins (2000)’in yaptıkları çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan portfolyonun öğretimin niteliğini arttırdığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin yanı sıra, Ocak (2006) çalışmasında ürün seçki dosyaları hakkında öğrenci görüşlerini de değerlendirmiştir. Bu çalışmanın sonucunda ise öğrenciler ürün seçki dosyasının eğitimde kullanılmasını istediklerini, ancak bu çalışmaların çok fazla zaman aldığını ve kaynaklarının yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir.

5.2. Öneriler:

5.2.1 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Uygulanmasına Yönelik Öneriler

1- Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Buna göre;

a) Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında uzmanlar tarafından seminerler ve hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek, öğretmenlerin eksik olduğu noktalar geliştirilebilir.

b) Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda kendini geliştirmiş öğretmenlerin kendi bölgelerinde düzenlenen seminer ya da hizmet içi eğitim kurslarında kendi deneyimlerini paylaşmalarına fırsat verilmelidir.

2- Okullarda alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan çalışmalar denetlenmeli, bu işin takibi sıkı bir şekilde yapılmalıdır. Bunun için ilköğretim müfettişleri kurslardan geçirilerek öğretmenlerin çalışmalarına rehberlik yapılmalıdır.

3- Uygulanan hizmet içi eğitim çalışmasının kısa zaman aralıklarında değil, uzun bir süreç içerisinde ve her derse yönelik ayrıntılı çalışmalar düzenlenerek verilebilir.

4- Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında öğrenci velileri bilgilendirilmelidir.

5- Öğretmen kılavuz kitaplarında alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri daha ayrıntılı açıklama yapılarak ya da ölçme değerlendirme ile ilgili ayrı kitapçıklar hazırlanarak öğretmenlere yardımcı kaynaklar ve ek bilgiler verilebilir.

6- Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterli bilgi ve beceri kazandırılmalıdır.

5.2.2. İleride Bu Konuda Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1)** Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla daha geniş evren ve öğretmen grubuyla çalışmalar yapılabilir.
- 2)** Bu alanda yapılan araştırma sonuçlarından, önerilerinden yararlanma yoluna giderek yeni düzenlemeler yapılabilir.
- 3)** Velilerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusundaki görüşleri ve beklentilerini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK-1**ACIKLAMA**

Bu çalışma üç bölümden meydana gelmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde kullandığınız ölçme değerlendirme teknikleri, üçüncü bölümde ise Alternatif Ölçme ve Değerlendirme teknikleriyle ilgili yeterlik maddeleri ve bir tanede açık uçlu soru yer almaktadır. Maddeleri dikkatlice okuyarak sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz. Hiçbir seçeneği boş bırakmayınız. Verdiğiniz yanıtlar araştırma dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Kezban Kuran

Fikriye Kanatlı

Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Öğretmen

I. BÖLÜM**1) CİNSİYETİNİZ** KADIN ERKEK**2) YAŞINIZ** 22–25 yaş 26–30 yaş 31–35 yaş 36–40 yaş 41–45 yaş 46–50 yaş 51 yaş ve üstü**3) MESLEKTEKİ KIDEM YILINIZ** 1–5 Yıl 6–10 Yıl 11–15 Yıl 16–20 Yıl 21–25 Yıl 26–30 Yıl 31 yıl ve üstü

4) Yeni program ve uygulaması konusunda aldığınız hizmet içi kursların sayısı kaçtır?

 Hiç almadım 1 kez 2 kez 3 kez 4 kez 5 kez ve yukarısı

5) Alternatif ölçme değerlendirme kursuna katıldınız mı?

 EVET HAYIR

6) Mezun Olduğunuz Üniversite / Fakülte / Bölüm

.....

II. BÖLÜM

Bu bölümde Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme teknikleri ve karşısında da bu teknikleri kullanma sıklıkları yer almaktadır. Öğrenme –öğretme sürecinde bu teknikleri ne kadar sıklıkta kullanıyorsanız lütfen o sütuna (X) işareti koyunuz. Her bir maddeyle ilgili olarak yalnız bir seçeneği işaretleyiniz.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Yazılı yoklamalar					
Kısa cevaplı maddeler					
Doğru –yanlış maddeler					
Çoktan seçmeli maddeler					
Eşleştirme maddeleri					

III. BÖLÜM

Bu bölümde Alternatif Ölçme Değerlendirme teknikleriyle ilgili olan maddeler bulunmaktadır. Bu maddeleri hangi sıklıkta kullanıyorsanız lütfen o sütuna (X) işareti koyunuz. Her bir maddeyle ilgili olarak yalnız bir seçeneği işaretleyiniz.

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
A	Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri					
1.	Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin çeşitli özelliklerini tanıyıp ölçmesine yardımcı olur.					
2.	Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri öğrencilerin güncel problemlere farklı bakış açıları geliştirmesine katkı sağlar.					
3.	Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencinin kendisini ve arkadaşlarını grup içinde ya da bireysel olarak değerlendirmesine imkân tanır.					
4.	Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencinin analiz ve sentez gibi üst düzey becerilerini ölçmeye katkı sağlar.					
B	Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası ile ilgili görüşleri					
5	Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) kullanmaya başlamadan önce yapılacak çalışmaları belirlemek öğrencinin hedeflerini bilmesi açısından yararlıdır.					
6	Öğrenci ürün dosyasında yer alacak çalışmaları öğrencilerle birlikte oluşturma öğrencilerin konuya hâkim olmasını sağlar.					
7	Öğrenci ürün dosyasını değerlendirirken ölçütleri önceden saptama öğrenciler için ön hazırlık niteliğindedir.					
8	Öğrenci ürün dosyasını değerlendirmede; kontrol listeleri, puanlama ölçekleri vb. gibi araçları etkin olarak kullanılabilir.					
C	Sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış grid hakkındaki görüşleri					
9.	Derslerin kendine özgü kazanımlarını gerçekleştirmede yapılandırılmış grid tekniğini kullanma yararlıdır.					
10	Öğrencilerin bilgi seviyelerini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını ölçmek amacıyla yapılandırılmış grid tekniği etkin olarak kullanılmalıdır.					
11.	Yapılandırılmış grid tekniğine uygun sorular hazırlayıp ve analiz edebilirim.					
D	Sınıf Öğretmelerinin Rubrikler Hakkındaki Görüşleri					
12.	Öğrencilerin bilgi ve yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bütüncül puanlama ölçekleri hazırlayabilirim.					
13.	Öğrenciyi bilgilendirmek, öğretimi geliştirmek ve planlamak amacıyla analitik puanlama ölçeği hazırlayabilirim.					
14.	Öğrenci projelerinde ürün ve süreci değerlendirmek amacıyla puanlama ölçekleri hazırlayabilirim.					
15.	Performans ödevlerini değerlendirmek amacıyla puanlama ölçekleri hazırlayabilirim.					

E	Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritaları Hakkındaki Görüşleri					
16.	Öğrencilerin yeni öğrendiği bilgilerle hali hazırda var olan bilgilerini ilişkilendirmek amacıyla kavram haritalarını kullanabilirim.					
17.	Öğrencilerin yaptıkları kavram haritalarını değerlendirme amaçlı kullanabilmek için puanlama ölçekleri geliştirebilirim.					
F	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Değerlendirmeleri Hakkındaki Görüşleri					
18.	Öğrencinin kendine olan güvenini arttırmada ve yeteneklerini geliştirmede öz değerlendirme tekniğini kullanma önemlidir.					
19.	Öğrencileri tanımak amacıyla öz değerlendirme / öğrenci kontrol listeleri hazırlayabilirim.					
20.	Öğrencilerin grup içindeki performanslarını değerlendirmek amacıyla grup değerlendirme formları geliştirebilirim.					
21.	Öğrencinin arkadaşının performansını değerlendirmek amacıyla akran değerlendirme formu hazırlayabilirim.					

22. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama hakkında kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?

23. Yeni programdaki alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en çok hangilerini kullanmaktasınız? Neden?

24. Yeni programda uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

25. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması ile ilgili olarak karşılaştığınız zorlukları gidermede kimlerden yardım alıyorsunuz?

26. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrenci başarısını değerlendirmede sizce ne gibi yararlar sağlamaktadır.

EK-2 Antakya Merkez İlçesinde Anket Uygulanan Okullar Listesi

KURUM_ADI	4 Sınıf	5 Sınıf
1. 23 Temmuz İlköğretim Okulu	4	3
2. Abdi İpekçi İlköğretim Okulu	4	3
3. Ali Sayar İlköğretim Okulu	3	2
4. Antakya Feridun Tınaztepe İlköğretim Okulu	2	2
5. Antakya Gazi İlköğretim Okulu	3	3
6. Ataker İlköğretim Okulu	4	4
7. Atatürk İlköğretim Okulu	2	3
8. Ayşe Fitnat İlköğretim Okulu	6	5
9. Bedii Sabuncu İlköğretim Okulu	9	8
10. Beyhan Gençay İlköğretim Okulu	6	6
11. Cemalettin Tınaztepe İlköğretim Okulu	4	4
12. Cemil Şükrü Çolakoğlu İlköğretim Okulu	3	3
13. Cengiz Topel İlköğretim Okulu	4	4
14. Doktor Mustafa Gençay İlköğretim Okulu	3	3
15. Esentepe Mehmet Akar İlköğretim Okulu	4	3
16. Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	2	2
17. Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	2	1
18. Gazipaşa İlköğretim Okulu	2	3
19. Hatay Fenerbahçe İlköğretim Okulu	1	1
20. Hatay Nizamettin Özkan İlköğretim Okulu	8	6
21. Haydar Mursaloğlu İlköğretim Okulu	2	2
22. Hayrettin Özkan İlköğretim Okulu	5	5
23. Hürriyet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	2	2
24. İffet-Zübeyr Göçmen İlköğretim Okulu	4	3
25. İnönü İlköğretim Okulu	3	3
26. İstiklal İlköğretim Okulu	4	4
27. Mehmet Fehmi Çankaya İlköğretim Okulu	2	2
28. Mehmet Rende İlköğretim Okulu	3	3
29. Mustafa Kemal Akbay İlköğretim Okulu	4	3
30. Nami Veysoğlu İlköğretim Okulu	4	4
31. Sümerler İlköğretim Okulu	4	3
32. Şehoğlu İlköğretim Okulu	5	5
33. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim Okulu	4	3
34. Vali Urgan İlköğretim Okulu	3	3
35. Vali Teoman İlköğretim Okulu	4	4
36. Vali Utku Acun İlköğretim Okulu	4	4
TOPLAM	133	122

KAYNAKÇA

- Açar, B., (2007),** Öğrencilerin Kuvvet Konusundaki Başarılarının Kavram Haritası İle Ölçülmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Açıkgöz, K.Ü. (2003),** Aktif Öğrenme, 5. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir
- 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, Marmara 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
- Aydın A., (2001),** Eğitim Fakültesi Mezunu Olan Ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bağdatlı A., (2005),** Değişen İlköğretim Programlarındaki 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinin Taslak Öğretim Programının, Öğrenci Başarısına Etkisi Ve Sınıf Öğretmenlerinin Programa İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay
- Bahar, M., (2001),** Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım Ve Alternatif Metotlar, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Haziran, 23–38

- Bahar M., Öztürk E., Ateş S., (2002)**, Yapılandırılmış Grid Metodu İle Lise Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasası, İş, Güç Ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri Ve Hatalı Kavramlarının Tespiti, 7. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, 7–9 Eylül 2006, Ankara
- Bahar M., Nartgün Z., Durmuş S., Bıçak B., (2006)**, Geleneksel Alternatif Ölçme ve Değerlendirme El Kitabı, Pegem A 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
- Baykul, Y., (1999)**, İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 3, MEB, Ankara
- Bekiroğlu O. F., (2004)**, Klasik Ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar, Nobel Yayınevi, Ankara
- Bekurs D., Santoli S., (2004)**, Writing is Power: Critical Thinking, Creative Writing and Portfolio Assessment
<http://www.usca.edu/essays/vol102004/santoli.pdf>
- Berberoğlu G., (2006)**, Sınıf İçi Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul
- Birgin, O. (2002)**, Matematik Eğitiminde Değerlendirme Aracı Olarak Bireysel Gelişim Dosyasının Kullanımı, Matematik Etkinlikleri 2002 Matematik Sempozyumu, 5–8 Haziran 2002, Ankara.

- Birgin, O., (2008),** Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 1–24
- Boydak, A., (2001),** Öğrenme Stilleri, Beyaz Yayınları, İstanbul
- Bryant, S. L., Timmins A. A. (2000),** Using Portfolio Assessment as an Innovation To Assess Problem-Based Learning in Hong Kong Schools, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, SAR, China
- Candur F., (2007),** Öğretmenlerin Fen Ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- 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
- 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
- Deniz Kan, Ü., (2007),** Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27/1, 169–178
- 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

Doğanay A. (Ed.) (2007), Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Pegem A Yayıncılık,
Ankara

Doğanay A., Sarı M., (2007), Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı:
Adana ilinde Bir Araştırma, Birinci Uluslar Arası Katılımlı Bilim Çalıştayı,
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, 8–9 Mart, Çanakkale

Eğri, G., 2006, Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme
Yeterliği, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Ankara

Erdal H., (2007), 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme
Kısımının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar

Erden, M., (1998), Eğitimde Program Değerlendirme, 3.Basım, Anı Yayıncılık,
Ankara

Erdoğan M., (2007), Yeni Geliştirilen Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji
Dersi Öğretim Programının Analizi, Nitel Bir Çalışma, Türk Eğitim Bilimleri
Dergisi, Bahar 2007, 5(2), 221-254

Ertürk S., (1994), Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları,
Ankara

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

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

Gelbal S., Kelecioğlu H., (2007), Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145

Hodges W.J., Lamb P., Brown M.H., Foy D.S.(2005), Assessment For All, Science Scope, January, 43-44

İlhan E. G. Ç., (2006), Yeni Değerlendirme Yaklaşımlarının Matematik Eğitimindeki Yansımalarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

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

Kabaş O., (2007), Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademe Uygulanma Düzeyi (Sakarya Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Kan, A (2007), Portfolyo Değerlendirme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, s.133–144

- 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
- Karakuş, F., (2007),** Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme Ve Otantik Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumuna Etkisi, Doktora Tezi, Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Karasar, N., (2005),** Bilimsel Araştırma Yöntemi, 14.Basım, Nobel Yayın, Ankara
- 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
- Korkmaz H., Kaptan F., (2003),** İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 159–166

- Korkmaz H., Kaptan F., (2002),** Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 167–176
- Korkmaz H., Kaptan F., (2003),** İlköğretim Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1/13, 159–166
- Kutlu Ö., Aslanoğlu A. E., (2003),** Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kuzucu R., (2005),** İlköğretim Matematik Öğretiminde Kullanılan Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Mamaç, N. H., Ünsal, N., Yavuz, D., (2005),** İlköğretim Matematik 3 Öğretmen Kılavuzu, Doğan Ofset, İstanbul
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2004).** İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara
- MEB (2006),** Ölçme Ve Değerlendirme Metni, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/>
- Newman F., Bryk A. S., Nagaoka J., K., (2001),** Authentic Intellectual Work And Standardized Tests, Chicago, Consortium On Chicago School Research
- Ocak, G., (2006),** Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri Erzurum İl Örneği, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 170, 217–230

Orbeyi S., Güven B., (2008), “Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Eğitimde Kuram Ve Uygulamalar, 4(1), 133–147

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

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

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

Sefer G. D. (2006), Matematik Dersinde Problem Çözme Becerilerinin Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanılarak Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Sezer,S., (2006), Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik kullanımı Üzerinde Bir Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:18

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 For The Elementary And Middle Grades A Constructivist Approach. Boston Allyn&Bacon A Pearson Education Company.

- Şahin B., (2003)**, Matematik Dersinde Kavram Haritası Yöntemini Kullanarak Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Araştırma, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- 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
- Tekin H., (2000)**, Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme, Yargı Yayınları, Ankara
- Turgut, M. F., (1990)**, Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metotları, 7. Baskı, Saydam Matbaacılık, Ankara
- 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
- 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

- Yazıcıoğlu E. B., (2007),** Çoktan Seçmeli Testler İle Yapılandırılmış Gridlerin Psikometrik Özellikler Açısından Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yetkin D., Daşcan Ö., (2006),** Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5 sınıflar, Anı Yayıncılık, Ankara
- Yıldız İ., Uyanık N., (2004),** Matematik Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Üzerine, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart, 12/1, 97–104
- Yıldırım A., (2006),** İlköğretim Okulları İkinci Kademedede Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ
- 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