

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN HAZIRLANAN PERFORMANS
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM KURSUNUN
ETKİLİLİĞİ**

DOKTORA TEZİ

Mustafa METİN

**MART 2010
TRABZON**

ÖNSÖZ

Eğitimin kalitesini arttırmanın en önemli unsurlarından birisi de şüphesiz ki öğretim programlarını yeni gelişmeler doğrultusunda iyileştirmek ya da değiştirmektir. Son yıllarda ülkemizde de öğretim programlarını yenileme veya güncelleme çalışmaları yoğun bir şekilde yürütülmektedir. İlk olarak 2005 yılında ilköğretim birinci kademedeki, 2006 – 2008 yılları arasında ise kademeli olarak ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler için hazırlanan Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları yürürlüğe konulmuştur. Yeni öğretim programının yürürlüğe girmesiyle birlikte geleneksel ölçme ve değerlendirmenin yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına da önem verilmeye başlanmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirmede ise özellikle performans değerlendirme anlayışına özel vurgu yapılmaktadır. Bu çalışma; Fen ve Teknoloji öğretmenlerine performans değerlendirmeye yönelik bir hizmet içi eğitim kursu hazırlamak, uygulamak ve kursa katılan öğretmenler üzerinde etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Doktora tez danışmanlığımı üstlenerek çalışmalarımın yürütülmesi sırasında yönlendirmeleri ve yardımları ile desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sayın hocam Doç. Dr. Haluk ÖZMEN'e, tezimin geliştirilmesinde, okunmasında ve gerekli düzeltilmelerin yapılmasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Salih ÇEPNİ ve Yrd. Doç. Dr. Sabiha ODABAŞI ÇİMER'e saygı ve minnetlerimi sunarım.

Görüş ve önerilerinden yararlandığım mesai arkadaşlarım Arş. Gör. Salih BİRİŞÇİ ve Arş. Gör. Gökçe DEMİRYÜREK'e moral ve desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim. Tezin son hale getirilmesinde, yazım ve imla hatalarının giderilmesinde yardım ve desteğini esirgemeyen Öğr. Gör. Musa ÖKSÜZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. HİE kurs programının düzenlenmesinde hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan ve gerekli desteği veren Artvin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve çalışmaya katılarak hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan ve büyük özveri gösteren Fen ve Teknoloji öğretmenlerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmalarım süresince bana moral veren ve hiçbir zaman desteğini benden esirgemeyen değerli annem, babam, eşim ve kardeşlerime teşekkürlerimi bir borç bilirim. Bu çalışmayı 2007.116.004.3 numaralı proje ile destekleyen KTÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi yönetici ve çalışanlarına da teşekkür ederim.

Mustafa METİN
Trabzon 2010

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	II
İÇİNDEKİLER.....	III
ÖZET	VIII
ABSTRACT	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	VIII
TABLolar DİZİNİ.....	XI
SEMBOL DİZİNİ.....	XIII
1. GENEL BİLGİLER.....	1
1.1. Giriş	1
1.2. Araştırmanın Problem Durumu	4
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.6. Araştırmanın Varsayımları	13
1.7. Konu ile İlgili Araştırmalar	13
1.7.1. Hizmet-içi Eğitim (HİE) Uygulamaları.....	13
1.7.1.1. HİE Nedir?.....	13
1.7.1.2. HİE Türleri	14
1.7.1.3. HİE Kurs Programını Geliştirme Aşamaları	16
1.7.1.3.1. HİE İhtiyacının Saptanması (Analiz)	17
1.7.1.3.2. HİE'nin Planlanması (Tasarım).....	17
1.7.1.3.3. HİE Programının Hazırlanması (Geliştirme).....	17
1.7.1.3.4. HİE Programının Uygulanması (Uygulama).....	18
1.7.1.3.5. HİE Kurs Programının Değerlendirmesi (Değerlendirme)	18
1.7.2. Performansa Dayalı Değerlendirme	19
1.7.2.1. Performans Değerlendirme Nedir?	19
1.7.2.2. Performans Değerlendirmenin Amacı	20
1.7.2.3. Performans Değerlendirme Araçları ve Özellikleri.....	21
1.7.2.3.1. Genişletilmiş Yanıtlı Performans Görevleri	21
1.7.2.3.2. Sınırlandırılmış Performans Görevleri	22

1.7.2.4.	Performans Değerlendirme Görevlerinin Geliştirilmesi	24
1.8.	Performans Değerlendirmeye İlgili Yapılan Çalışmalar	244
1.8.1.	Öğrenci Ürün Dosyasına Yönelik Yapılan Çalışmalar	244
1.8.2.	Performans Değerlendirmenin Etkisinden Bahseden Çalışmalar	29
2.	YAPILAN ÇALIŞMALAR	33
2.1.	Araştırmanın Tasarlanması	33
2.2.	Araştırmanın Yöntemi	35
2.3.	Durum Tespiti ve İhtiyaç Belirleme Aşaması	37
2.3.1.	HİE Kurs Programının Geliştirilme Aşamaları	38
2.3.1.1.	HİE İhtiyacının Saptanması (Analiz)	38
2.3.1.1.1.	HİE Kurs Programının Kapsam ve Akışının Belirlenmesi	38
2.3.1.2.	HİE Kurs Programının Planlanması (Tasarım)	39
2.3.1.3.	HİE Kurs Programının Hazırlanması (Geliştirme)	40
2.3.1.3.1.	HİE Kurs Programının Pilot Uygulaması	40
2.3.1.3.2.	HİE Kurs Programına Son Şeklinin Verilmesi	42
2.3.1.4.	HİE Kurs Programının Esas Uygulama Aşaması	43
2.3.1.5.	HİE Kurs Programının Değerlendirmesi (Değerlendirme)	46
2.4.	Örneklem Seçimi	47
2.5.	Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	56
2.5.1.	Anket	57
2.5.1.1.	Araştırma Kapsamında Kullanılan Anketlerin Hazırlanması	58
2.5.1.1.1.	HİE Durum Tespiti ve İhtiyaç Belirleme Anketinin Hazırlanması	58
2.5.1.1.1.1.	PEHİBA'nın Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması	60
2.5.1.1.2.	Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği Hazırlanması	61
2.5.1.1.2.1.	PTÖ'nün Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması	633
2.5.1.1.3.	HİE Kurs Sonu Değerlendirme Anketinin Hazırlanması	637
2.5.2.	Mülakat	688
2.5.3.	Gözlem	71
2.5.3.1.	Ders Gözlem Çizelgesinin Hazırlanması	72
2.5.4.	Araştırmacı Günlüğü	73
2.5.5.	Doküman İncelemesi	744
2.5.5.1.	Dokümanları Değerlendirme Ölçeklerinin Geliştirilmesi	75
2.5.6.	Başarı Testi	76

2.5.6.1.	Başarı Testinin Geliştirilme Süreci.....	77
2.5.6.2.	Başarı Testinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması	79
2.6.	İdari Düzenlemeler	82
2.7.	Verilerin Analizi	83
2.7.1.	Anket Verilerinin Analizi.....	83
2.7.1.1.	PEHİBA Verilerinin Analizi	83
2.7.1.2.	PTÖ Verilerinin Analizi.....	84
2.7.1.3.	Kurs Sonu Değerlendirme Anketi Verilerinin Analizi	84
2.7.2.	Mülakat Verilerinin Analizi	85
2.7.3.	HİE Kursu Başarı Testi Verilerinin Analizi.....	85
2.7.4.	Gözlem Verilerinin Analizi.....	86
2.7.5.	Doküman İnceleme Verilerinin Analizi.....	86
2.8.	Araştırmacının Performans Değerlendirmeye Yönelik Deneyimleri	87
3.	BULGULAR	89
3.1.	İhtiyaç Belirleme Aşamasında Elde Edilen Bulgular	889
3.1.1.	İhtiyaç Belirleme Aşamasında Anketlerden Elde Edilen Bulgular	889
3.1.2.	İhtiyaç Belirleme Aşamasında Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular	105
3.2.	Esas Uygulama Aşamasında Elde Edilen Bulgular	118
3.2.1.	Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular.....	118
3.2.2.	HİE Kursu Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular	127
3.2.3.	PTÖ'den Elde Edilen Bulgular.....	127
3.2.4.	HİE Kurs Sonu Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Bulgular	130
3.2.5.	Kurs Sonu Değerlendirme Mülakatından Elde Edilen Bulgular	136
3.2.6.	Doküman İncelemesi Aşamasından Elde Edilen Bulgular	150
3.2.6.1.	Anekdöt Kayıtlarının İncelenmesi.....	150
3.2.6.2.	Kontrol istelerinin İncelenmesi	150
3.2.6.3.	Dereceli Ölçekleri İnceleme	156
3.2.6.4.	Dereceli Puanlama Anahtarlarının İncelenmesi	159
3.2.6.5.	Performans Görevlerinin İncelenmesi	162
3.3.	İzleme Değerlendirmesi Aşamasında Elde Edilen Bulgular	165
3.3.1.	A Kodlu Fen ve Teknoloji Öğretmeniyle Yapılan Çalışma	165
3.3.1.1.	A kodlu Öğretmene Ait Demografik Özellikler.....	165
3.3.1.2.	Gözlem Yapılan Sınıfların Betimlenmesi	166

3.3.1.3.	Gözlem Yapılan Sınıftaki Öğrencilerin Betimlenmesi	166
3.3.1.4.	A Kodlu Öğretmenin Sınıflarında Yapılan Gözlemler	167
3.3.1.5.	A Kodlu Öğretmenle Yapılan Mülakat.....	174
3.3.2.	B Kodlu Fen ve Teknoloji Öğretmeniyle Yapılan Çalışma	178
3.3.2.1.	B kodlu Öğretmene Ait Demografik Özellikler	178
3.3.2.2.	Gözlem Yapılan Sınıfların Betimlenmesi	178
3.3.2.3.	Gözlem Yapılan Sınıftaki Öğrencilerin Betimlenmesi	179
3.3.2.4.	B Kodlu Öğretmenin Sınıfında Yapılan Gözlemler	179
3.3.2.5.	B Kodlu Öğretmenle Yapılan Mülakat	186
4.	TARTIŞMA.....	192
4.1.	İhtiyaç Belirleme Aşamasında Elde Edilen Bulguların Tartışılması	192
4.2.	HİE Kursunun Etkililiğinin Tartışılması Tartışılması	205
4.2.1.	HİE Kursunun Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Bilgi ve Uygulamalarına Etkisinin Tartışılması .	205
4.2.2.	HİE Kursunun Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına Etkisinin Tartışılması	214
4.2.3.	Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursu Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması.....	217
4.2.3.1.	Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursunun İçeriği Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması	217
4.2.3.2.	Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursunun Öğretim Süreci Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması.....	219
4.2.3.3.	Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursunun Organizasyonu Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması.....	221
4.2.3.4.	Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursunun Uygulayıcısı Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması	223
4.2.3.5.	Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursunun Geneli Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması	224
4.3.	HİE Kursunda Kazanılan Bilgi ve Becerilerin Öğretime Yansıma Düzeylerinden Elde Edilen Bulguların Tartışılması	226
4.3.1.	Kurs Sonu Mülakat Bulgularına Göre Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kazanımlarının Öğretime Yansıma Durumunun Tartışılması	227
4.3.2.	İzleme Değerlendirme Bulgularına Göre Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kazanımlarının Öğretime Yansıma Düzeyinin Tartışılması	230
4.3.2.1.	A Kodlu Öğretmenle Yürütülen Çalışmalara Yönelik Tartışmalar	231
4.3.2.2.	B Kodlu Öğretmenle Yürütülen Çalışmalara Yönelik Tartışmalar	234
5.	SONUÇLAR.....	238
5.1.	Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye Yönelik İhtiyaçlarıyla İlgili Sonuçlar.....	238
5.2.	HİE Kursu Etkililiğine Yönelik Sonuçlar	239

5. 3.	HİE Kursunda Kazanılan Bilgi, Beceri ve Bakış Açılarının Öğretime Yansıma Düzeylerine Yönelik Sonuçlar.....	241
6.	ÖNERİLER	244
6.1.	Araştırmacının Kendi Deneyimleri ve Diğer Araştırmacılara Önerileri.....	246
7.	KAYNAKLAR.....	249
8.	EKLER.....	264
ÖZGEÇMİŞ		

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Fen ve Teknoloji öğretmenleri için performans değerlendirmeye yönelik düzenlenen HİE kurs programının etkililiğini araştırmaktır. Araştırmada, karma yaklaşım benimsenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Artvin de görev yapan 30 Fen ve Teknoloji öğretmeni ve 245 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. HİE kurs programına, örneklem içerisinde gönüllü olarak 25 Fen ve Teknoloji öğretmeni katılmıştır. Araştırma dört aşamada tamamlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek için literatür taraması, anket ve mülakatlar yapılmıştır. İkinci aşamada, öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarına yönelik bir kurs programı geliştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki HİE kurs programını geliştirirken, ihtiyaç analizi, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşan sistem yaklaşımı modeli benimsenmiştir. Üçüncü aşamada, kurs programı 60 saatlik uygulama planıyla öğretmenlere sunulmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen başarı testi ve tutum ölçeği HİE programı uygulanmadan önce öğretmenlere ön test, program uygulandıktan sonra da aynı testler son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca kurs süresince gözlemler yapılmış ve öğretmenlerin hazırladığı dokümanlar incelenmiştir. Son aşamada ise, kursa katılan öğretmenlerden ikisinin kurs sonrası performans değerlendirmeyi sınıflarında nasıl uyguladıklarını belirlemek üzere gözlem, mülakat ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; performans değerlendirmeye yönelik hazırlanan HİE kursunun, kursa katılan öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin ($t = 18.604$; $p < 0.05$) gelişimine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. HİE kursunun, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği fakat anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t = 1.393$; $p > 0.05$) tespit edilmiştir. Araştırmanın izleme değerlendirmesi aşamasında; 2 Fen ve Teknoloji öğretmenin kursa kazandıkları bilgi ve becerilerin birçoğunu öğrenme ortamlarına aktardıkları, fakat anekdot kaydı ve kontrol listesini derslerinde kullanmadıkları belirlenmiştir. HİE kursu süresince öğretmenlere somut örneklerin sunulması, öğretmenlere örnek uygulamaların yaptırılması ve öğretmenlerin hazırladıkları örnekler hakkında kendilerine geri bildirimde bulunulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet-içi Eğitim, Performans Değerlendirme, Fen ve Teknoloji Öğretmenleri

SUMMARY

Effectiveness of Preparing In Service Training Programs for Science and Technology Teachers on Performance Assessment

The aim of this study is to investigate the effectiveness of in service training programs for science and technology teachers on performance assessment. In this study mixed method was used as a research methodology. The samples of study consisted of 30 Science and Technology teachers and 245 Primary School teachers working in Artvin. 25 volunteers' Science and Technology Teachers participated inset program. This study was implemented in four part. In the first part; literature research, questionnaire and interview were carried out to determining teachers' in-service needs towards performance assessment. In the second part; inset course program toward teachers' need developed. While in-service training course program was developed, System approach model consisting of five part as need analysis, design, develop, application and evaluation was appropriated. In the third part, course programme was presented to teachers with 60 hours and application plans. Firstly; achievement test and attitude scale were applied to teachers as pre-test before the course and as post-test after course. Besides, observations were made and teaching material examined that teachers prepared during the course. In the last part; two of the teachers who joined the course as a volunteer have been observed, interviewed. Also examination of their teaching material to determine how to carry out performance assessment in their classroom after course was done. As a result of study, preparing course programme toward performance assessment was determined to assist in improvement for teachers' knowledge ($t = 18.604$; $p < 0.05$) and skill. It was determinate that inset course program positively affect teachers' attitudes toward performance assessment, but there is no meaningful differences ($t = 1.393$; $p > 0.05$). In the follow up stage; it has been determined that two Science and Technology Teachers joined in inset course used into learning atmosphere lot of knowledge and skill gained in the course, but don't use anecdote record and check list in their lessons. It has been suggested that teachers were presented concrete sample, make application of subject and they was given feedback about materials which were developed by teachers in course programme

KeyWords: In-service training, Performance assessment, Science and Technology teachers

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa No
Şekil 1. Tez kapsamında yapılan çalışmaların şematik gösterimi.....	34
Şekil 2. Cattell'in "Scree" maksimum manidar faktör sayısı.....	64
Şekil 3. Öğretmenlerden birisinin kurstan önce ve sonra hazırladığı anekdot kaydı örnekleri.....	152
Şekil 4. Öğretmenlerden birisinin kurstan önce ve sonra hazırladığı kontrol listesi örnekleri.....	155
Şekil 5. Öğretmenlerden birisinin kurstan önce ve sonra hazırladığı dereceli ölçek örnekleri.....	158
Şekil 6. Öğretmenlerden birisinin kurstan önce ve sonra hazırladığı dereceli puanlama anahtarı örnekleri.....	161
Şekil 7. Öğretmenlerden birisinin kurstan önce ve sonra hazırladığı performans görevi örnekleri.....	164

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1.	Fen ve Teknoloji öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan HİE kurs programında işlenen konuların günlere göre dağılımı.....	44
Tablo 2.	Çalışmanın farklı aşamalarındaki örnekleme ait bilgilerin frekans ve yüzde değerleri	47
Tablo 3.	PEHİBA'ya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.....	48
Tablo 4.	PEHİM'a katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.....	49
Tablo 5.	Kursun pilot uygulama aşamasına katılan öğretmenlerin demografik özellikleri	51
Tablo 6.	Başarı testi geliştirme aşamasına katılan öğretmenlerin demografik özellikleri .	52
Tablo 7.	PTÖ'nin geliştirilme aşamasına katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ..	53
Tablo 8.	Kursun esas uygulama aşamasına katılan öğretmenlerin demografik özellikleri	54
Tablo 9.	İzleme değerlendirme aşamasına katılan öğretmenlerin demografik özellikleri .	55
Tablo 10.	PEHİBA'nın faktörlerine ait öz değerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri.....	60
Tablo 11.	PTÖ'ni faktörlerine ait öz değerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri.....	64
Tablo 12.	PTÖ maddelerinin faktörlere dağılımı ile faktör yükleri.....	65
Tablo 13.	PTÖ'nin genel ve alt faktörlerine ait güvenilirlik katsayıları	67
Tablo 14.	Başarı testi maddelerinin analizleri ve güvenilirlik katsayısı	81
Tablo 15.	Performans görevlerini hazırlamaya yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri	90
Tablo 16.	Ürün değerlendirme dosyalarına yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri	92
Tablo 17.	Değerlendirme kriterleri geliştirmeye yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri	94
Tablo 18.	Performans görevlerini puanlamaya yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri	95
Tablo 19.	Alternatif değerlendirmeye yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri	96
Tablo 20.	Ürün dosyasına yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri.....	97
Tablo 21.	Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre PEHİBA alt ölçekleri puanlarına uygulanan bağımlı grup t-testi.....	98
Tablo 22.	Öğretmenlerin yaş değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puan ve standart sapma değerleri.....	99
Tablo 23.	Öğretmenlerin yaş değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanların tek yönlü varyans analiz sonuçları	99
Tablo 24.	Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puan ve standart sapma değerleri.....	100

Tablo 25.	Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanların tek yönlü varyans analiz sonuçları	101
Tablo 26.	Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puan ve standart sapma değerleri	102
Tablo 27.	Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanların tek yönlü varyans analiz sonuçları	102
Tablo 28.	Öğretmenlerin eğitim verdiği düzey değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puan ve standart sapma değerleri	103
Tablo 29.	Öğretmenlerin eğitim verdiği düzey değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanların tek yönlü varyans analiz sonuçları	104
Tablo 30.	Performans değerlendirmeye yönelik anlatılması istenenler ana temasına ait kodlar ve frekans değeri	105
Tablo 31.	Kontrol listelerine yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri	107
Tablo 32.	Dereceli ölçeklere yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri	108
Tablo 33.	Anekdot kaydına yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri	111
Tablo 34.	Dereceli puanlama anahtarına yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri	112
Tablo 35.	Ürün dosyasıyla değerlendirmeye yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri	114
Tablo 36.	Akran ve öz değerlendirme formlarına yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri	116
Tablo 37.	Ön ve son başarı testi puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	127
Tablo 38.	PESUT faktörünün ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	128
Tablo 39.	POT faktörünün ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	128
Tablo 40.	AÖT faktörünün ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	129
Tablo 41.	PTÖ'nin ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	129
Tablo 42.	Kursun içeriğiyle ilgili değerlendirme faktörünün frekans, yüzde ve ortalama değerleri	130
Tablo 43.	Kursun uygulanışıyla ilgili değerlendirme faktörünün frekans, yüzde ve ortalama değerleri	132
Tablo 44.	Kursun organizasyonu ile ilgili değerlendirme faktörünün frekans, yüzde ve ortalama değerleri	133
Tablo 45.	Kursun uygulayıcısıyla ilgili değerlendirme faktörünün frekans, yüzde ve ortalama değerleri	134
Tablo 46.	Kursu genel değerlendirme faktörünün frekans, yüzde ve ortalama değerleri	135
Tablo 47.	Öğretmenlerin performans değerlendirmeye bakış açısındaki değişim ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri	136
Tablo 48.	Öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik mesleki gelişimi ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri	138
Tablo 49.	Kurs programından en çok ve en az faydalanılan konular ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri	141
Tablo 50.	Kurs programının olumlu ve olumsuz özellikleri ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri	144

Tablo 51.	Kurs programında öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliği ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri.....	147
Tablo 52.	Kursun daha etkili olabilmesi için öneriler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri	148
Tablo 53.	Anekdot kaydı değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri	151
Tablo 54.	Kontrol listesi değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri	153
Tablo 55.	Dereceli ölçekleri değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri	156
Tablo 56.	Dereceli puanlama anahtarı değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri	159
Tablo 57.	Performans görevi değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri	162

SEMBOLLER DİZİNİ

AÖT	: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlar
DAKYİ	: Değerlendirme Araçlarının Kullanımına Yönelik İhtiyaçlar
HİE	: Hizmet İçi Eğitim
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OFMA	: Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanı
PEHİ	: Performans Görevlerini Hazırlamaya Yönelik ihtiyaçlar
PEHİBA	: Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Belirleme Anketi
PEHİM	: Performans Değerlendirmeye Yönelik HİE İhtiyaç Belirlemesi İçin Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Mülakata
PEPİ	: Performans Görevlerini Puanlamaya Yönelik İhtiyaçlar
PESUT	: Performans Değerlendirmeyi Sınıfta Uygulamaya Yönelik Tutumlar
POT	: Performans Değerlendirmeye Yönelik Olumsuz Tutumlar
PTÖ	: Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği
ÜDYİ	: Ürün Dosyalarını Değerlendirmeye Yönelik İhtiyaçlar
ÜHYİ	: Ürün Dosyasını Hazırlamaya Yönelik İhtiyaçlar
YÖDİ	: Yeni Ölçme - Değerlendirmeye Yönelik İhtiyaçlar

1. GENEL BİLGİLER

1. 1. Giriş

Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, ülkelerin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da son gelişmeleri takip etmelerini ve bu gelişmelere ayak uydurmalarını gerektirmektedir. Bunun için yetişmiş insan gücünün çok önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Yetişmiş insan gücünün önemini kavrayan ülkeler, eğitimin kalitesini artırmak için birçok çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar, öğretim programlarını iyileştirme, okul ve sınıf ortamının standartlarını yükseltme, öğrenme ortamında eğitim-öğretim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma, uygun öğretim yöntemleri geliştirme ve tüm bunları uygulayacak olan öğretmenleri eğitime üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Eğitimin kalitesini arttırmanın en önemli unsurlarından birisi de şüphesiz ki öğretim programlarını yeni gelişmeler doğrultusunda iyileştirmek ya da değiştirmektir. Dünyada pek çok ülke, bilim ve teknolojideki gelişmelere ve yeni eğitim yaklaşımlarına dayalı olarak, öğretim programlarını geliştirmekte veya yenilemektedir. Çağdaş anlamda eğitim sunulabilmesi, bilim ve teknolojide meydana gelen değişme ve gelişmelerin programlara da yansıtılmasını zorunlu hale getirmektedir. Son yıllarda ülkemizde de öğretim programlarını yenileme veya güncelleme çalışmaları yoğun bir şekilde yürütülmektedir. İlk olarak 2005 yılında ilköğretim birinci kademedeki, 2006 – 2008 yılları arasında ise kademeli olarak ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler için hazırlanan öğretim programları yürürlüğe konulmuştur.

Yeni hazırlanan öğretim programlarından birisi Fen ve Teknoloji Dersi 4, 5, 6, 7. ve 8. sınıf öğretim programıdır. Bu program hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından tüm illerde ilköğretim müfettişleri başkanlığında kurulan komisyonlarca, 2000 yılı Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi istenmiş, ayrıca gelişmiş ülkelerde yürürlükte olan çok sayıda fen dersi programı ve uluslararası fen eğitimi literatürü izlenmiş ve Türkiye'de değişik yörelerdeki koşul ve olanaklar dikkate alınmıştır (MEB, 2004; 2005; 2006).

Yapılan bu değişiklikler, diğer ülkelerde geliştirilen ve uygulamada olan öğretim programlarının felsefelerine, öğretim metotlarına, içeriklerine ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına benzerlik göstermektedir (Özsevgeç, 2006). Hazırlanan ve yeni uygulamaya

konulan öğretim programlarının temel felsefesini, son yıllarda yaygın olarak kullanılan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı oluşturmaktadır (MEB, 2004). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci, yeni kazandığı bilgileri daha önceden sahip olduğu bilgilerle ilişkilendirerek uygun bir şekilde zihninde yapılandırır. Bu nedenle öğrenci, kendisine verilen bilgileri aynen almak yerine, kendi zihin yapısına uygun olarak şekillendirir (Özmen, 2004; Çepni ve diğ., 2005; Gürol, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımın bu özelliği dikkate alındığında, öğrencilerin ne kazandığını belirlemek için yapılan ölçme ve değerlendirmede onların bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerekmektedir (MEB, 2004). Bu programda yapılandırıcı anlayışa paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli alana doğru kaydığı da dikkate alınır, ölçme ve değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2005). Yenilenen öğretim programıyla, geleneksel olarak yapılan ölçme ve değerlendirmede, öğrencinin belli bir öğrenme ünitesindeki belli davranışların ne kadarını gerçekleştirdiğini ortaya çıkarmak suretiyle öğrencileri başarılı ya da başarısız olarak sınıflandırmanın yeterli olacağı anlayışının uygun olmadığı belirtilmektedir. Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgü olduğunu ön plana çıkararak herkesin önceden sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırıdığını, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı anlayış, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2006). Bu durumu gerçekleştirebilmek geleneksel değerlendirme anlayışıyla mümkün görülmemektedir. Bu nedenle yenilenen öğretim programında geleneksel değerlendirme anlayışının yerine performansa dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı benimsenmiştir (MEB, 2005; Çepni, 2007; Metin, 2008).

İlgili literatür incelendiğinde performans değerlendirmelerinin; öğrencilerin, yazma ve kendini ifade etme (Kubiszyn ve Borich, 1993; Khattri, Reve ve Kane, 1998; Airasian 2001; Birgin 2003; Çepni, 2007; Metin, 2008), araştırma (Khattri, Reve ve Kane, 1998; Morgil ve diğ., 2004; Metin, 2008), sunum yapabilme (Kubiszyn ve Borich, 1993; Airasian, 2000; Aslanoğlu ve Kutlu, 2003; Çepni ve diğ., 2005; Çepni, 2007), problem çözme (Baron, 1991; Çepni ve diğ., 2005; Kim, 2005), bilimsel süreç becerileri (Airasian, 2001; Morgil ve diğ., 2004; Çepni ve diğ., 2005; Sefer, 2007) ve üst düzey düşünme

becerilerini (Bransford; 1979; Logan, 1996; Linn ve Gronlund, 2000; Çepni ve diğ., 2005; Kutlu ve diğ., 2008) geliştirdiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra performans değerlendirme anlayışıyla yapılan etkinliklerin, kavram öğretiminde etkili olduğu (Slater, 1996; Morgil ve diğ., 2004; Çepni ve diğ., 2005; Çepni, 2007; Metin, 2008) ve kavram yanılgılarını giderdiği belirtilmektedir (Morgil ve diğ., 2004; Metin, 2008). Performans değerlendirmenin öğrenciye sağladığı faydalar ve öğretim programında performans değerlendirmenin uygulanmasının zorunlu tutulduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu değerlendirme anlayışının etkili bir şekilde öğretmenlere tanıtılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Performans değerlendirmede önemli olan, öğrencinin ne kadardan ziyade ne tür becerilere sahip olduğunu belirlemenin yanısıra, o bilgi ya da becerileri kullanırken öğrencinin gösterdiği performansın ve gelişim sürecinin gözlenmesidir (Airasan, 2001, Wortham, 2001). Yani performans değerlendirmede yalnızca ürüne ya da sürece yönelik değil, hem ürüne hem de sürece yönelik değerlendirme yapılmaktadır (Çepni ve diğ., 2005; Linn ve Gronlund, 2000). Ayrıca performans değerlendirmede öğrencilere basit, yalın, alt zihinsel düşünme gerektiren görevler değil, üst düzey düşünme becerisini geliştiren görevler verilmektedir (Bransford, 1979; Logan, 1996; Linn ve Gronlund, 2000; Kutlu ve diğ., 2008). Bu şekilde performans değerlendirmeyle amaçlanan öğrencinin, bilgi düzeyinin ötesine geçerek yeni bilgiler üretmesi (Wehlage ve diğ., 1996), yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme (Çepni ve diğ., 2005; MEB, 2006; Çepni, 2007; Kutlu ve diğ., 2008), karar verme, empati kurma gibi yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesidir (Kutlu ve diğ., 2008). Bu durumda öğrencilerin üç öğrenme alanı, yani hem bilişsel hem psiko-motor hem de duyuşsal alanla ilgili öğrenme düzeyleri ölçülebilir (Tezbaşaran, 1993). Ayrıca performans değerlendirme öğrencilerin hafızalarında olan bilgiyi hatırlatmadan daha çok gerçek problemlerle karşı karşıya bırakarak aktif olarak problemin çözümüne yönelik önerileri bulmalarını sağlamaktadır (Baron, 1991; Çepni ve diğ., 2005; Kim, 2005). Bu şekilde öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlanır (Baker ve diğ., 1993). Öğrenciler bir problemle karşı karşıya kaldıklarında, problemi çözmek için grup çalışması ve işbirlikli öğrenme sağlanabilir. Dolayısıyla performans değerlendirme öğrenciyi bireysel çalışmalarının yanı sıra grup halinde çalışmalara da teşvik etmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde edinmiş oldukları bilgiler zamanla bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmelere göre yetersiz kalmaktadır. Bu durum için Baki

(2000), eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına uygun deneyimler kazandırmaya çalışmakta olduğunu, fakat uzun sürede bunun yetersiz kaldığını ve öğretmenlerin okullarında teknolojik araç-gereçleri kullanmaları için sürekli devam eden bir danışmanlık ve desteğe ihtiyaç duyacaklarını ifade etmiştir. Baki (2000)'nin yaptığı açıklamalardan, öğretmenlerin eğitim sistemindeki giderek değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavramaları ve yerine getirmeleri için hizmet öncesi eğitimin gerekli; fakat yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Mesleğe girdiği andan itibaren öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerileri uygulamada yetersiz olduğunu, çalıştığı alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını ya da öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin meslek yaşamında hızla değiştiğini gören kişi sürekli bir eğitime gereksinim duymaktadır (Özyürek, 1981). Öğretmenlerin çağın gereksinimlerine uygun, değişen, gelişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için de sürekli eğitim görmeleri gerekmektedir (Ersoy, 1996). Bu ihtiyaç, hizmet içi eğitim (HİE) faaliyetleri ile karşılanmaya çalışılmaktadır.

Görev başındaki öğretmenlere, bilim ve teknolojiye değişme ve gelişmelerin ve aynı zamanda buna dayalı olarak geliştirilen yeni öğretim programlarının uygulama ve değerlendirme anlayışı ile ilgili bilgilerin, ilçeler, iller, bölgeler ve hatta bütün ülke düzeyinde düzenlenecek HİE kursları ile verilmesi, daha sağlıklı öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Özellikle yeni programların istediği performans değerlendirmesine yönelik bilgilerin öğretmenlere verilmesi onların değerlendirmelerini daha sağlıklı yapmalarına yardımcı olacaktır. Öğretmenlere yönelik düzenlenen kurslarda konularla ilgili teorik bilgilerin yanı sıra bol miktarda uygulamanın yapılması ve hatta öğretmenlere yaptırılması kursun daha etkili olması açısından faydalı olacaktır. Bu çalışmada, bu düşünceden hareketle yeni programın değerlendirme anlayışını ve uygulanması istenen değerlendirme tekniklerini; teorik ve pratik olarak tanıtan bir HİE kurs programının hazırlanması ve uygulama sonrasındaki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın problemi bir sonraki bölümde detaylı olarak ele alınarak açıklanmıştır.

1. 2. Araştırmanın Problem Durumu

Performans değerlendirmenin öğrenciler üzerinde önemli etkisinin olduğu birçok çalışmayla ifade edilmesine rağmen bazı öğretmenlerin performans değerlendirmeyi sınıflarında uygulamada tereddüt ettikleri görülmektedir (Çalık, 2007; Metin ve

Demiryürek, 2009; Karakuş ve Köse, 2009). Bu tereddütlerinin en önemli sebeplerinden birisi, öğretmenlerin performans değerlendirme hakkında yeterli bilgilerinin olmamasıdır (Airasian, 1994; Kanatlı, 2008; Karakuş ve Köse, 2009; Metin ve Özmen, 2009). Bir başka sebep ise, öğretmenlerin daha önce performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamaya çalışmalarına rağmen başarılı olamamaları ya da performans değerlendirme uygulamalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerini görememeleridir (Stiggins, 1994; Metin ve diğ., 2007; Kanatlı, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009).

Performans değerlendirme anlayışıyla birlikte öğretmenlerin daha önce kullanmadıkları kontrol listeleri, dereceli ölçekler, dereceli puanlama anahtarları, anekdot kayıtları, ürün dosyaları, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, akran ve öz değerlendirme formları gibi ölçme ve değerlendirme araçları gündeme gelmiştir. Bu durum dikkate alındığında ilköğretimin ikinci kademesinde görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları kaçınılmazdır. Nitekim literatürde öğretmenlerin özellikle performans değerlendirmenin nasıl uygulanması gerektiği (Metin ve diğ., 2007; Şeker, 2007; Şener, 2008; Metin ve Özmen, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009) ve proje ve performans görevlerinin nasıl hazırlanacağı (Asilsoy, 2007; Çalık 2007; Erdem, 2007; Metin ve diğ., 2007; Algan, 2008; Kanatlı, 2008; Şenel, 2008; Karakuş ve Köse, 2009; Metin ve Özmen, 2009) gibi konularda kendilerini yetersiz hissettikleri ifade edilmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin kontrol listelerini sınıflarında çok az uyguladıkları ve bu araç hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı (Şeker, 2007; Erdal, 2007; Algan 2008; Adanalı, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Metin ve Özmen, 2009), dereceli ölçeklerin nasıl hazırlanacağı ve uygulanacağına yönelik sıkıntılar yaşadıkları ve bu alanda kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir (Çalık, 2007; Erdal, 2007; Metin ve diğ., 2007; Şeker, 2007; Şenel, 2008; Metin ve Özmen, 2009). Ayrıca Çalık (2007), Şeker (2007), Adanalı (2008), Anıl ve Acar (2008), Algan (2008) ve Metin ve Özmen, (2009) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin sık sık olmasa da alternatif değerlendirmede kullanılan ölçeklerin birçoğunu kullandıkları ancak öğretmenlerin hiç birinin anekdot kaydını kullanmadıkları, bu durumun da öğretmenlerin anekdot kaydı hakkında yeterli bilgisinin olmadığını gösterdiği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin bilgi eksikliği yaşadıkları bir başka konu da öğrenci ürün dosyalarıdır. Literatürde Bushman ve Schnitker (1995), Korkmaz ve Kaptan (2003), Erdal (2007), Kabaş (2007), Şeker (2007), Şener (2008), Birgin ve Gürbüz (2008) ve Metin ve Özmen

(2009)'in yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı ve öğrencilerin ürün dosyasıyla değerlendirilmesi sürecinde ne yapmaları gerektiğini bilmedikleri ifade edilmiştir. Ayrıca Şenel (2008)'in yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasında hangi çalışmaların olması gerektiği, ürün dosyasının içeriğinin nasıl belirleneceği ve değerlendirileceği konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ürün dosyasının nasıl saklanması gerektiğine ve ürün dosyasına yönelik bilgileri nasıl bulacaklarına yönelik bilgilerinin de yetersiz olduğu literatürde ifade edilmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2003). Öğretmenlerin akran ve öz değerlendirme formlarını sınıflarında kullanmayı çok fazla tercih etmedikleri (Erdal, 2007; Şeker, 2007; Güven ve Eskiürk 2007; Adanalı, 2008; Algan, 2008; Kanatlı, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009), bu durumun öğretmenlerin bu değerlendirme araçlarını tam olarak kullanmayı bilmemelerinden kaynaklandığı da literatürde ifade edilmektedir (Anıl ve Acar, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009). Ayrıca, Adanalı (2008) ve Algan (2008)'in yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin performans görevlerini ve bu görevleri değerlendirmede kullanılan araçları hazırlamayı yeterince bilmedikleri ya da hazırlamak istemedikleri ve genellikle hazır şablonlar kullandıkları ifade edilmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere verdikleri görevle değerlendirme yapmak için kullandıkları araçlar arasında tutarsızlık doğurmakta, bu şekilde öğrencilerin ödevleri eksik ya da yanlış değerlendirileceğinden, kullanılan değerlendirme ölçeği geçerli ve güvenilir olmamaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin performans değerlendirmesi ile ilgili bilgi eksikliklerinin yanı sıra bu değerlendirme türüne yönelik uygulamaları öğrenebilecekleri rehber materyallerin olmadığı ve ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenebilecekleri kaynaklar bulmakta zorlandıkları, dolayısıyla bu konuda şikâyetçi oldukları görülmektedir (Metin ve diğ., 2007; Adanalı, 2008; Algan, 2008). Bu durum öğretmenlerin yeni programın beklentilerine uygun bir değerlendirme gerçekleştirememelerine sebep olmaktadır (Metin ve Demiryürek, 2009) .

Öğretmenlerin yeni programların beklediği performans değerlendirme anlayışını tam olarak uygulayabilmeleri için bu konuda gerekli ve yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiği açıktır. İş başında deneme yanılma yoluyla veya diğer öğretmenlerden kulaktan duyma yoluyla edinilen bilgiler, performans değerlendirmenin programların beklediği şekilde yapılabilmesine olanak sağlamadığı gibi, bazen yanlış uygulamaların yapılmasına da yol açabilmektedir. Bu durum, öğretmenlere performans değerlendirme ile ilgili ihtiyaç

duydukları bilgilerin daha profesyonel kişi veya kurumlar tarafından verilmesini zorunlu hale getirmektedir. Öğretmenlerin bu anlamdaki ihtiyaçlarını gidermek, performans değerlendirmeyi ve performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarını teorik ve pratik olarak tanıtan bir HİE kurs programının hazırlanmasını ve uygulanmasını zorunlu hale getirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın her seviye ve branş için HİE ihtiyaçlarını belirleyecek ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda kurs programı geliştirecek yeterli sayıda uzman personelinin olmadığı bilindiğine göre (Aytaç, 2000; Çimer ve diğ., 2010), Eğitim Fakültelerinin öğretmenlerin gelişimlerine katkıda bulunabilecek bu tür kurs programları düzenlemeleri ve uygulamaları zorunlu hale gelmektedir. Öğretmenlere yönelik performans değerlendirme içerikli geniş kapsamlı HİE kurslarının yeterince yapılmaması, verilen kursların çoğunlukla basit teorik bilgileri içermesi ve uygulama boyutunda örneklendirmelerin yeterince yapılmaması önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Oysaki öğretmenlerin teorik bilgidan ziyade uygulamaya yönelik kurslara ihtiyaç duydukları da bilinmektedir (Kop, 2003; Kaya, 2003; Tekin, 2004; Çimer ve diğ., 2010). Bu konuyla ilgili bir başka husus da, HİE kurslarının etkililiğinin belirlenmesi konusuna yeterince önem verilmemesi ve kurslarda kazandırılmaya çalışılan bilgilerin öğretmenler tarafından ne derece uygulanabildiğine yönelik çalışmaların çok sınırlı olmasıdır. HİE kurslarının amacı öğretmenlere uygulamadaki eksikliklerini giderebilecekleri bilgi vermek olduğuna göre, verilen bu bilgilerin ne derece kazanıldığı ve uygulamaya yansıtıldığı belirlenmesi de önemlidir. Literatürde bu anlamda yapılan çalışmalar ise yok denecek kadar azdır. Bütün bu problemler dikkate alınarak bu araştırmada, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin yenilenen öğretim programında uygulanması istenilen performans değerlendirme anlayışı hakkında mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla bir HİE kurs programı geliştirmeye ve bu programın sonunda edindikleri bilgileri sınıflarında uygulayabilme düzeylerini belirlemeye çalışılmıştır.

Yukarıda ifade edilen hususlar bağlamında bu araştırmanın temel problemi "Fen ve Teknoloji Öğretmenleri için hazırlanan performans değerlendirmeye yönelik HİE kurs programı ne kadar etkili olmuştur?" sorusuna cevap bulmaktır. Bu temel problem durumu çerçevesinde cevap aranacak alt problemler ise aşağıda sunulmuştur:

- i. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirme ile ilgili HİE'e ihtiyaç duydukları alanlar nelerdir?
- ii. HİE kurs programına katılan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik mevcut bilgilerinde nasıl bir değişim olmuştur?

- iii. HİE kurs programına katılan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarında nasıl bir değişim olmuştur?
- iv. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin uygulanan kurs programının etkililiği hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- v. HİE kursunun sonunda Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirmeyi derslerinde kullanıp kullanmama konusundaki düşünceleri nelerdir?
- vi. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirme hakkında kursta edindikleri bilgileri derslerinde kullanabilme düzeyleri nedir?

1. 3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, yeni uygulamaya konulan Fen ve Teknoloji Dersi 6., 7. ve 8. sınıf öğretim programında kullanılması istenilen performans değerlendirme anlayışı hakkında Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine destek olmak amacıyla bir HİE kurs programı hazırlamak, uygulamak ve hem programın etkililiğini, hem de kursa katılan öğretmenlerin kazandıkları bilgileri sınıflarında uygulama düzeylerini belirlemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde planlanan araştırmanın alt amaçları ise aşağıda sunulmuştur:

- i. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirme ile ilgili HİE'e ihtiyaç duydukları alanları tespit etmek,
- ii. Fen ve Teknoloji Öğretmenleri için performans değerlendirmeye yönelik HİE kurs programı hazırlamak ve uygulamak,
- iii. HİE kursuna katılan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik bilgilerinde herhangi bir değişim olup olmadığını belirlemek,
- iv. HİE kursuna katılan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarında herhangi bir değişim olup olmadığını belirlemek,
- v. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin uygulanan kurs programının etkililiği hakkındaki düşüncelerini belirlemek,

- vi. HİE kursu sonunda Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirmeyi derslerinde kullanıp kullanmama konusundaki düşüncelerini belirlemek,
- vii. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirme hakkında kursta edindikleri bilgileri derslerinde kullanabilme düzeylerini belirlemek.

1. 4. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Öğretmenlerin programların gerekleri hakkında yeterince bilgilendirilmemelerinin bazı sorunların yaşanmasına yol açtığı çeşitli araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. (Arslan ve Demirel, 2007; Şahin, 2007; Özpolat ve diğ., 2007). Farklı branşlardaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları konulardan birisi de yeni uygulamaya konulan öğretim programlarında yapılması istenilen alternatif değerlendirme anlayışıdır (Ercan ve Akbaba-Altun, 2005; Acat ve Demir, 2007; Asilsoy, 2007; Çalık, 2007; EARGED, 2008a; EARGED, 2008b; EARGED, 2008c; Erdemir, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Güven ve Eskiürk, 2007; Mentiş-Taş, 2007; Metin ve diğ., 2007; Özdaş ve diğ., 2007; Şeker, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Şenel, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Metin ve Özmen, 2009). Programlardaki değişimin çok hızlı yapılması ve çok kısa sürede uygulanmaya başlanması nedeniyle öğretmenler özellikle programın değerlendirme anlayışı bakımından kendilerinden ne beklediğini tam olarak öğrenmeden uygulamak zorunda kalmışlardır. Bu durum Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin değişik sorunlar yaşamalarını kaçınılmaz hale getirmektedir. Nitekim, konuyla ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin alternatif değerlendirmeyle ilgili değişik sorunlar yaşadıkları, birçok konuda bilgi eksikliğine sahip oldukları ve bu konuda HİE kurslarına ihtiyaç duydukları açıkça ifade edilmektedir (Acat ve Demir, 2007; Asilsoy, 2007; Çalık, 2007; Erdemir 2007; Metin ve diğ., 2007; Şeker, 2007; Adanalı, 2008; Algan, 2008; Kanatlı, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Metin ve Özmen, 2009; Şenel, 2008). Bu tür sorunlar öğretmenlerin ihtiyacını karşılayabilecek düzeyde hazırlanmış HİE kurslarını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin eksikliklerini belirlemeye yönelik çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen, bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla düzenlenen HİE kursları yok denecek kadar azdır (Şenel, 2008). Öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla yapılan bazı HİE kursları ise öğretmenlere içerik ile ilgili basit düzeyde teorik bilgiler vermekten ileriye gidememektedir (Kaya, 2003; Kop, 2003; Ayas ve diğ., 2007). Bu durumda öğretmenlere

yönelik olarak hazırlanacak, teorinin yanı sıra özellikle uygulamalı örnekleri de çok sayıda içeren ve öğretmenlerin uygulamaları bizzat yaparak öğrenmelerine olanak sağlayan HİE kurslarına olan ihtiyaç son derece açıktır. Ülkemizde bu doğrultuda hazırlanan kapsamlı bir kurs programına rastlanamamıştır. Bu durum ise bu çalışmanın yapılmasının en temel gerekçelerinden birisi olup çalışmanın bu yönüyle önemli olduğuna ve önemli bir açığı kapatmaya yardımcı olacağına inanılmaktadır.

HİE'in etkili olabilmesi için, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu nedenle HİE verilmeden önce öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmeli ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda kurs programları düzenlenmelidir (Uşun ve Cömert, 2003). Her ne kadar literatürde bu anlamdaki ihtiyaçlar belirtiliyor ise de, bu çalışmada öğretmenlerin literatürden farklı ihtiyaçları da olabileceği düşüncesi ile ihtiyaç belirleme aşaması da gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem literatürde belirtilen hem de çalışmaya katılan öğretmenlerin ifade ettikleri ihtiyaçlara dayalı olarak Fen ve Teknoloji Öğretmenlerine yönelik hem teorik bilgi hem de öğretmenlerin özellikle talep ettikleri ve ihtiyaç duydukları uygulamalı örnekleri çok miktarda içeren bir HİE kurs programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu anlamda düşünüldüğünde, çalışma öğretmenlerin bu ihtiyacını karşılama açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, kurs programının içeriği araştırmacı tarafından bir kitapçık haline dönüştürüldüğünden kursa katılamayan veya değişik bölgelerde görev yapan öğretmenler için de çok kolay yararlanabilecekleri bir kaynak niteliğinde olması beklenmektedir. Bu yönüyle çalışmada geliştirilen materyal ile önemli bir eksikliğin giderilebileceğine ve önemli bir ihtiyacın karşılayacağına inanılmaktadır. Kurs programının, ülkemiz için henüz çok yeni olan ve başta öğretmenler olmak üzere, çoğu kesim tarafından yeterince bilinmeyen birçok kavrama yönelik teorik bilgileri tek bir kaynakta sistematik olarak toplaması ve bu bilgileri uygulamalı örneklerle zenginleştirilmesi nedeniyle ayrıca önem taşıdığı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında hazırlanan kurs içeriği ile, özellikle öğretmenlerin bu tür kaynaklara olan ihtiyacının belli ölçüde karşılanması beklenmektedir. Performans değerlendirmeye yönelik teorik bilgileri belli düzeyde içeren kaynak kitaplara veya kitap bölümlerine piyasada rastlansa da, bu kitapçıkta sadece değişik kavramlarla ilgili bilgilerin sistematik olarak bir araya toplanması yapılmamış, her bir konu veya kavramla ilgili orijinal örnekler geliştirilmiş, ayrıca öğretmenlerin de her konuda orijinal örnekler geliştirmeleri sağlanmıştır. Çalışmanın bu yönüyle ülkemizde bir ilk olma özelliğine sahip olacağına inanılmaktadır.

Bu çalışma Artvin Milli Eğitim Müdürlüğü bilgisi dâhilinde valilik oluru ile resmi olarak yürütülmüş ve öğretmenlerin katılımı zorunlu tutulmuştur. Bu nedenle geliştirilen kurs programının içeriğinin Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından çoğaltılarak gerek Artvin’de gerekse diğer illerde öğretmenlere yönelik kurslarda kullanılabilmesi de mümkün olabilir. Çalışmanın bu anlamda Milli Eğitim Müdürlüğü için de bir kaynak teşkil edeceğine inanılmaktadır.

Bu çalışmanın önemli sayılabilecek bir diğer özelliği de, hazırlanan ve uygulanan kurs programının öğretmenler üzerindeki etkisini öğretim ortamlarında belirlemeye çalışmasıdır. Ülkemizde değişik zamanlarda yapılan HİE çalışmaları genellikle katılımcılara konuyla ilgili basit teorik bilgilerin verilmesi ve zaman zaman da sınırlı sayıda örneklerin gösterilmesi şeklinde yürütülmektedir (Ayas ve diğ., 2007). Bu durum öğretmenlerin HİE uygulamalarına ön yargı ile yaklaşmalarına, hatta çoğu zaman gereksiz uygulamalar olduklarını düşünmelerine yol açmaktadır (Kaya, 2003; Kop, 2003; Tekin, 2004; Şenel, 2008). Kurs süresince verilen bilgilerin uygulamalarına nasıl yansıdığının tespiti ise neredeyse hiç yapılmamaktadır. Oysaki verilen bilgilerin doğru kullanılıp kullanılmadığı ve yeterli olup olmadığı ancak uygulama sürecinde görülebilir. Bu çalışmada kursta verilen bilgilerin öğretmenlerin öğretim ortamındaki uygulamalara nasıl yansıdığının tespit edilebilmesi için, öğretmenler iki dönem boyunca gözlenmiştir. Bu yönüyle de çalışma geleneksel HİE kurslarından farklılık içermektedir. Bütün kursların temel amacı bilgi eksikliğini gidermek ve öğrenilenlerin uygulamaya yansıtılmasını sağlamak olduğuna göre, kursun uygulamadaki etkisinin belirlenmesi de önem taşımaktadır. Bu sayede, öğretmenlerin eksik kalan bilgileri varsa onların tespiti ve kurs içeriğinin bu doğrultuda güncellenmesi veya geliştirilmesi de mümkün olabilmektedir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen ve uygulanan kurs programına benzer programların, sistemde görev yapan diğer öğretmenlere de yaygın bir şekilde uygulanması durumunda, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirme ve değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik önemli bir bakış açısı ve deneyim kazanacaklarına inanılmaktadır. Ayrıca bu tür uygulamaların öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersi öğretiminde performans değerlendirme ve değerlendirme araçlarını kullanmaya yönelik olumlu inançlarının gelişmesinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu tür kurs programlarının uygulanmasıyla öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilgili uygulamalarda neyi, nerede ve nasıl kullanabilecekleri konusunda deneyim kazanacakları ve uygulamaların görevlerindeki verimliliklerine, derse karşı motivasyonlarına ve ölçme-

değerlendirme anlayışına yönelik kendilerine olan güven duygularının artmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu kurs kapsamında eğitimde ölçme ve değerlendirmenin ne kadar önemli olduğu ve çok farklı amaçlar için kullanılabileceği, bu nedenle ölçme-değerlendirme faaliyetlerine özellikle önem verilmesi gerektiği konusunda öğretmenlere bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerine fazla zaman ayırmalarının eğitimden alınan kaliteyi artıracağına ve bu sayede ölçme değerlendirme tekniklerinin eğitimdeki vazgeçilmez rolünün daha da önem kazanacağına inanılmaktadır. Öğretmenler Fen ve Teknoloji dersinin öğretiminde, performans değerlendirme aktivitelerini etkili bir şekilde kullandıkları takdirde, zor olan bu dersin öğretiminin kolaylaşacağı, zevkli hale geleceği ve öğrencilerin bu dersteki başarısının artacağına inanılmaktadır.

Performans değerlendirmeyle ilgili teorik bilgi veren ve bu teorik bilgileri uygulamalarla pekiştirmeye çalışan bir HİE kurs programına ilgili literatürde pek rastlanmamaktadır. Yapılan bu tez çalışmasının, bu alanda araştırma yapacaklara ve HİE programı geliştireceklere önemli katkılarının olacağına inanılmaktadır. Bu çalışma, kursa başlamadan önce öğretim materyallerinin öğretmenlere dağıtılması, öğretmenlere konuyla ilgili örnek uygulamaların yapılması, öğretmenler arasında tartışma ortamının hazırlanması, öğretmenlerin bir birlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine fırsat verilmesi, kursu veren araştırmacının katılımcılara dönütler vermesi ve kurs sonu izleme değerlendirme çalışmaları yapılması bakımından diğer HİE faaliyetlerinden farklıdır. Bir HİE kursunda bu tür faaliyetlerin yapılmasının, kursun daha etkili olmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan faaliyetlerin ileride yapılacak olan HİE kurslarına örnek olacağına inanılmaktadır.

1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

i. Çalışmanın her bir aşaması farklı branşlarda ve sayılarda öğretmenle yürütülmüştür. Kurs programının esas uygulama aşaması Artvin il ve ilçelerinde bulunan 25 Fen ve Teknoloji Öğretmeni ile ve izleme değerlendirme aşaması kursa katılan 2 öğretmen ile sınırlı tutulmuştur. Çalışmada farklı branşlarda öğretmenlerin kullanılması, öğretmenlerin farklı uygulamalara ihtiyaç duyabilecekleri düşünüldüğünde bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Ayrıca örnekleme sayı sınırlamasının olması ve özellikle izleme değerlendirmesinin iki öğretmenle yapılması da çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır.

ii. Araştırma Artvin il merkezi ve ilçelerinde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerle sınırlıdır.

iii. Hazırlanan HİE programının uygulaması 10 iş günü ve altmış saatle sınırlandırılmıştır.

iv. İzleme değerlendirme aşamasında gözlem yapılan iki öğretmenin okullarının fiziksel imkanları ve öğrencinin durumlarının farklıdır. Bu durumda çalışmanın sınırlılığından biridir.

1. 6. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmanın farklı aşamalarında veri toplanan örneklemin, performans değerlendirme hakkındaki bilgi, beceri, tutum ve hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirine benzer olduğu ve araştırmanın örneklem grubunun, araştırma kapsamında yer alan veri toplama araçlarına kendi görüş ve duygularını yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1. 7. Konu ile İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında teorik bilgiler ve literatürde yer alan çalışmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda, HİE uygulamaları, eğitimde performansa dayalı değerlendirme, HİE ile ilgili yapılan çalışmalar ve performans değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1. 7. 1. Hizmet-içi Eğitim (HİE) Uygulamaları

1. 7. 1. 1. HİE Nedir?

HİE kavramının, farklı araştırmacılar tarafından çok değişik tanımları yapılmaktadır. Bunun sebebi bu kavramın çok boyutlu olmasından kaynaklanmaktadır. İlgili literatürde hizmet içi eğitim kavramına yönelik yapılan tanımlardan yaygın olarak kullanılan ve kapsamlı olanı Pehlivan (1997) tarafından yapılan “HİE, en genel anlamda özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin, görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere

yapılan eğitimidir” şeklindeki tanımdır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere HİE’de önemli olan personele gerekli bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasıdır.

HİE’nin çeşitli amaçları bulunmaktadır. Bunları personel yönüyle, örgüt yönüyle ve genel olarak inceleyebiliriz. Personel açısından amaç, bireyi işini daha iyi yapabilecek konuma getirmek, örgüt açısından ise, örgütü meydana getiren bireylere görevlerini nasıl yapacaklarına, birlikte nasıl çalışacaklarına ilişkin bilgi sunmaktır (Gül, 2000). Eğitim sisteminde ise hizmet içi eğitimin temel amacı, değişen ve gelişen eğitim anlayışı konusunda öğretmenleri bilgilendirmek ve bu süreçte etkili ve verimli olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin kendi alanlarında daima daha güçlü, gayretli ve gelişme sağlayan kişiler olarak görev yapabilmeleri için onların HİE ile de desteklenmelerine ihtiyaç vardır (Saban, 2000). HİE sayesinde, öğretmenler çağın gereklerine uygun bilgi ve becerileri kazanabilir, yeni öğretim programlarını ve eğitim sisteminde meydana gelen değişiklikleri doğru bir şekilde uygulayabilirler (Tekin ve Ayas, 2002). Ayrıca okul eğitimi bireyin tüm yeteneklerini ortaya çıkarıp, yönlendirmeye yeterli değildir. Bu nedenle birçok insanın işe başladıktan sonra gizli kalan yeteneklerini HİE ile geliştirdikleri görülür. Bununla birlikte HİE, öğretmenlerin toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısındaki değişme ve gelişmelere uyum sağlamalarına yardımcı olur (Taymaz, 1997). Bilim ve teknolojik gelişmeler her meslek alanına olduğu gibi eğitim-öğretim alanına da yeni bilgi, teknik ve araçlar sokmakta, bu durum çalışanları öğrenmeye, yetişmeye zorlamaktadır. Bu zorluklar öğretmenlerin HİE’den geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ayrıca mesleği ile ilgili kurumsal düşünceleri pratikte kullanmayı bilen bir eğitimci verimliliği artırır. Bu da HİE’in gerekliliğini ve önemini ortaya koyar (Bağcı ve Şimşek, 2000)

1. 7. 1. 2. HİE Türleri

HİE’nin amaçlarını gerçekleştirmek için farklı eğitim faaliyetleri düzenlemek mümkündür. Saptanan amaçlar uygulanacak HİE türünü de belirler. Bunun yanında personelin yeteneği, eğitim ihtiyacı, çalışacağı alan, kurumun çalışandan beklentileri de HİE türlerinin belirlenmesinde etkilidir (Arslan, 2000).

Literatürde HİE türlerini araştırmacılar farklı adlarda sınıflandırmaya çalışsa da, içerikleri incelendiğinde aslında bir birine benzerliklerinin olduğu görülmektedir. Gül (2000), HİE türlerini, “uygulama evrelerine göre; stajyerlik, geliştirme ve yükselme

eğitimi, uygulama zamanına göre; iş başında ve iş dışında ve uygulama yerine göre; kurum içinde ve kurum dışında HİE” olarak sınıflandırmaktadır. Taymaz (1997)’a göre HİE; oryantasyon eğitimi, özel alan eğitimi, geliştirme eğitimi, tamamlama eğitimi, yükseltme eğitimi ve temel eğitim şeklindedir. Bu eğitim türleri kısaca şöyle tanımlanmaktadır:

- Oryantasyon eğitimi: Kuruma yeni başlayan personelin kurumun amaç ve politikasını, yapısını; kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımları için yapılan eğitimidir. Bazı kaynaklarda bu eğitimin, stajyerlik eğitimi kapsamına girdiği ifade edilmektedir.
- Temel eğitim: Bir kurumda işe başlayacak olan personele yapacağı işin temel bilgi, beceri ve tutumlarını kazandırmak üzere yapılan eğitimidir.
- Geliştirme eğitimi: Kurumda çalışmakta olan personelin kendi alanı ile ilgili gelişmeler ve yenilikler hakkında yetiştirilmesi ve yeteneklerini geliştirmesi için uygulanan eğitimidir.
- Tamamlama eğitimi: Görev değişikliği yapması gereken personel için yeni görevinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanması için uygulanan programlardır.
- Yükseltme eğitimi: Kurum yapısındaki kadrolaşma ve personelin yükselme ihtiyacını karşılamak üzere hazırlanan programdır.
- Özel alan eğitimi: Personeli özel hizmetler için çeşitli alanlarda yetiştirmek üzere uygulanan programlardır.

Bu sınıflamaya göre çalışmada yapılacak HİE kursunun geliştirme eğitimine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü yapılan çalışmada bir grup Fen ve Teknoloji Öğretmeninin mesleki alanı ile ilgili gelişmeler ve yenilikler hakkında yetiştirilmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesi için uygulamalar yapılmıştır.

HİE faaliyetleri farklı kategoriler altında incelenmesine rağmen asıl olan bu faaliyetlerin bireyin yeteneği, eğitim ihtiyacı, çalışacağı alan ve kurumun çalışandan beklentilerine uygun olmasıdır. Yani bireyin düzenlenen bu HİE faaliyetine gereksinim duyması ve katılmaya istekli olması gerekir. HİE’de uygulanacak programların niteliği büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, HİE’in, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve sürekli eğitimlerini sağlayacak etkili programlar yoluyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Bagwandeem ve Louw, 1993). Öğretmenlerin HİE programlarına etkin olarak katılmaları ve bu programlarda öğrendiklerini gerçek sınıf ortamlarında uygulama olanağı bulmaları isteniyorsa, HİE’ler ve konuları, öğretmelerin gereksinimleri ve onların sınıftaki

etkinlikleri ile yakından ilişkili olmak durumundadır (Lanier ve Little, 1989; O’Sullivan, 2000).

1. 7. 1. 3. HİE Kurs Programı Geliştirme Aşamaları

Program geliştirme, gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç – gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür (Varış, 1994). Başka bir deyişle program geliştirme, herhangi bir konu alanında ilgililere toplumca arzu edilen davranışların kazandırılması için bir eğitimin planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve daha iyiye götürülmesi şeklinde ifade edilmektedir.

Program geliştirme sürecinde; amaçların tespiti, içeriğin belirlenmesi, öğretim sürecinin kararlaştırılması ve değerlendirme olmak üzere dört unsur bulunmaktadır. Program geliştirmenin ilk aşaması, eğitim sonunda bireyden kazanması beklenen niteliklerin yani amaçların belirlenmesi, ikinci aşaması, belirlenen amaçları öğrenciye kazandırmayı sağlayacak içeriğin kararlaştırılması, üçüncü aşaması, içeriğin öğrenciye kazandırılmasına yönelik öğretim durumlarının belirlenmesidir. Bu aşamada öğretmenin kullandığı materyaller, yöntem ve teknikler, öğretimin yapılacağı ortamlar, süre ve ders çizelgeleri tespit edilir. Program geliştirmenin son aşamasında ise, öğrencilerin amaçlara ulaşma düzeyleri, programın aksayan ya da eksik olan yanları ve bunların sebepleri ortaya çıkarılmaya çalışılır (Ertürk, 1993)

Ülkemizdeki öğretmenlere yönelik HİE faaliyetlerini planlayıp yürütmekle görevli olan MEB Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığında, HİE programlarının Sistem Yaklaşımı Modeli kullanılarak geliştirilmesini önermektedir (Yalın ve diğ., 1996). Bu model eğitim sürecini bir sistem olarak ele almakta ve istenen amaca ulaşmak için sistemi oluşturan unsurların hepsinin birlikte etkili olarak çalışması gerektiğini savunmaktadır (Kaya, 2003). Sistem Yaklaşımı Modeli; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Yalın ve diğ., 1996; Çetinkaya ve diğ., 1999). Bu aşamaların her birinde yapılması gerekenler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. 7. 1. 3. 1. HİE İhtiyacının Saptanması (Analiz)

HİE ihtiyacı, bir işte çalışan kişinin karşılaştığı sorunları çözümleyerek amacına ulaşmasını sağlamada eksikliğini duyduğu davranışlardır (Yağcı, 1993). Bir kurumda HİE ihtiyacının belirlenmesi, yapılacak eğitim faaliyetlerinin planlanması ve programlanmasında son derece önemlidir. HİE ihtiyacını belirlemek, personelin eğitime ihtiyaç duyduğu konular ve sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar hakkında ipuçları sağlanmasına yardımcı olur (Tunalı, 2001). Bu aşamada öğretmenlerin HİE’ye ihtiyaç duydukları alanlar belirlenir, genel amaç ve hedefler yazılır. Öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarının belirlenmesinde farklı araçlar kullanılabilir. Bunlar arasında anket, görüşme, doküman analizi ve gözlemler yer alabilir (Taymaz, 1997).

1. 7. 1. 3. 2. HİE’nin Planlanması (Tasarım)

Tasarım aşamasında, ihtiyaç belirleme aşamasından elde edilen verilere dayalı olarak öğretim programının genel bir taslağı çıkarılmaya çalışılır. Bunun için içerikte nelere yer verileceğine ve kazanımların neler olacağına karar verilir. Daha sonra bireylerin hedeflenen kazanımlara sahip olma düzeylerini tespit etmeye yönelik ölçme araçları geliştirilir, eğitim yapılacak ortam tespit edilir ve uygulamayı yapacak öğreticinin rehberliği için plan hazırlanır (Taymaz, 1997). Eğitim ihtiyaçları ve öğretimin içeriğinin belirlenmesinden sonra; tasarım, geliştirme ve uygulama aşamalarına kimlerin katılacağı, ne tür materyal ve kaynaklara ihtiyaç duyulacağı, materyallerin ne kadar sürede geliştirileceği, programın maliyetinin ne olacağı ve program, bütçe, zaman ve kalitenin nasıl kontrol edileceği konularına yoğunlaşılır (Kaya, 2003).

1. 7. 1. 3. 3. HİE Kurs Programının Hazırlanması (Geliştirme)

Bu aşamada tasarım aşamasında belirlenenlerin nasıl öğretileceği ve hangi öğrenme faaliyetlerinin, öğretim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin kursiyerlerin istenen bilgi, beceri ve tutumları kazanmasını sağlayacağı üzerinde çalışmalar yapılır (Çevikbaş, 2002). Bu aşamada, HİE programının amacına ulaşabilmesi için içeriğin en uygun yöntem, materyal ve faaliyetler seçilerek sunulmasının gerektiği vurgulanmaktadır. Geliştirme aşamasında kurs programına yönelik katılımcılara yardımcı olabilecek rehber materyaller,

dokümanlar ve kitapçıklar hazırlanır. Bu tür dokümanların hazırlanmasının hem kursun öğreticisine hem de kursiyerlere yararının olduğu söylenmektedir (Armutçuoğlu, 1992; Pehlivan, 1997).

1. 7. 1. 3. 4. HİE Kurs Programının Uygulanması (Uygulama)

Bu aşamada, geliştirilen öğretim plan ve materyallerinin, ders ya da hizmet içi eğitim kurslarında kullanılmadan önce değerlendirilmesi yapılmaktadır. Burada, bütün olarak geliştirilen programın aksayan yönlerinin tespit edilmesi ve eksiklik ya da aksaklıkların belirlenmesi için programın pilot uygulaması yapılır. Pilot uygulama esnasında belirlenen eksiklikler düzeltilerek esas uygulamaya geçilmelidir. Esas uygulamaya geçmeden önce geliştirilen öğretim plan ve materyallerini değerlendirme çalışmalarının yapılması önemlidir. Bu açıdan, geliştirilen plan ve materyaller tecrübeli öğretmenler veya konu alan uzmanlarıyla birlikte incelenmelidir. Bunun yanında, geliştirilen ölçme araçları -örneğin testler- güvenilirlik ve geçerlilik açısından kontrol edilmelidir. Ayrıca programın uygulanabilmesi için, öğretici ya da öğreticiler belirlenmeli; kursiyerler, fiziki ortam ve araç-gereçler ayarlanmalıdır.

1. 7. 1. 3. 5. HİE Kurs Programının Değerlendirmesi (Değerlendirme)

Değerlendirme aşamasında HİE kursunun istenilen hedefe ulaşp ulaşmadığı belirlenmeye çalışılmakta (Ertürk, 1993), bunun için de HİE kurs programının her basamağında değerlendirme faaliyetleri yapılmaktadır. Bir programı geliştirme sürecinde dört tür değerlendirme yapılabilir. Bunlar; kursu uygulamadan önce (tanılayıcı – teşhis edici değerlendirme), kurs uygulamaları yapılırken (süreç değerlendirme), kurs uygulamalarının sonunda (tamamlayıcı – ürün değerlendirme) (Taymaz, 1997; Tan, 2009) ve kurs uygulandıktan belirli bir süre sonra yapılan izleme değerlendirmesidir (Taymaz, 1997). Bu dört tür değerlendirmeden sonra hazırlanan HİE programının etkililiği hakkında bir fikir sahibi olunabilir.

HİE etkinlikleri, öğretmenlerin eğitim ihtiyacını karşılamak, kurumun saptanmış olan amaçlarına ulaşmasını sağlamak ve öğretmenlerden daha fazla verim elde etmek üzere planlanmakta ve uygulanmaktadır (Taymaz, 1997). Bu nedenle HİE programlarını düzenleyen kişilerin programa katılacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada

başarılı olması için, programın onların ihtiyaçlarına yönelik olması, amaçların ve içeriğin iyi belirlenmesi, bu içeriğe uygun programın geliştirilmesi, öğretim sürecinin iyi organize edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Kaya, 2003; Tekin, 2004). Bu şekilde yapılan HİE kursları hem öğretmenlere, hem de kuruma büyük yararlar sağlayacaktır (Kaya ve diğ., 2004).

Yukarıda bir HİE programının geliştirilmesinde teorik olarak yapılması gerekenler özetlenmiştir. Bu çalışma kapsamında da, hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması (Analiz), planlanması (Tasarım), programının hazırlanması (Geliştirme), uygulanması (Uygulama) ve Değerlendirmesi (değerlendirme) aşamaları dikkate alınarak HİE kurs programı geliştirilmeye çalışılmıştır. Kurs programının içeriğinde yer alacak konu ve kavramlarla ilgili temel düzeyde kısa bilgiler aşağıda sunulacak olup, programın tamamı Ekler bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

1. 7. 2. Performansa Dayalı Değerlendirme

Bu bölümde, performans değerlendirmenin ne olduğundan, amacından, türleri ve özelliklerinden, performans değerlendirme görevlerinin geliştirilmesinden ve performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarından bahsedilecektir.

1. 7. 2. 1. Performans Değerlendirme Nedir?

Performans değerlendirme ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bir tanıma göre performans değerlendirme, öğrencinin gerçekçi koşullarda, karmaşık ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığını değerlendirmektir (Mehrens, 1992). Bir başka tanıma göre öğrencinin kendi bilgisini ya da sunum yapma, gösteri yapma, bir rapor yazabilme becerisini uygulayabileceği görevlerin değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Shavelson, 1994; Nitko, 2004). Performans değerlendirmede bir iş, bir süreç ya da bir problem durumu verilerek öğrencilerin bu durumları yapması beklenmektedir (Kim, 2005). Bu bağlamda performans değerlendirmede öğrencilerin bir görevi, bir süreci ya da her ikisini birlikte tamamlamaları gerekir (Wiggins, 1993). Hibbard ve diğ. (1996)'ne göre performans değerlendirme, öğrenciler için anlamlı ve onların üstlenebileceği görev performansları yoluyla bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıklarını uygulayabilecekleri bir dizi değerlendirme stratejiyi ifade etmektedir. Baştürk (2005) ise,

performans değerlendirmeyi, öğrenci için doğal bir ölçme ortamı oluşturulması ve bu ortamda öğrencinin iş ya da işlemleri gerçek ortamında yapması olarak nitelendirmektedir. Performans değerlendirme ile ilgili ifadelerin hemen hemen tamamını kapsayan tanımı Çepni (2007) “öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi ve becerilerini ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğin geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış ölçüm araçları (rubrikler) kullanılarak tespit edilmesidir” (s. 195) şeklinde yapmıştır.

Yapılan performans değerlendirme tanımlarından da anlaşılacağı gibi bu değerlendirmede öğrenciye bir iş, ödev, problem durumu, deney, araştırma, sunum yapma gibi görevler verilerek, bu görevi yapma sürecini ve görevi tamamladıktan sonra ortaya koyduğu ürünün niteliğini, daha önceden belirlenen geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme kriterlerine (rubriklere) göre değerlendirme anlayışı hâkimdir. Hem süreç hem de ürünün değerlendirildiği bu anlayışta öğretmenler öğrencilerin hazırlamış oldukları ürüne ve sergilemiş oldukları performansa göre değerlendirme yapmaktadır. Bu değerlendirme anlayışı literatürde performans değerlendirme, performansa dayalı değerlendirme, performans testleri, performans görevleri, performans ödevleri gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir. Bu çalışmada performans değerlendirme ifadesi kullanılacaktır.

1. 7. 2. 2. Performans Değerlendirmenin Amacı

Geleneksel değerlendirme anlayışında öğrencilerin neleri yapabileceklerinden ziyade ne kadar bildikleri önemlidir. Seçmeye ve boşluk doldurmaya yönelik yapılan sınav soruları genellikle öğrencilerin ne kadar bildikleri hakkında bize bilgi verebilir ama ne düşündükleri ve neleri yapabilecekleri hakkında bilgi veremez. Buna karşın performans değerlendirmede öğrencinin ne yaptığı, bunu neden yaptığı ve bunu yaparken ne düşünerek yaptığıyla ilgilenilmektedir (Airasian, 2000). Bu amacı gerçekleştirmek için performans değerlendirmede öğrencilere kompozisyon ve deneme yazma, hikâye yazma, bir rapor oluşturma ve problem çözmeye yönelik görevler verilebilir. Öğrenciler, kendilerine bir problem durumu verildiğinde zihinlerinde problemin çözümü için kurguladıkları düşünceleri kâğıda yansıtarak düşünme süreçleri hakkında bize bilgi verebilirler (Airasian, 2001). Benzer şekilde, öğrencilere bir deneme ya da kompozisyon yazmaya yönelik bir performans görevi verildiğinde öğrencilerin organizasyon, noktalama kurallarını uygulama ve düşüncelerini yansıtmaya becerilerini belirlemek mümkündür.

Bu iki örnekten de anlaşılacağı gibi, performans değerlendirmede önemli olan öğrencinin ne bildiğini ya da ne tür becerilere sahip olduğunu belirlemenin yanı sıra, o bilgi ya da becerileri kullanırken gösterdiği performansın ve gelişim sürecinin gözlenmesidir (Airasian, 2001, Wortham, 2001). Bunun için de performans değerlendirmede öğrencilere basit, yalın, alt zihinsel düşünme gerektiren görevler değil, daha üst düzey düşünme becerisi gerektiren görevler verilmektedir (Bransford; 1979; Logan, 1996; Linn ve Gronlund; 2000; Kutlu ve diğ., 2008). Buradaki temel amaç; öğrencilerin problem çözebilme ve eleştirel düşünme, yaratıcılık, karar verme, empati kurma ve elde ettikleri bilgileri organize edebilme yeteneklerini geliştirmektir (Kutlu ve diğ., 2008).

Performans değerlendirme üç önemli nedenden dolayı yaygın olarak kullanılmaktadır (Ryan ve Miyasaka, 1995; Madaus ve O'Dwyer, 1999). Bunlardan ilki, ülkenin değerlendirme programlarının amaçlarının bu değerlendirme anlayışıyla uyuşmasıdır. Okulların bu değerlendirme anlayışının kullanılmasını zorunlu tutması yaygın kullanılmasına neden olmuştur. İkinci neden, performans değerlendirme anlayışının problem çözme becerisi, üst düzey düşünme becerisi ve günlük hayattaki muhakeme becerilerinin gelişmesinde etkili olması, üçüncü neden ise performans değerlendirme anlayışının seçmeye yönelik sınav türlerinde başarısız olan öğrencilerin başarılarını göstermeleri için alternatif bir yol teşkil etmesidir.

1. 7. 2. 3. Performans Değerlendirme Araçları ve Özellikleri

Okullarda genellikle performans değerlendirme yapılırken öğrencilere bir iş, araştırma, materyal oluşturma ve deney yapma gibi görevler verilmektedir. Yani öğrencinin performansını değerlendirmek için performans görevleri verilmektedir. Öğrencinin performansını belirlemek için genellikle iki tür performans görevi kullanılmaktadır. Bunlardan birisi “araştırmaya dayalı – genişletilmiş yanıtı”, diğeri ise “sınırlandırılmış” performans görevleridir (Linn ve Gronlund, 2000; Gronlund, 2005; McMillan, 2007).

1. 7. 2. 3. 1. Genişletilmiş Yanıtlı Performans Görevleri

Bu görevler öğrencinin bilgileri topladığı, topladığı bilgileri düzenlediği, analiz ettiği ve yorumladığı türden uzun sürede tamamlanan çalışmalardır (Kutlu ve diğ., 2008). Bu tür

performans görevlerinde öğrencinin bilgiyi edinmekten ziyade öğrendiği bilgileri yeni durumda ya da günlük hayatta kullanması gerekmektedir (McMillan, 2007). Bu görevlerle öğrenciler üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmekte ve günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm önerisi getirebilmeyi öğrenmektedir. Genişletilmiş yanıtli performans görevlerinde öğrenciye, bir araştırma yapma, bir materyal geliştirme, bir problem durumuna çözüm önerisi getirme, bir proje tasarlama gibi uzun süre gerektiren çalışmalar verildiği için bu çalışmaların sınıf ortamında yapılmasına imkân yoktur (Linn ve Gronlund, 2000). Bu görevleri öğrencilerin sınıf dışında yapmaları beklenmektedir. Bu durum öğrencilerin yaptıkları çalışmaları öğretmenlerin izleyememesi gibi bazı olumsuzluklara neden olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları çalışmaları takip edemediklerinde, öğrencilerin ödevlerini genellikle velilere yaptırmaya çalıştıkları ya da arkadaşlarının yaptıkları çalışmadan kopya çektikleri görülmektedir. Bu tür istenmeyen etkenler öğrencinin gelişimine engel olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler performans görevini vermeden, öğrencilerin çalışmalarını inceleyip geribildirim verecekleri zamanı belirlemeli ve o zamanda öğrenci ile görüşme yaparak öğrenciyi yönlendirmelidir (Kutlu ve diğ., 2008).

1. 7. 2. 3. 2. Sınırlandırılmış Performans Görevleri

Bu performans görevleri kısa sürede yapılabilen çok fazla veri toplama gerektirmeyen ve sınıf içerisinde öğretmenin gözetimi altında gerçekleştirilebilen çalışmalardır (Linn ve Gronlund, 2000; McMillan, 2007; Kutlu ve diğ., 2008). Bu görevde belli bir ünitenin ya da konunun bir kazanımına odaklanılır ve o kazanıma yönelik etkinlikler yaptırılır. Sınırlandırılmış performans görevleri genişletilmiş yanıtli performans görevlerine göre uygulanması ve puanlanması daha kolay ve daha az zaman almaktadır (Kutlu ve diğ., 2008). Fakat sınırlandırılmış performans görevlerinde günlük hayatla ilgili durumları içeren görevlerin verilmesi oldukça zordur. Çünkü bu görevler ağırlıklı olarak sınıf ortamında yapılmaktadır. Sınırlandırılmış performans görevinde öğrenci kendisine verilen görevi sınıf ortamında öğretmen gözetiminde yapmaktadır. Bu görevler, bir sunum yapma, kısa bir deney yapma, kendisine eksik olarak verilen bir hikâyeyi tamamlama, bir drama etkinliğini oynama ve bir grup çalışması yapma şeklinde olabilir (Linn ve Gronlund, 2000; McMillan, 2007). Sınırlandırılmış performans görevlerinde önemli olan öğrencinin kendisine verilen görevi sınıf içerisinde kısa sürede yapabilmesi ve öğretmenin de

öğrencinin yaptıklarını izleyebilmesidir. Bu şekilde genişletilmiş yanıtli performans değerlendirmede veli yardımı ve kopya çekme gibi olumsuz durumlar engellenmiş olur (Kutlu ve diğ, 2008). Sınırlandırılmış performans görevinde öğrenci baskı altında tutulmamalı, öğrencilere gerekli gördüklerinde kitaplardan, arkadaşlarından ve öğretmenden yardım alma imkânı sağlanmalıdır.

Genel olarak performans görevleri genişletilmiş yanıtli ve sınırlandırılmış performans görevleri olarak ikiye ayrılrsa da aslında farklı becerileri geliştirmeye yönelik performans görevleri de mevcuttur. Bunlar;

İletişim Becerisini Geliştirmeye Yönelik: İletişim kurma becerileri için yazılmış olan bir deneme yazısını baştan sona kadar sunma, bir konuşma yapma ve konuşma yönergelerini takip etme gibi beceriler sıralanabilir.

Psiko-motor Becerilerini Geliştirmeye Yönelik: Bu becerilerde bir laboratuvar deneyi düzeneğini kurma, makas kullanma, kalem tutma ve kurbağaları inceleme gibi aktiviteler yer almaktadır.

Atletik Aktivitelere Yönelik: Bu becerilerde top oynama, basket atma, yüzme, sıçrama gibi bedensel etkinlikler yer almaktadır.

Yeni Kavramlar Oluşturmaya Yönelik: Bu değerlendirme etkinlikleri elektrik devresini açıp kapama düzeneği yapabilme, yapılacak görev için en uygun aleti seçebilme, bilinmeyen bir kimyasal maddeyi tanıyabilme ve deney sonucunda elde ettiği verilerden genellemelere varabilme gibi aktivitelerdir.

Etkileşim Becerisini Geliştirmeye Yönelik: Bu beceriler oyuncakları paylaşmak, grupla birlikte bir işi yapabilmek, okul kurallarına uymak ve kendi kendini kontrol edebilmeyi öğrenmek şeklindedir (Airasian 2001).

Bu performans değerlendirme görevlerinden okullarda en yaygın olarak kullanılan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan performans görevleridir (Airasian, 2000). Her düzeydeki okullarda iletişim becerisine yönelik performans değerlendirme kullanılmaktadır. Bunlar yazma, konuşma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik aktiviteleri kapsamaktadır (McMillan, 2007). Bu performans görevlerini farklı kademedede öğrenim gören bütün öğrencilere verme imkânı vardır. Etkileşim becerisini geliştirmeye yönelik performans görevleri, öğrencilerin grup çalışmaları yapmalarına ve kendi kendini kontrol etme becerilerini kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Kubiszyn ve Borich, 1993). Benzer şekilde psiko-motor becerilerini geliştirmeye yönelik performans

değerlendirmede yukarıda bahsedilenlerin dışında köprü maketi inşa etme de eklenebilir. Atletik aktiviteler genellikle beden eğitimi derslerinde yaygın olarak kullanılır. Yeni kavramlar oluşturmaya yönelik performans görevleri ise, öğrencilerin kavramsal bilgiyi kazanmalarında yardımcı olmak amacıyla yapılmaktadır. Bu performans görevi, öğrencilere öğretilecek olan kavramları tam olarak anlamalarına ve öğrendikleri kavramları ve bilgileri gerçek hayatta karşılaşmış oldukları problemlerin çözümünde kullanabilmelerine fırsat sağlar.

1. 7. 2. 4. Performans Değerlendirme Görevlerinin Geliştirilmesi

Performans değerlendirme anlayışıyla öğrencilerin yetenekleri ve neleri yapıp yapamadıkları belirlenebilir. Bu durumu gerçekleştirebilmek için öğrencilerin sergilemiş oldukları performansların derinlemesine incelenmesi, yani performans değerlendirmenin iyi ve detaylı bir şekilde tanımlanması gerekir. Performans değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılabilmesi için dört önemli özelliğe dikkat edilmesi gerekir. Bunlar, değerlendirmenin amacının tanımlanması, performans kriterlerinin belirlenmesi, performansın gözlenmesi ve açığa çıkarılması için ortam ayarlanması ve performansın puanlanması şeklinde ifade edilmektedir (Marzano, Pickering ve McTighe, 1993; Fager, Blake ve Impara, 1997; Stiggins, 1997; Arter, 1999; Airasian, 2000; Airasian, 2001). Bu özelliklerle ilgili açıklamalar ve detaylı bilgiler Ekler bölümünde sunulmuştur.

1. 8. Performans Değerlendirmeyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde düzenlenecek HİE kursunun içeriğinde yer alan performans değerlendirme ile ilgili ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Performans değerlendirmeyle ilgili yapılan çalışmaların “ürün dosyası” ve “performans değerlendirmenin etkisinden bahseden çalışmalar” olarak iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerle ilgili olan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir:

1.8.1. Öğrenci Ürün Dosyasına Yönelik Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde literatürde öğrenci ürün dosyalarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların; öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin başarıya ve tutuma etkisini,

öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrenciler ve öğretmenler üzerisindeki etkisini ve öğretmenin öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu kategoriler altında ele alınmış ve kısaca sunulmuştur.

Öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin başarıya ve tutuma etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu tür değerlendirmenin genellikle başarıyı arttırdığı ve tutuma olumlu katkılarının olduğu görülmektedir. Slater (1996) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin uygulandığı fen kolejinde öğrenci grubunda kavramsal öğrenmenin arttığı, öğrenmeye karşı isteklerinin arttığı ve sınav endişelerinin azaldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Mullen (1995), öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yürüttüğü deneysel bir çalışmada, öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilerin ertelemekten kaçınma, çalışma yöntemi, çalışma alışkanlığı, öğretmen onayı, eğitim kabulü, çalışma tutumu ve çalışma yönelimi şeklinde belirlenen yedi bağımsız değişken üzerinden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Çalışmada ayrıca üç değişik yaş grubu arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yaşça daha büyük öğrencilerden oluşan gruptaki katılımcıların adı geçen yedi değişkende daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca Mıhladı (2007) da fen dersinde kullanılan öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin fen başarısını artırmada ve derse karşı olumlu tutumun sağlanmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmeye karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Butts (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenler tarafından son değeri elde etmedeki yakınlık ve öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmeye yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken, öğretmen deneyimi, eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, öğretilen ders konusu ve öğretmen tipi durumu değişkeniyle öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmeye yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan çalışmalarda öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin başarıyı arttırdığı ve tutumlarda olumlu yönde değişim sağladığı ifade edilmektedir. Fakat Erdoğan (2006) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenci ürün dosyasıyla öğrencilerin başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı, ancak yazma becerilerine etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenci ürün dosyasıyla çalışmasından hoşlandıkları, öğrenimleri konusunda daha fazla sorumluluk aldıkları, öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada da

öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilerin olumlu tutum sergilemelerine katkı sağladığı ancak öğrencilerin başarılarının artmasına etki etmediği görülmektedir.

Öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilerin okuma, yazma, öz değerlendirme, bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yansıtma becerilerini geliştirdiği yönündeki çalışmalara literatürde rastlanmaktadır. Slater ve diğ. (1997)'nin yaptığı çalışmada, öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirdiği, fizik dersini daha iyi öğrenmeye başladıkları ve fiziği öğrenirken daha az stres yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Shober (1996)'in yaptığı bir çalışmada, öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin 12 haftalık bir süre zarfında öğrencilerin öykü yazmadaki gelişimlerini nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin %68'inin öykü yazmada gelişim kaydettiğini göstermiştir. Underwood (1998) tarafından yürütülen bir başka deneysel çalışmada da, yabancı dil eğitiminde öğrenci ürün dosyasının kullanımının öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Fakat öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilerin yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim sağlayamadığı tespit edilmiştir.

Cingör (2003), öğrenci ürün dosyasını öğretmen ve öğrencilere tanıtmak ve öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin kimya eğitimine uygulanması hakkında bilgi vermek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bilgisayar destekli kimya eğitimine yönelik pozitif bir tutum içinde oldukları, ayrıca bilimsel kavramları anlamada kendilerini geliştirdikleri, bilimsel süreç ve kritik düşünme becerilerinin geliştiği ve kavram yanlışlarında azalmaların olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde Morgil ve diğ. (2004)'nin yaptığı bir çalışmada, öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilerin bilimsel kavramları anlamalarını, bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve kavram yanlışlarının azalmasını sağladığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerinin ve bireysel çalışmalarda öz güvenlerinin geliştiği saptanmıştır.

Okan (2005)'in yaptığı çalışmada geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri ile ölçülmesi zor olan duyuşsal özelliklerin öğrenci ürün dosyasıyla daha kolay ölçülebildiği, öğrenci ürün dosyasıyla birlikte dersin kazanımlarının öğrencilere kazandırıldığı, öğrenci ürün dosyası kullanılarak yapılan değerlendirmenin öğrenci başarısını artırdığı ve veli görüşleri ile de bunların desteklendiği ortaya çıkmıştır. Karamanoğlu (2006)'nın yaptığı bir çalışmada, fen bilgisi dersinde 'Canlıların Çeşitliliği' ünitesinde oluşturulan öğrenci

ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrenci başarısı ve öğrenmesi üzerinde olumlu etkiye bulunduğu, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin derse katılımını artırdığı ve öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Koçoğlu (2006) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, öğrenci ürün dosyası hazırlamanın öğretmen adaylarının yansıtma becerilerini geliştirmelerinde ve teori – pratik arasında ilişki kurmalarında yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci ürün dosyası hazırlama sürecinin, zaman yetersizliği gibi negatif, ama yardımlaşma ve iş birliği gibi pozitif yönleri ile öğretmen adaylarının hem mesleki gelişimlerini yansıtma becerilerini hem de özgüvenlerini geliştirme açısından hızlandırıcı bir yol olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra öğretmenler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri Ryan (1998) tarafından yapılmıştır. Ryan (1998), öğrenci ürün dosyasına dayalı değerlendirme yapmanın öğretimlerine etkilerini belirlemek amacıyla 4 orta öğretim öğretmeni ile bir araştırma yürütmüştür. Özel durum yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası oluşturma sürecinde müfredatta ve öğretimlerinde birçok değişiklik yapılmasının gerekli olduğunu öğrendikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu süreçte yeni öğretim etkinliklerini planlama, öğrenci çalışmalarını üretme, öğretimi gözden geçirme ve yansıtmaya odaklandığı ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin problem merkezli araştırma etkinliklerine daha fazla ağırlık verdikleri, öğrencilerin cevaplarını daha kapsamlı biçimde ifade etme fırsatı sağladıkları ve dolayısıyla öğretim ve değerlendirme etkinliklerinde bir değişime gittikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde, öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme hakkında olumlu ve olumsuz birçok düşüncenin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme hakkında olumlu düşüncede olduğunu belirleyen çalışmalardan birisi Birgin (2003) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencinin kendisindeki ilerleyişi kendisine ve velisine rapor edebilmeye, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini teşvik etmesine öğretimin planlanmasına ve öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi artırmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Doğan (2005) tarafından yapılan başka bir çalışmada, ilköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde gerçekleştirilen öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme hakkında öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen

verilerin analizi sonucunda, öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilerin erişim düzeylerini arttırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Bushman ve Schnitker (1995)'in öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmeye yönelik eğitimcilerin bilgi ve tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları bir araştırmada, örnekleme bulunan öğretmenlerden sadece 6 tanesinin öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmeyi kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların %52'si öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmeye yönelik bir eğitim almadıklarını belirtirken, %88'i öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin kullanımı lehine görüş bildirmiş ve çoğunluğu yetersiz eğitim ve zaman yönetimi gibi uygulamaya yönelik sorunlardan bahsetmiştir. Ayrıca öğretmenlerin gözünde öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilerin ilerlemelerini ve kuvvetli ve zayıf taraflarını görmeye etkili bir yol olduğu, fakat öğretmenlerin etkili bir eğitimden geçirilmeleri gerektiği belirlenmiştir.

Öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme hakkında olumlu düşüncede olan öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme hakkında olumlu düşüncede olduğunu belirleyen çalışmalar vardır. Bu çalışmalardan biri Ocak (2006) tarafından, öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme hakkında 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerini ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, öğrenci ürün dosyalarının ölçme-değerlendirme amaçlı kullanılmasının öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında bilgi edinmeleri için yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte 8. sınıf öğrencilerinin fen lisesi sınavına hazırlanmalarından dolayı, ürün dosyalarının hazırlanmasının çok zaman aldığından şikâyet ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme hakkında olumsuz düşüncede olduğunu belirleyen Wolfe ve Miller (1997)'in yaptığı çalışmada, öğretmenlerin zaman yetersizliği ve hazırlanmasının çok zaman gerektirmesi, öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmeye ilgili yeterli materyallerin olmaması, değerlendirme konusunda yeterli eğitimin olmaması ve öğrenci ürün dosyasının kullanımına karşı öğrenci ve ailelerin direnç göstermeleri nedeniyle öğrenci ürün dosyasını kullanmak istemedikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Gussie ve Wright (1999)'ın yaptığı bir araştırmada New Jersey'deki okulların öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme sistemini uygulamada gösterdikleri ilerleme ve bu sistemin uygulanmasını destekleyen ya da engelleyen etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilerin okullardaki performanslarını

değerlendirmede etkili olduğuna inandıkları, fakat okullarındaki gerçek uygulamalarda başarılı olamadıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin ne zaman ve nasıl kullanılacağına açık bir şekilde belirlenmesinin öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme sisteminin başarılı bir şekilde uygulanması için önemli olduğu anlaşılmıştır.

Korkmaz ve Kaptan (2003), ilköğretim Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin fen eğitiminde öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme yaparken karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, fen eğitiminde öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin uygulanabilirliğine yönelik en önemli güçlüğün, öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası ve öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirme sürecine yönelik bilgi eksikliklerinden ve derslerinde uyguladıkları öğretim metotlarının öğrenci ürün dosyalarının kullanılmasıyla değişeceği endişesinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin müfredattaki kazanımların fazla olması, bu kazanımları öğretebilmek için yeterli zamanlarının olmaması gibi nedenlerden dolayı öğrenci ürün dosyası kullanımına sıcak bakmadıkları belirlenmiştir. Vaiz (2003) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenci ürün dosyalarının kullanımının öğrenme sürecine ne şekilde yansıdığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmenin derslerde aşırı zaman harcanmasına neden olduğu belirlenmiştir.

1.8.2. Performans Değerlendirmenin Etkisine Yönelik Çalışmalar

Bu başlık altında, performans değerlendirmenin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeye ve performans değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliğini test etmeye yönelik literatürde yer alan çalışmalar sonuçları bakımından ele alınmış ve kısaca özetlenmiştir.

Performans değerlendirmenin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda bu değerlendirmenin öğretmen ve öğrencilere olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Khattri, Reeve ve Kane (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, performans değerlendirmenin öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Yürütülen bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin araştırma yapabilme, analitik düşünme, bilişsel öğrenme ve sunum yapabilme becerilerinin geliştiği, ayrıca öğrencilerin daha fazla öğrenmeye ve performans görevleri

uygulamaya yönelik motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin grup çalışmalarına yönelik tutumlarında ve grup içinde iş paylaşımı yapmaya yönelik davranışlarında gelişmeler olduğu, çalışmadan çıkan bir başka sonuçtur.

Önal (2005), fen öğretiminde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin yoklanması ve geliştirilmesinde performans dayalı değerlendirmenin öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, gruplar arasında bilimsel süreç becerileri ve tutum açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerden, dereceli puanlama anahtarına dayalı değerlendirmenin bilimsel süreç becerilerini ve tutumları olumlu yönde değiştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Andrade ve Du (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin dereceli puanlama anahtarına dayalı değerlendirmeye ilişkin bakış açıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dereceli puanlama anahtarını kullanmalarının çalışmalarındaki niteliği arttırdığı, daha yüksek notlar aldıkları ve ödev yapım sürecinde kendilerini daha az endişeli hissetmelerini sağladığı belirlenmiştir. Morrisson ve diğ. (2005)'nin yaptığı bir başka çalışmada, performans değerlendirme görevlerini tasarlayanın ve uygulamanın öğretmen adaylarının kriter dayalı değerlendirmeyi anlamaları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sonuç olarak, öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme sürecini daha iyi anladıkları ve performans değerlendirme görevini hazırladıkları fen konularını daha iyi öğrendikleri anlaşılmıştır. Ayrıca performans değerlendirme görevlerinin kullanıldığı konuların adaylar tarafından daha iyi anlaşıldığı belirlenmiştir.

Hancock (2007)'un yaptığı bir çalışmada, performans değerlendirmenin öğrencilerin başarısına ve motivasyonuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin başarısında ve öğrenme motivasyonlarında kontrol grubuna oranla anlamlı farklılığın olduğu, performans değerlendirmenin uygulandığı öğrenci grubunun başarı ve öğrenme motivasyonlarının diğer gruba göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Metin (2008) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, performans değerlendirmenin öğretmen adayları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmış ve araştırma sonunda, öğretmen adaylarının araştırma yapabilme, problem çözebilme, araştırılan bilgileri organize edebilme ve yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Performans değerlendirmenin geçerliliği ve güvenirliğini test etmeye yönelik yapılan çalışmalarda bu değerlendirmenin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği ifade edilmektedir. Bu çalışmalardan biri Hafner ve Hafner (2003)'in dereceli puanlama anahtarlarının (rubrik) ğrenci akran-grup değerlendirmesinde kullanılan bir değerlendirme aracı olarak geçerli ve güvenilir olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışmadır. Çalışma sonunda cinsiyet ve akademik başarının öğrencilerin puanlanma şekline önemli bir etkisi olmadığı ve puanlama yönergesinin kullanıldığı süre boyunca, ğretmen ve ğrenci değerlendirmelerinin birbirleriyle paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca puanlama yönergesinin genel biçiminin ve değerlendirme ölçütlerinin açık ve anlaşılır olduğu ve öğrencilerin akran-grup değerlendirmesi için yararlı bir değerlendirme aracı olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Aslanoğlu (2003), dereceli puanlama anahtarı ile öğrencilerin sunum yapma becerilerinin değerlendirilmeye çalışıldığı bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda; ğretmen ve izleyici öğrencilerin, performans görevine yönelik yapılan sunulara verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyum olduğu belirlenmiş ve bu puanların tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ğretmen ve öğrencilerin, dereceli puanlama anahtarı kullanmanın eğitime katkı getirdiğine inandıkları tespit edilmiştir.

Literatürde performans değerlendirmeyeyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların genellikle ürün dosyası, ürün dosyasıyla değerlendirmenin başarıya ve tutuma etkisi (Mullen, 1995; Slater, 1996; Butts, 1997; Erdoğan, 2006; Mıhladış, 2007), rn dosyasıyla değerlendirmenin öğrenciler ve öğretmenler zerisindeki etkisi (Shober, 1996; Slater ve diğ., 1997; Underwood, 1998; Ryan, 1998; Cingör, 2003; Morgil ve diğ., 2004; Okan, 2005; Karamanoğlu, 2006; Koçoğlu, 2006), ğretmenlerin ürün dosyasıyla değerlendirme hakkındaki düşüncelerinin (Bushman ve Schnitker, 1995; Wolfe ve Miller, 1997; Gussie ve Wright, 1999; Vaiz, 2003; Korkmaz ve Kaptan, 2003; Birgin, 2003; Doğan, 2005; Ocak, 2006) belirlenmesi gibi konularda olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra performans değerlendirmenin etkisinden bahseden çalışmalarla da karşılaşılmakta ve bu çalışmaların da genellikle performans değerlendirmenin öğretmenler ve öğrenciler zerisindeki etkisini belirlemeye (Khatttri, Reeve ve Kane, 1998; nal, 2005; Andrade ve Du, 2005; Morrision ve diğ., 2005; Hancock, 2007; Metin, 2008) ve performans değerlendirmenin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmeye (Aslanoğlu, 2003; Hafner ve Hafner, 2003) yönelik olduğu görülmektedir.

Performans değerlendirmeyeyle ilgili yapılan çalışmalar, yeni hazırlanan Fen ve Teknoloji ğretim programının gerektirdiği performansa dayalı değerlendirme anlayışının

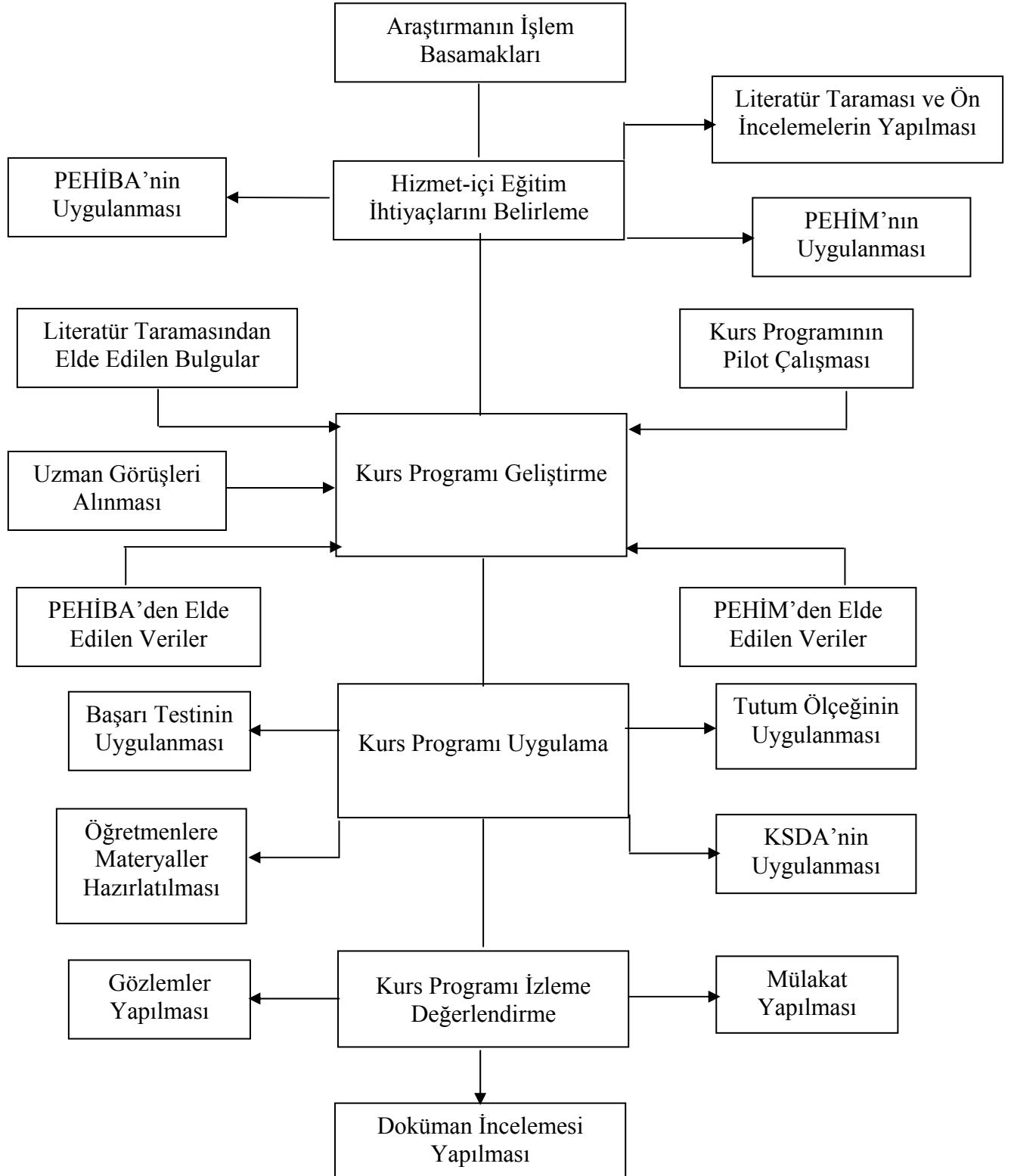
öğrencilerin başarı ve tutumlarını arttırdığını ve öğrenci ve öğretmenler üzerinde birçok olumlu etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Fakat performans değerlendirmenin bu tür olumlu özellikleri olmasına rağmen öğretmenler tarafından sınıflarda yeterince uygulanmadığı da görülmektedir. Özellikle performans değerlendirmesi hakkında yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik olarak bilgi ve uygulama eksikliklerinin oldukça fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Airasian, 1994; Şeker, 2007; Şener, 2008; Metin ve Özmen, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009). Yeni programların ve değerlendirme anlayışının tanıtılmasına yönelik değişik faaliyetler ve kurslar düzenlenmesine rağmen, pek çok branştaki öğretmenin performans değerlendirme ile ilgili HİE'e ihtiyaç duydukları yapılan değişik çalışmalarla ortaya konulmuştur (Asilsoy, 2007; Erdemir, 2007; Şenel, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Metin ve Özmen, 2009). Bu durum, öğretmenlerin yeni programın gerektirdiği değerlendirme anlayışını sınıflarında yeterince uygulayamamalarına ve bunun sonucu olarak da performans değerlendirme uygulamalarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini görememelerine yol açmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik bilgi ve beceri eksikliklerinden ve bu ihtiyaçlarından hareketle, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerine yönelik bir HİE kursu geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan bu kurs programı ile, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlarının belli ölçülerde karşılanmasına ve özellikle kurs sürecinde bizzat öğretmenlere yaptırılacak uygulamalarla bu anlamdaki deneyimlerinin de artırılmasına çalışılmıştır. Çalışmanın geliştirilmesi, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde yapılan işlemler bir sonraki bölümde detaylı olarak ele alınarak sunulmuştur.

2. YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu çalışmada, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirme konusunda mesleki gelişimlerine destek olmak amacıyla bir hizmet içi eğitim kurs programı hazırlamak, uygulamak ve kursun etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın tasarlanması, yöntemi, sistem yaklaşımı modeli kullanarak HİE kurs programını hazırlama aşamaları, HİE programı izleme değerlendirmesi, araştırmacının deneyimleri, idari düzenlemeler, örneklem seçimi, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

2. 1. Araştırmanın Tasarlanması

Bu çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiş olup ilk aşamada öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek için literatür taraması, anket uygulanmış ve mülakatlar yapılmıştır. İkinci aşamada literatür taraması, anket ve mülakatlar sonucunda elde edilen HİE ihtiyaçlarına yönelik bir kurs programı geliştirilmiştir. Üçüncü aşamada geliştirilen başarı testi ve tutum ölçeği performans değerlendirmeye yönelik HİE kurs programı uygulanmadan önce öğretmenlere ön test olarak uygulanmış, daha sonra kursun uygulaması gerçekleştirilmiş ve program uygulandıktan sonra da aynı testler son test olarak uygulanmıştır. Bu şekilde performans değerlendirmeye yönelik HİE kurs programının fen ve teknoloji öğretmenlerinde nasıl bir değişim gerçekleştirdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca kurs süresince gözlemler yapılmış ve öğretmenlerin hazırladıkları dokümanlar incelenmiştir. Son aşamada ise, gönüllülük esasına dayalı olarak kursa katılan öğretmenlerden ikisine yönelik olarak kurs sonrası performans değerlendirmeyi sınıflarında nasıl uyguladıklarını belirlemek üzere gözlem, mülakat ve doküman incelemesi yapılmıştır. Tez kapsamında yapılan çalışmaların şematik gösterimi aşağıda verilmiştir:



Şekil 1. Tez kapsamında yapılan çalışmaların şematik gösterimi

2. 2. Araştırmanın Yöntemi

Bilimsel araştırma yöntemlerinin kökenleri, objectif ve subjectif olmak üzere iki felsefi görüşe dayanmaktadır (Cohen ve Manion, 1998). Objektif felsefe anlayışı, dünyadaki varlıkların ya da olayların gerçek olduğunu ve herkes tarafından aynı şekilde kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Subjektif felsefe anlayışı ise, dünyadaki varlıkların ya da olayların var olduğunu, fakat farklı insanların bu olay ya da olgulara farklı anlamlar yükleyebileceğini ileri sürmektedir (Cohen ve Manion, 1998). Bu bağlamda objektif felsefe anlayışı nicel araştırma yaklaşımını benimserken subjektif felsefe anlayışı nitel araştırma yaklaşımını benimsemektedir (Kuş, 2005).

Nicel araştırma yaklaşımı genellikle fen bilimlerinde kullanılmakta olup, bir problem durumu ve gerçek bilgileri gözlemler ve deneylere bağlı olarak açıklamaya çalışır (Cresswell, 2002). Bu araştırma yaklaşımında gerçekler arasındaki ilişkileri bulmak için istatistiksel yöntem kullanılır ve sonuçlar sayısal olarak ifade edilmeye çalışılır (Çepni, 2005). Nicel araştırma yaklaşımında, anket, yapılandırılmış gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Ekiz, 2003). Nitel araştırma yaklaşımı ise genellikle sosyal bilimlerde kullanılmakta olup, insan davranışlarını belirlemede ve bireyin bir olay hakkındaki düşünce, görüş, deneyim ve bakış açılarını ortaya çıkarmada kullanılmaktadır (Bell, 1989; Brickhause ve Bocher, 1992). Bu araştırma yaklaşımında, bir olayı derinlemesine inceleyerek o olay hakkında bir yargıya varılmaya çalışılmaktadır. Nicel araştırmanın aksine nitel araştırma yaklaşımında sayısal ifadelerden çok sözel ve açıklayıcı ifadeler kullanılmaktadır (Cresswell, 2002). Nitel araştırma yaklaşımında veri toplama amaçlı olarak mülakat, gözlem ve doküman inceleme teknikleri kullanılmaktadır (Cresswell, 2002; Ekiz, 2003).

Eğitim araştırmalarında bu iki yaklaşıma sıklıkla başvurulmaktadır. Araştırmacılar, nitel ve nicel araştırma yaklaşımından birini ya da iki yaklaşımı bir arada kullanabilmektedirler (Atkins, 1984; Simons, 1989). Bu şekilde araştırma yaklaşımları bir arada kullanılarak, araştırma konusundan elde edilen verilerin daha güvenilir ve kapsamlı olacağı düşünülmektedir. Denzin (1994) bir çalışmada farklı veri toplama tekniklerinin birlikte kullanılmasını üçgenleme (triangulation) stratejisi olarak nitelemektedir. Üçgenleme stratejisi, veri kaynaklarının, araştırmacıların, teorilerin ve yöntemlerin üçgenlemesi olarak dörde ayrılmaktadır (Denzin, 1994). Bunlardan en elverişlisi yöntem üçgenlemesidir (Denzin, 1989). Yöntem üçgenlemesi, uygulamalı araştırmalarda iki ya da

daha fazla araştırma tekniğinin kullanılması olarak nitelendirilmektedir (Denzin, 1994). Bu şekilde bir araştırma konusunun aydınlatılabilmesi için veri toplama teknikleri boyutunda nitel ve nicel araştırma yaklaşımının birlikte kullanılmasına karma yaklaşım denilmektedir (Cresswell, 2002).

Karma yaklaşım, araştırmacının gerçekler arasındaki ilişkileri bulmak için istatistiksel yöntem kullanabilmesine ve sonuçları sayısal olarak ifade edilebilmesine imkân sağladığı gibi, bir olayla ilgili derinlemesine inceleme yaparak olay hakkında bir yargıya varmasına da yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşım araştırmacıya, araştırmanın amacına ve gidişatına bağlı olarak nitel ya da nicel araştırma tekniklerinden hangisi daha uygunsa onu seçme imkânı sağlamaktadır (Hammersley, 1992). Araştırmacılar, bir olay ya da araştırma probleminin derinlemesine incelenmesi ve iyi anlaşılması için birçok veri toplama tekniğinin birlikte kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Rossman ve Wilson, 1985). Bu anlamda düşünüldüğünde, bir çalışmada araştırmacı elde ettiği nitel verileri nicel verilerle ya da nicel verileri nitel verilerle destekleyebilir.

Karma yaklaşım literatürde üç farklı araştırma tasarımı şeklinde kullanılmaktadır. Bunlar i) Nitel araştırma tekniklerinin nicel araştırma tekniklerine göre baskın olduğu tasarım (qualitative dominant mixed method research), ii) Nicel araştırma tekniklerinin nitel araştırma tekniklerine göre baskın olduğu tasarım (quantitative dominant mixed method research) ve iii) Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin eşit baskınlıkta olduğu tasarım (equal status mixed method research)'dır (Cresswell, 2002; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Nitel araştırma tekniklerinin nicel araştırma tekniklerine göre baskın olduğu tasarımda araştırmacı bir olayı ya da durumu anlamada daha çok nitel araştırma tekniklerini benimsemekte, fakat bunun yanı sıra, daha az oranda olsa da, nicel araştırma tekniklerini de kullanmaktadır (Cresswell, 2002; Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Bu tasarımda araştırmacı nitel araştırma tekniklerinden elde ettiği verileri nicel araştırma tekniklerinden elde edilen verilerle desteklemeye çalışmaktadır. Nicel araştırma tekniklerinin nitel araştırma tekniklerine göre baskın olduğu tasarımda, araştırmacı bir olayı ya da durumu anlamada daha çok nicel araştırma tekniklerini benimsemekte, fakat bunun yanı sıra, daha az oranda olsa da, nitel araştırma tekniklerini de kullanmaktadır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Bu tasarımda araştırmacı bir deneysel çalışma sonucunda elde edilen nicel verileri nitel verilerle desteklemek için mülakat ya da gözlem yapabilir. Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin eşit baskınlıkta olduğu karma yaklaşım tasarımında ise araştırmacı bir olayı ya da durumu anlamada her iki veri toplama tekniğini

de eşit bir şekilde kullanmaya çalışmaktadır (Cresswell, 2002; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Bu tasarımda araştırmacı çalışma konusuna yönelik verileri hem nicel hem de nitel olarak ayrı ayrı toplayabilir. Bu yolla, elde ettiği nicel ve nitel verileri karşılaştırma imkânını elde etmiş olur.

Bu çalışmanın aşamalarına bakıldığında, araştırmanın bir yönüyle nicel, bir yönüyle de nitel olduğu görülmektedir. Çalışmanın nicel bölümünde öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçları belirlenmiş ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda bir HİE kursu içeriği hazırlanmıştır. Hazırlanan bu kurs programının öğretmenler üzerindeki etkisi ise basit deneysel yöntem kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle bakıldığında çalışmanın nicel kısmında basit deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu bölümdeki veriler ise anket ve testler kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen verilerin desteklenmesi amacıyla, kurstan sonra iki öğretmenin performans değerlendirmeye yönelik edindikleri bilgileri sınıflarında nasıl uyguladıklarını belirlemek için nitel yaklaşım kapsamında özel durum yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bu kısmında nitel araştırma tekniklerinden gözlem, mülakat ve doküman incelemelerden yararlanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında, nicel olarak elde edilen verilerin desteklenmesi amaçlanmış olup, bu bağlamda iki öğretmenin sınıflarında gözlemler yürütülmüştür. Bu yönüyle bakıldığında bu çalışma karma yaklaşımın nicel araştırma tekniklerinin nitel araştırma tekniklerine göre baskın olduğu tasarıma uymaktadır. Çalışmanın nicel kısmında basit deneysel yöntem, nitel kısmında ise özel durum yöntemi kullanılmıştır. Her iki yaklaşım kapsamında çoklu veri toplama araçlarından faydalanılarak elde edilen verilerin güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

2. 3. Durum Tespiti ve İhtiyaç Belirleme Aşaması

HİE kurslarının hangi alanlarda düzenlenebileceğinin belirlenebilmesi için öncelikle mevcut durumun tespit edilmesi gerekmektedir. Durum tespiti ve ihtiyaç belirleme aşamasında elde edilen verilerden faydalanılarak öğretmenlerin bilgi eksiklikleri belirlenebilir (O'sullivan, 2001). Bu amacı gerçekleştirebilmek için çeşitli veri toplama araçlarından faydalanılmaktadır. Bu çalışmada durum tespiti ve ihtiyaç belirlenmesi amacıyla anket ve yarı yapılandırılmış mülakatlardan faydalanılmıştır. Literatürde benzer çalışmalarda da anket ve mülakatlardan faydalandığı görülmektedir (Tekin ve Ayas, 2002; Kop, 2003; Azar ve Karaali, 2004; Çakır, 2004; Gökdere, 2004; Tekin, 2004) .

2. 3. 1. HİE Kurs Programının Geliştirilme Aşamaları

Çalışmada, HİE kurs programının geliştirilmesinde Sistem Yaklaşımı Modeli kullanılmıştır. Bu modelde analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları takip edilmektedir. Bu beş aşamanın her birinde yapılan çalışmalar sırasıyla aşağıdaki bölümlerde açıklanmıştır.

2. 3. 1. 1. HİE İhtiyacının Saptanması (Analiz)

HİE kursunun öğretim programı hazırlanırken analiz aşamasında öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi, HİE kurs programının kapsam ve akışının tespit edilmesi, öğretim programının içeriğindeki konuların belirli bir sıraya konulması ve kullanılacak materyallerin ve katılımcı öğretmenlerin analizi yapılmıştır.

Çalışmada ilk önce literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında öğretmenlerin yeni program hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca programda önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımına, öğretmenlerin bu yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerine ve yaşanan sorunlara yönelik araştırmalar irdelenmiştir. Bu çalışmaların incelenmesi sonucunda öğretmenlerin genel olarak ölçme değerlendirme alanındaki, özel olarak performans değerlendirmeye yönelik eksiklikleri ve ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmış ve bu bulgular kurs programının içeriğinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Performans değerlendirme anlayışına yönelik ihtiyacın, çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenler tarafından da hissedilip hissedilmediğini belirlemek amacıyla hazırlanan HİE ihtiyaç belirleme anketi ve yarı yapılandırılmış mülakat formları öğretmenlere uygulanmıştır. Literatür taraması, anket ve mülakat sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik mevcut durumları, bilgi düzeyleri ve HİE ihtiyaçları belirlenmiştir.

2. 3. 1. 1. 1. HİE Kurs Programının Kapsam ve Akışının Belirlenmesi

Bu bölümde, programda yer alacak konular, kullanılacak öğretim yöntemleri ve kurs programının düzenlenme şekli belirlenmiştir. HİE kurs programında bulunan konular,

ulusal ve uluslar arası HİE kurs programları ve öğretmenlerin HİE ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Konular seçilip program kapsamında düzenlendikten sonra, seçilen konularla ilgili amaçlar ile kazanımlar ve bu kazanımlara ulaşmak için en uygun öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Ayrıca kurs programında hangi araç-gereçlere ihtiyaç duyulacağı, eğitim sırasında hangi noktaların vurgulanması gerektiği gibi hususlara da karar verilmiştir.

HİE kurs programının kapsamı belirlendikten sonra programın akışının nasıl olacağına karar verilmiştir. Kurs programında, ölçme değerlendirmenin eğitim-öğretimdeki yeri ve önemi, değerlendirme türleri, değerlendirme türlerinin özellikleri ve değerlendirme türlerine yönelik geliştirilen örnek etkinliklere programın ilk günlerinde yer verilmiştir. Bu şekilde öğretmenler, program süresince takip edilecek öğretim yöntemleri ve yapılacak faaliyetler hakkında bilgilendirilmiştir.

Kurs programı sürecinde ise, öğretmenlere anlatılacak konuyla ilgili teorik bilgiler sunulmuştur. Daha sonra, bu teorik bilgilere yönelik örnek uygulamalar gösterilmiş ve öğretmenlerden de örnek uygulamalar yapmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladıkları materyalleri sınıf ortamında sunmaları istenmiş ve bu materyaller hakkında diğer öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden ise sunum yapan arkadaşlarının hazırladıkları materyallerin eksikliklerini ya da iyi yönlerini belirtmeleri istenmiştir.

HİE kurs programı uygulanmaya başlamadan bir süre önce, programın yürütüleceği ortama gidilerek programda kullanılacak araç ve gereçlerin olup olmadığı, ayrıca kullanılabilir durumda olup olmadıkları da kontrol edilmiş ve eksik olan araç-gereçler temin edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte programa katılacak öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik hazırlanan HİE kurs programıyla ilgili beklentileri, ilgileri ve tercihleri hakkındaki bilgiler ihtiyaç belirleme aşamasında anket ve mülakatlar yardımı ile elde edilmiştir.

2. 3. 1. 2. HİE Kurs Programının Planlanması (Tasarım)

Bu aşamada, programın insan kaynakları, zaman planlaması, taslak programın oluşturulması, öğretim hedeflerinin ve ölçme araçlarının geliştirilmesi işlemleri yürütülmüştür. HİE kurs programının geliştirilmesinde gerekli akademik destek, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve KTÜ Fatih Eğitim Fakültesinde görev yapan üç öğretim elemanından sağlanmıştır. HİE kurs programının zamanı planlanırken, kursun

analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarının ne zaman yapılacağına, kaç günde ve kaç ders saatinde tamamlanabileceğine, hangi saatler arasında ve nerede düzenleneceğine karar verilmiştir. Analiz aşamasındaki verilere dayalı taslak HİE programı oluşturulmuştur. Bunu takiben analiz aşamasında belirlenen öncelikler kullanılarak öğretim kazanımları belirlenmiş ve bunların gözlenebilir nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Son olarak ise öğretmenlerin hedeflenen kazanımları kazanıp kazanmadıklarını belirlemeye yönelik ölçme araçları geliştirilmiştir.

2. 3. 1. 3. HİE Kurs Programının Hazırlanması (Geliştirme)

Bu aşamada, ölçme değerlendirme anlayışları, alternatif değerlendirme, performans değerlendirme ve portfolyo değerlendirmeye yönelik yapılan ulusal ve uluslar arası HİE kurs programlarının içerikleri incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek üzere uygulanan anket ve mülakat verileri incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenler için performans değerlendirmeye yönelik HİE kurs programı oluşturulmuştur. Bu programın kapsamı düzenlendikten sonra, konular analiz edilerek her biri için öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Ayrıca, kurs programındaki konularla ilgili amaçlar belirlenmiş, hangi araç-gereçlere ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiş ve eğitim sırasında hangi noktalara vurgu yapılması gerektiği belirlenmiştir. Hazırlanan kurs programının içeriği ve kurs programında yer alan konularla ilgili teorik bilgi ve uygulamaların bulunduğu öğretmen kılavuzu geliştirilmiştir. Öğretmen kılavuzu on bölümden oluşmaktadır. Her bölümde o gün anlatılacak konunun içeriği ve örnek materyali bulunmaktadır. HİE kursunda ise bu bölümler, ilgili konu gelmeden bir gün önce öğretmenlere verilecek şekilde ayarlanmıştır. Ayrıca, kurs programını değerlendirmede kullanılacak ölçme araçları da hazırlanmıştır. Bu işlemlerden sonra geliştirilen programın pilot uygulaması yapılmıştır.

2. 3. 1. 3. 1. HİE Kurs Programının Pilot Uygulaması

HİE kurs programının öğretmenlerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayıp karşılamayacağını ve programın eksik ya da aksayan yönlerini belirlemek için programın pilot uygulaması yapılmıştır. Programın pilot uygulaması 1 Eylül – 12 Eylül 2007 tarihleri arasında Artvin merkez ilköğretim okullarında çalışan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ve Fen ve

Teknoloji öğretmenlerinden oluşan 30 kişilik bir örneklem grubunun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin 22'si sınıf öğretmeni, 8'i ise Fen ve Teknoloji öğretmeni. Örneklemin 18'i erkek, 12'si bayandır. HİE programın pilot uygulaması bütün örnekleme yakın olan ve gerekli donanım, araç - gereç ve teknolojik aletlere sahip olan bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Program birbirini izleyen on iş günü ve toplam altmış saatte tamamlanmıştır. Pilot uygulamada araştırmacı, programın uygulayıcısı olarak görev yapmış ve uygulama süresince, kursun etkili olup olmadığını ve programın aksayan yönlerini tespit etmek amacıyla gözlemler yapmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kurs programı hakkındaki görüşleri ve programın uygulanmasına yönelik tavsiyeleri informal mülakatlarla belirlenmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından elde edilen gözlem bulgularına ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak kurs programında bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmenler programın ilk gününde anlatılan değerlendirme türleri hakkında çok az bilginin verildiğini, bunlara yönelik bilgilerin biraz daha arttırılması, özellikle biçimlendirici değerlendirmenin daha fazla anlatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle programın içeriğinde biçimlendirici değerlendirme üzerinde daha fazla durulmasına karar verilmiştir.
- Kurs programında sunulan konularla ilgili teorik bilgilerin hemen hemen yeterli olduğu, fakat verilen teorik bilgileri pekiştirecek uygulamaların ve örnek materyallerin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Kursun esas uygulamasında öğretim materyalindeki örneklerin daha fazla olmasına dikkat edilmiştir.
- Kurs programının saatleri ilk olarak her gün 9.00 – 16.00 arası olarak belirlenmiştir. Fakat öğretmenler bu saat diliminin sabah 8.00 – 15.00 şeklinde değiştirilmesinin daha iyi olacağını ifade ettiklerinden, esas uygulamanın bu saat aralığında yapılması kararlaştırılmıştır.
- Öğretmenlerin teorik konu sunumundan çok uygulamalara ve uygulamalar üzerindeki tartışmalara önem verdikleri görülmüştür. Bunun için esas uygulamada da teorik bilgi kısa sürede anlatılıp uygulamalara ve uygulama süreci sonundaki tartışmalara önem verilmiştir.
- Değerlendirme ölçekleri ve performans görevlerini geliştirme sürecinde öğretmenlerin grup halinde çalışmaları istenmiş, fakat grup çalışmalarının tam olarak yürütülemediği görülmüştür. Grup üyelerinden konuyu daha iyi anlayanlar aktif olurken diğerleri pasif kalmıştır. Bunun için esas uygulamalarda grup

çalışmasında aktif olmayan öğretmenleri daha aktif hale getirmeye yönelik çalışmaların yapılmasına karar verilmiştir.

- Öğretmenlere verilen programın içeriğindeki konular hakkında teorik bilgi veren bölümlerdeki eksiklikler giderilmiş ve fazla bilgiler bölümden çıkarılmıştır. Öğretim materyalinde, alternatif değerlendirmenin özellikleriyle ilgili verilen bilgilerin birçoğu performans değerlendirmede de bahsedildiği için alternatif değerlendirme bölümündeki özellikler çıkarılmıştır.
- Pilot uygulama sürecinde yapılan etkinlikler genellikle kurs saatleri içinde yapılmaya çalışılmış, ancak bazı etkinlikler öğretmenlere ödev olarak verilmiştir. Öğretmenlerin bu ödevleri yeterli düzeyde yapmadıkları ve önemsemedikleri görülmüştür. Bu nedenle esas uygulamada ödev verilmemesine, bu etkinliklerin kurs saati içerisinde yapılmasına karar verilmiştir.
- Öğretmenlerin birçoğu kurs programında, kontrol listelerinin, dereceli ölçeklerin, rubriklerin ve performans görevlerinin daha fazla geliştirilmesinin iyi olacağını ifade etmişlerdir. Esas uygulamada bu konulara yönelik uygulamalara en az bir gün ayrılmasına karar verilmiştir.
- Taslak programda yer alan konulara ve bunlarla ilgili etkinliklere yaklaşık ne kadar sürenin ayrılması gerektiği netleştirilmiştir.
- Esas uygulamada teknolojik araç-gereçlere daha fazla yer verilmiştir.
- Ayrıca, kurs programının pilot uygulaması sırasında, HİE kursunun esas uygulama aşamasında kullanılacak olan mülakatların, anketin, tutum ölçeğinin ve başarı testinin pilot çalışmaları yapılmıştır. Pilot çalışmanın sonunda anketlerde, mülakatta, tutum ölçeğinde ve başarı testinde bulunan ifade bozuklukları, yanlış sözcükler ve anlaşılmayan kısımlar tespit edilmiş ve düzeltilmiştir.

2. 3. 1. 3. 2. HİE Kurs Programına Son Şeklinin Verilmesi

Pilot uygulama sonucunda elde edilen bulguların dikkate alınması sonucu performans değerlendirmeye yönelik HİE kursunda bazı düzenlemeler yapılarak ortaya çıkan aksaklık ve eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca HİE kurs programının esas uygulamasına katılacak Fen ve Teknoloji öğretmenleriyle uygulama öncesinde yapılan yarı yapılandırılmış mülakattan elde edilen veriler dikkate alınarak kurs programının içeriğinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan HİE programı, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi'nde

görev yapan iki akademisyene ve Artvin Çoruh Üniversitesi'nde görev yapan iki akademisyene inceletirilip, eleştirileri alınmıştır. Bu doğrultuda programda biçimlendirici değerlendirme konusu üzerinde daha fazla durulmaya çalışılmış, kursun içeriğinde verilmeye çalışılan konulara yönelik örnek uygulamalar ve materyaller arttırılmıştır. Ayrıca kurs programının içeriğindeki konular hakkında teorik bilgi veren bölümlerdeki eksiklikler giderilmiş ve fazla bilgiler bölümden çıkarılmış, anekdot kayıtlarına, kontrol listelerine, dereceli ölçeklere, dereceli puanlama anahtarlarına ve performans görevlerine yönelik etkinliklere daha fazla zaman ayrılmasına karar verilmiştir.

2. 3. 1. 4. HİE Kurs Programının Esas Uygulama Aşaması

Hazırlanmış olan HİE kurs programının esas uygulaması, 01–12 Eylül 2008 tarihleri arasında, hafta içi her gün 08.00–15.00 saatleri arasında Artvin ilinin merkez ilköğretim okullarında görev yapan yirmi beş Fen ve Teknoloji öğretmenin katılımıyla bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. HİE kurs programı, öğleden önce dört ve öğleden sonra iki saat olmak üzere günde altı saat ve toplamda altmış saatte tamamlanmıştır. HİE kurs programının içeriğinde yer alan konuları ve alt başlıkları, kurs programının amacını ve uygulama sürecinde işlenen konuların haftalara göre dağılımını gösteren öğretim programını ve kurs programının içeriğiyle ilgili teorik bilgileri içeren HİE kurs programının rehber materyali Ek 1'de verilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin kursun hangi gününde hangi konuları hangi sıra ile işleyeceklerini takip edebilmelerine imkân sağlanmıştır.

Öğretmenlere kurs programındaki teorik bilgilerin sunumu, hazırlanan bilgisayar slaytlarının projeksiyon cihazı ile ekrana yansıtılmasıyla yapılmıştır. Sunum esnasında öğretmenlerle etkileşime geçilerek anlatılan konu hakkındaki ön bilgileri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yanlış anladıkları konular açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere verilen teorik bilgileri pekiştirmek ve anlamalarına yardımcı olmak için örnekler sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerle birlikte anlatılan konuya yönelik tahtada örnek uygulamalar yapılmıştır. Bununla birlikte kursa katılan öğretmenler ikişer kişilik gruplara ayrılmış ve sunulan teorik bilgileri uygulamaya aktarmak için öğretmenlerle uygulama (work shop) çalışmaları yürütülmüş, daha sonra öğretmenlerin kursta hazırladıkları materyalleri sınıfta sunmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladıkları materyallere yönelik diğer

öğretmenlerin fikirlerini ifade etmelerine ve araştırmacının dönüt vermesine imkân sağlanmıştır.

Fen ve Teknoloji öğretmenlerine yönelik hazırlanan HİE kurs programında işlenen konuların günlere göre dağılımı Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Fen ve Teknoloji öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan HİE kurs programında işlenen konuların günlere göre dağılımı

Tarih	İşlenen Konular
01.09.2008	Ölçme ve değerlendirme nedir? Eğitimde ölçme-değerlendirmenin önemi, amacı, ölçme değerlendirme türleri, teşhis değerlendirmesi ve özellikleri, yerleştirmeye yönelik değerlendirme ve özellikleri, biçimlendirici değerlendirme ve özellikleri, sonuç değerlendirmesi ve özellikleri, alternatif değerlendirme
02.09.2008	Alternatif değerlendirmenin özellikleri, özgün değerlendirme ve özellikleri, performans değerlendirmesi, yaygın olarak kullanılan performans değerlendirme türleri, performans değerlendirme araçlarının özellikleri, performans değerlendirmenin avantajları ve dezavantajları, performans değerlendirme görevlerini hazırlarken ve uygularken dikkat edilmesi gereken hususlar,
03.09.2008	Performans görevlerini geliştirme basamakları, değerlendirmenin amacının belirlenmesi, performans kriterlerinin belirlenmesi, performans kriterlerini geliştirirken dikkat edilmesi gereken özellikler, gözlenebilir performans kriterleri geliştirme ve performansların puanlanması
04.09.2008	Anekdor kaydı ve özellikleri, anekdot kaydının avantaj ve dezavantajları, anekdot kaydına yönelik örnek çalışmalar, anekdot kaydı geliştirme çalışmaları, kontrol listeleri ve özellikleri, kontrol listelerinin avantaj ve dezavantajları, kontrol listelerinin nota dönüştürülmesi, kontrol listelerine yönelik örnek çalışmalar ve kontrol listeleri geliştirme çalışmaları
05.09.2008	Dereceli ölçekler ve özellikleri, dereceli ölçek türleri, dereceli ölçeklerin avantaj ve dezavantajları, dereceli ölçeklerin nota dönüştürülmesi, dereceli ölçeklere yönelik örnek çalışmalar, dereceli ölçekleri geliştirme çalışmaları, dereceli puanlama anahtarı ve özellikleri, dereceli puanlama anahtarının türleri ve dereceli puanlama anahtarını hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar
08.09.2008	Dereceli puanlama anahtarının bölümleri ve oluşturulması, dereceli puanlama anahtarını oluştururken izlenecek adımlar, dereceli puanlama anahtarını kullanmanın avantajları, dereceli puanlama anahtarını kullanmanın dezavantajları, dereceli puanlama anahtarının puanlanması, dereceli puanlama anahtarına yönelik örnek çalışmalar ve dereceli puanlama anahtarını geliştirme çalışmaları

Tablo1'in devamı

09.09.2008	Performans görevi geliştirmeye yönelik model önerisi, iletişim becerisine yönelik performans görevi geliştirme, psiko-motor becerisine yönelik performans görevi geliştirme ve etkileşim becerisine yönelik performans görevi geliştirme
10.09.2008	Yeni kavram oluşturmaya yönelik performans görevi geliştirme, genel bir tekrar, bireysel gelişim dosyası nedir? Bireysel gelişim dosyasının amacı nedir? Bireysel gelişim dosyası neleri içerir? Bireysel gelişim dosyasını kullanmanın faydaları, bireysel gelişim dosyasını kullanmanın yetersizlikleri ve bireysel gelişim dosyasının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar
11.09.2008	Bireysel gelişim dosyasının kullanılma türleri ve bireysel gelişim dosyasında öğretmenin rolü, bireysel gelişim dosyasında öğrencinin rolü, bireysel gelişim dosyasında velinin rolü, bireysel gelişim dosyasının içeriğinin düzenlenmesi, bireysel gelişim dosyasının amacının belirlenmesi, bireysel gelişim dosyasında bulunan çalışmaların seçimi, bireysel gelişim dosyasındaki çalışmalara ait değerlendirme kriterinin belirlenmesi ve bireysel gelişim dosyasının içeriği
12.09.2008	Akran formları ve özellikleri, öz değerlendirme formları ve özellikleri, bireysel gelişim dosyasını değerlendirme

Kursun ilk gününde araştırmacının, kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenleriyle tanışması gerçekleşmiş ve açılış konuşması yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlere geliştirilen başarı testi, HİE kurs programından beklentilerine yönelik yarı yapılandırılmış mülakat ve performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Başarı testi, anket ve mülakat uygulamalarından sonra kurs programının içeriği tanıtılmıştır. Kurs programının uygulanması süresince öğretmenlere her gün Tablo 1'de belirtilen konular sırasıyla anlatılmıştır. Konuların sunumundan önce öğretmenlerden daha önceden bu konulara yönelik yaptıkları çalışmalar hakkında bilgi alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin daha önce yaptıkları çalışmalar hakkında tartışmaları ve bir biriyle fikir alış verişinde bulunmalarına ortam sağlanmıştır. Bu sayede hem öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerini paylaşmaları hem de araştırmacının öğretmenlerin bilgi düzeyi hakkında bilgi sahibi olması sağlanmaya çalışılmıştır. Kurs süresince özellikle teorik bilgiler sunulduktan sonra zamanın çoğu öğretmenlerin kendi aralarında uygulamalar yapmalarına ve bunlar üzerinde tartışmaya ayrılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerden her konuyla ilgili örnek uygulamalar yapmaları ve bunları sunmaları istenmiş, sunumlar esnasında diğer öğretmenlerin de görüşleri alınmış ve araştırmacı tarafından da geri bildirimde

bulunulmuştur. Bu tür uygulamalarla bir tartışma ortamı yaratılarak, öğretmenlerin de kendi eksikliklerini daha kolay görmeleri ve düzeltmelerine yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Kursun son gününde öğretmenlere ilk gün uygulanan performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeği ve başarı testi tekrar uygulanmıştır. Ayrıca kurs sonu değerlendirme anketi ve kurs sonu değerlendirme yarı yapılandırılmış mülakatları uygulanmıştır. Son olarak kursun kapanış konuşması yapılarak kurs sona erdirilmiştir.

2. 3. 1. 5. HİE Kurs Programının Değerlendirmesi (Değerlendirme)

Program geliştirme sürecinin son basamağı değerlendirmedir. Değerlendirme aşamasında HİE kursunun istenilen hedefe ulaşp ulaşmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bunun için HİE kurs programının her basamağında değerlendirme faaliyetleri yapılmaktadır. Bir programı geliştirme sürecinde dört tür değerlendirme yapılabilir. Bunlar; kursu uygulamadan önce (tanılayıcı-teşhis edici değerlendirme), kurs uygulamaları yapılırken (biçimlendirici değerlendirme), kurs uygulamalarının sonunda (tamamlayıcı – ürün değerlendirme) ve kurstan belirli bir müddet geçtikten sonra yapılan izleme değerlendirmesidir.

Bu çalışmada dört değerlendirme türü de kullanılmıştır. Program geliştirme sürecinin başlangıcında, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlarını, programın kapsamını ve hedeflerini belirlerken tanılayıcı değerlendirme kullanılmıştır. Tanılayıcı değerlendirmede, öğretmenlerin ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarını belirlemek için onlara anket ve mülakat uygulanmıştır. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda kurs programının kapsamı ve hedefleri belirlenmiştir. Kurs uygulamaları esnasında biçimlendirici değerlendirme kullanılmış, katılımcı olmayan gözlemler ve doküman inceleme gibi teknikler kullanılarak kurs programının eksik olan ve aksayan tarafları belirlenmiştir. Biçimlendirici değerlendirmeden elde edilen veriler dikkate alınarak programın aksayan yönlerinde düzenlemeler yapılmıştır. HİE kurs programının uygulamalarının sonunda, öğretmenlerin kurs programında hedeflenen bilgi, beceri ve davranışları kazanma düzeylerini belirlemek üzere tamamlayıcı değerlendirme yapılmıştır. Bunun için kurs programının sonunda başarı testi, tutum ölçeği, doküman incelemesi, kurs sonu değerlendirme anketi ve mülakatı uygulanmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilen veriler kullanılarak programın başarısı hakkında fikir elde edilmeye çalışılmıştır. İzleme değerlendirmesi, HİE kursuna katılan öğretmenlerin

görevlerine döndükten sonra kurstan edindikleri bilgi, beceri ve davranışları sınıflarında ne düzeyde kullandıklarını ve uyguladıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmada, kursa katılan iki öğretmenin derslerinde, geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem çizelgesi kullanılarak bir dönem boyunca (15 hafta) gözlem yapılmıştır. Gözlemler süresince her dersin sonunda yapılan gözlemden elde edilen veriler öğretmenlerle paylaşarak uygulamalar hakkında dönüt verilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamını yansıtmak amacıyla sınıf düzeni tasvir edilmiş ve öğrenci profili çıkarılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde öğretmenlerle mülakat yapılmıştır.

2. 4. Örneklem Seçimi

Araştırmanın, durum tespiti ve ihtiyaç belirleme, pilot çalışma, esas uygulama ve izleme değerlendirme aşamalarında farklı örneklemelerden yararlanılmıştır. Çalışmanın durum tespiti ve ihtiyaç belirleme aşamasında çeşitli branşlardaki 159 öğretmen ve 30 Fen ve Teknoloji öğretmeninden veri toplanmıştır. Kurs programının pilot uygulaması, Artvin merkezdeki ilköğretim okullarında çalışan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden oluşan 30 kişilik bir örneklem grubunun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Başarı testinin pilot uygulamasına farklı branşlardan 111 öğretmen katılmıştır. Performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin pilot çalışmasında ise, Artvin’de görev yapan 245 öğretmenden yararlanılmıştır. Kurs programının esas uygulaması Artvin il ve ilçelerinde bulunan 25 Fen ve Teknoloji Öğretmeniyle yürütülmüştür. İzleme değerlendirme aşamasında ise kursa katılan iki öğretmenden veriler toplanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın farklı aşamalarındaki örnekleme ait bilgiler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Çalışmanın farklı aşamalarındaki örnekleme ait bilgilerin frekans ve yüzde değerleri

Aşamalar		Bayan		Erkek		Toplam
		f	%	f	%	
Durum Tespiti ve İhtiyaç Belirleme	Anket	94	59,1	65	40,9	159
	Mülakat	17	56,7	13	43,3	30
Pilot Çalışma	Pilot Uygulama	12	40	18	60	30
	Başarı Testinin Pilot Uygulaması	51	45,9	60	54,1	111

Tablo 2'nin devamı

Pilot Çalışma	Tutum Ölçeğinin Pilot Uygulaması	115	46,9	130	53,1	245
Esas Uygulama	Esas Uygulama	14	56	11	44	25
İzleme Değerlendirme	Kurs Sonu İzleme Çalışması	2	100	-	-	2

Araştırmanın her bir aşamasında veri toplanan öğretmenlerin profilleriyle ilgili bilgiler ise aşağıda sunulmuştur:

a) Durum Tespiti ve İhtiyaç Belirleme Aşamasının Örneklemi: Bu aşamada öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek için geliştirilen Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet-içi Eğitim İhtiyaç Belirleme Anketi (PEHİBA) farklı branşlardaki 159 öğretmene uygulanmıştır. Bu örneklemin profili Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. PEHİBA'ya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

		Frekans (f)	Yüzde (%)			Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	65	40,9	Hizmet Yılı	1 yıldan az	27	17
	Bayan	94	59,1		1–5 yıl	49	30,8
Eğitim Durumu	2 yıllık Yüksekokul	7	4,4		5–10 yıl	57	35,8
	4 yıllık Üniversite	149	93,7		10 yıl ve üstü	26	16,4
	Yüksek lisans	3	1,9	Yaş	25'ten küçük	41	25,8
Eğitim Verdiği Sınıflar	Birinci kademe	64	40,3		26 – 35	100	62,9
	İkinci kademe	72	45,3		36 – 45	13	8,2
	Her iki kademe	23	14,4		45 ve üstü	5	3,1

Tablo 3'ün devamı

HEK	Evet	130	81,8	AHEK	Evet	25	15,7
	Hayır	29	18,2		Hayır	124	84,3

Not: (**HEK:** Daha önce HİE kursuna katılma durumu; **AHEK:** Alternatif değerlendirmeye yönelik HİE kursuna katılma durumu)

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin %40,9'unun erkek ve %59,1'nin bayan olduğu görülmektedir. Yaşları itibarı ile öğretmenlerin % 25,8'inin 25'ten küçük, % 62,9'unun 26–35 arasında, % 8,2'sinin 36 – 45 arasında ve %3,1'inin 45 ve üstü yaşlarda olduğu belirlenmiştir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 17'sinin bir yıldan az, % 30,8'inin 1 – 5 arasında, % 35,8'inin 5 – 10 arasında ve %16,4'ünün 10 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Mezun oldukları okullara bakıldığında öğretmenlerin %4,4'ünün iki yıllık yüksek okul, %93,7'sinin dört yıllık üniversite ve % 1,9'unun yüksek lisans düzeyinde eğitim durumuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Görev yaptıkları seviye itibarı ile örneklemin % 40,3'ünü birinci kademedeki görev yapan, % 45,3'ünü ikinci kademedeki görev yapan ve % 14,4'ünü her iki kademedeki de görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %81,8'i daha önce HİE kursuna katıldığını belirtirken, %18,2'sinin daha önce HİE kurslarına katılmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %15,7'sinin alternatif değerlendirmeye yönelik HİE kursuna katıldığı, %84,3'ünün ise alternatif değerlendirmeye yönelik HİE kursuna katılmadığı belirlenmiştir.

Durum tespiti ve ihtiyaç belirleme aşamasında, performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek için 30 Fen ve Teknoloji öğretmenine yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaç belirlemesi için gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakata (PEHİM) katılan öğretmenlerin profilleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. PEHİM'a katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Özellik	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	13	43,3
	Bayan	17	56,7

Tablo 4'ün devamı

Yaş	25'ten küçük	8	26,7
	26 – 35	14	46,7
	36 – 45	6	20
	45 ve üstü	2	6,7
Hizmet yılı	1 yıldan az	3	10
	1–5 yıl	13	43,3
	5–10 yıl	10	33,3
	10 – 15 yıl	2	6,7
	15 yıl ve üstü	1	3,3
Eğitim durumu	4 yıllık Üniversite	30	100
Eğitim verdiği sınıflar	6. sınıf	25	83,3
	7. sınıf	22	73,3
	8. sınıf	24	80
Daha önce HİE kursuna katılma durumu	Evet	25	83,3
	Hayır	5	16,7
Alternatif değerlendirmeye yönelik HİE kursuna katılma durumu	Evet	5	16,7
	Hayır	25	83,3

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin % 43,3'ünün erkek ve %56,7'sinin bayan olduğu görülmektedir. Yaşları itibarı ile öğretmenlerin % 26,7'sinin 25'ten küçük, % 46,7'sinin 26–35 arasında, % 20'sinin 36–45 arasında ve % 6,7'sinin 45 ve üstü yaşlarda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tümü dört yıllık üniversite mezunu olup, % 83,3'ü 6. sınıfta, % 73,3'ü 7. sınıfta ve %80'i 8. sınıfta Fen ve Teknoloji dersine girmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %83,3'ü daha önce HİE kursuna katıldığını belirtirken, %16,7'sinin daha önce HİE kurslarına katılmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, %16,7'sinin alternatif değerlendirmeye yönelik HİE kursuna katıldığı,

%83,3'ünün ise alternatif değerlendirmeye yönelik HİE kursuna katılmadığı görülmektedir.

b) Pilot Uygulama Aşamasının Örnekleme: Pilot uygulama aşamasında HİE kurs programının, başarı testinin ve tutum ölçeğinin pilot çalışmasında üç farklı örneklem kullanılmıştır. Kurs programının pilot uygulaması, Artvin merkez ilköğretim okullarında çalışan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden oluşan otuz kişilik bir örneklem grubunun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu örneklemin profili Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Kursun pilot uygulama aşamasına katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Özellik	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	18	60
	Bayan	12	40
Yaş	25'ten küçük	7	23,3
	26 – 35	13	43,3
	36 – 45	7	23,3
	45 ve üstü	3	10
Hizmet yılı	1 yıldan az	3	10
	1–5 yıl	8	26,7
	5–10 yıl	10	33,3
	10 – 15 yıl	6	20
	15 yıl ve üstü	3	10
Eğitim durumu	4 yıllık Üniversite	27	90
	2 yıllık Yüksekokul	3	10
Eğitim verdiği sınıflar	4. sınıf	10	33,3
	5. sınıf	12	40
	6. sınıf	6	20
	7. sınıf	8	26,7
	8. sınıf	7	23,3
Öğretmenlerin branşı	Sınıf öğretmeni	22	73,3
	Fen ve Teknoloji öğretmeni	8	26,7

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin %40'ının erkek, %60'ının bayan olduğu görülmektedir. Yaş itibari ile öğretmenlerin %23,3'ünün 25'ten küçük, %43,3'ünün 26–35 yaşları arasında, %23,3'ünün 36–45 yaşları arasında, %10'unun 45 ve üstü yaşlarda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin % 90'ının dört yıllık üniversite mezunu, %10'unun iki yıllık yüksek okul mezunu olduğu ve %10'unun bir yıldan az, %26,7'sinin 1–5, %33,3'ünün 5–10, %20'sinin 10-15 yıllık ve %10'unun 15 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %33,3'ünün 4. sınıfta, %40'ının 5. sınıfta, %20'sinin 6. sınıfta, %26,7'sinin 7. sınıfta ve %23,3'ünün 8. sınıfta derslere girdiği ve %73,3'ünün Sınıf öğretmeni, %26,7'sinin ise Fen ve Teknoloji öğretmeni olduğu görülmektedir.

Başarı testinin geliştirilme aşaması, Artvin merkezinde bulunan yedi farklı ilköğretim okulunda farklı branşlarda görev yapan 111 öğretmenden oluşan bir örneklem grubunun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklemdeki öğretmenlerin profilleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Başarı testi geliştirme aşamasına katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Özellik	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	60	54,1
	Bayan	51	45,9
Yaş	25'ten küçük	22	19,8
	26 – 35	35	31,5
	36 – 45	37	33,3
	45 ve üstü	16	14,4
Hizmet yılı	1 yıldan az	10	9
	1–5 yıl	20	18
	5–10 yıl	35	31,5
	10 – 15 yıl	30	27
	15 yıl ve üstü	16	14,4
Eğitim durumu	4 yıllık Üniversite	96	86,5
	2 yıllık Yüksekokul	15	13,5
Eğitim verdiği sınıflar	4. sınıf	30	27
	5. sınıf	32	28,8

Tablo 6'nın devamı

Eğitim verdiği sınıflar	6. sınıf	40	36
	7. sınıf	35	31,5
	8. sınıf	42	37,8
Öğretmenlerin branşı	Sınıf öğretmeni	62	55,9
	Fen ve Teknoloji öğretmeni	13	11,7
	Sosyal Bilgiler öğretmeni	13	11,7
	Matematik öğretmeni	12	10,8
	Türkçe öğretmeni	11	9,9

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin %54,1'inin erkek, %45,9'unun bayan olduğu, yaş itibarı ile %19,8'inin 25 yaşından küçük, %31,5'inin 26–35 yaşları arasında, %33,3'ünün 36–45 yaşları arasında ve %14,4'ünün 45 yaşın üstünde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %86,5'inin dört yıllık fakülte, %23,5'inin iki yıllık yüksekokul mezunu olduğu ve %9'unun bir yıldan az, %18'inin 1 – 5 , % 31,5'inin 5 – 10, % 27'sinin 10 – 15 yıllık ve % 14,4'ünün on beş yıldan fazla mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Eğitim verdikleri sınıf düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin %27'sinin dördüncü, % 28,8'inin beşinci, %36'sının altıncı, %31,5'inin yedinci ve %37,8'inin sekizinci sınıfta eğitim verdiği görülmektedir. Örneklemdeki öğretmenlerin %55,9'u Sınıf, %11,7'si Fen ve Teknoloji, %11,7'si Sosyal Bilgiler, %10,8'i Matematik ve %9,9'u Türkçe öğretmenidir.

Performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin (PTÖ) geliştirilmesi aşaması, Artvin il ve ilçelerinde görev yapan 245 öğretmenden oluşan bir örneklem grubunun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklemde bulunan öğretmenlerin profilleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. PTÖ'nin geliştirilme aşamasına katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Özellik	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	130	53,1
	Bayan	115	46,9
Yaş	25'ten küçük	52	21,2
	26 – 35	86	35,1

Tablo 7'nin devamı

Yaş	36 – 45	82	33,5
	45 ve üstü	25	10,2
Hizmet yılı	1 yıldan az	10	4,1
	1–5 yıl	60	24,5
	5–10 yıl	75	30,6
	10 – 15 yıl	63	25,7
	15 yıl ve üstü	37	15,1
Eğitim durumu	2 yıllık Yüksekokul	25	10,2
	4 yıllık Üniversite	210	85,7
	Yüksek lisans	10	4,1
Eğitim verdiği sınıflar	Birinci kademe	155	63,3
	İkinci kademe	63	25,7
	Her iki kademe	27	11

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin %53,1'i erkek ve %46,9'u bayandır. Yaşları itibarı ile öğretmenlerin %21,2'sinin 25'ten küçük, %35,1'inin 26 – 35 yaşları arasında, %33,5'inin 36 – 45 yaşları arasında, %10,2'sinin 45 yaş ve üstü yaşlarda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %85,7'si dört yıllık üniversite, %10,2'si iki yıllık yüksek okul, %4,1'i ise yüksek lisans mezunudur. Mesleki deneyimlerine bakıldığında, % 4,1'inin bir yıldan az, % 24,5'inin 1 – 5 arası, %30,6'sının 5 – 10 arası, %25,7'sinin 10–15 yıllık ve % 15,1'inin 15 yıldan fazla mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin % 63,3'ü birinci kademe, % 25,7'si ikinci kademe ve %11'i her iki kademede de görev yapmaktadır.

c) Esas Uygulama Aşamasının Örneklemi: Kurs programının esas uygulamasına Artvin il ve ilçelerinde bulunan yirmi beş Fen ve Teknoloji Öğretmeni katılmıştır. Kursu katılan öğretmenlerin profilleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Kursun esas uygulama aşamasına katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Özellik	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	11	44
	Bayan	14	56

Tablo 8'in devamı

Yaş	25'ten küçük	7	28
	26 – 35	8	32
	36 – 45	8	32
	45 ve üstü	2	8
Hizmet yılı	1 yıldan az	2	8
	1–5 yıl	8	32
	5–10 yıl	6	24
	10 – 15 yıl	7	28
	15 yıl ve üstü	2	8
Eğitim durumu	4 yıllık Üniversite	25	100
Eğitim verdiği sınıflar	6. sınıf	20	80
	7. sınıf	22	88
	8. sınıf	21	84

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin %44'ünün erkek, %56'sının ise bayan olduğu görülmektedir. Yaşları itibarı ile öğretmenlerin %28'inin 25'ten küçük, %32'sinin 26 – 35 yaşları arasında, %32'sinin 36 – 45 yaşları arasında ve %8'inin 45 yaş ve üstü yaşlarda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı dört yıllık üniversite mezunu olup, %8'i bir yıldan az, %32'si 1 – 5 yıl arası, %24'ü 5 – 10 yıl arası, %28'i 10 – 15 yıl arası ve %8'i 15 yıldan fazla mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin %80'inin 6. sınıfta, %88'inin 7. sınıfta ve %84'ünün 8. sınıfta derslere girdiği görülmektedir.

d) İzleme Değerlendirme Aşamasının Örnekleme: İzleme değerlendirme aşamasındaki örnekleme, kursa katılan yirmi beş öğretmen içerisinde gönüllü olarak seçilen iki öğretmen oluşturmaktadır. Bu iki öğretmenlerin özelliği Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. İzleme değerlendirme aşamasına katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Özellikler	A Kodlu Öğretmen	B Kodlu Öğretmen
Cinsiyet	Bayan	Bayan
Yaş	34	28

Tablo 9'un devamı

Mesleki deneyim (Yıl)		10	7
Ders verdiği sınıflar		6/A, B; 7/A, B; 8/A, B	6/A, B, C; 7/A, C; 8/A, C
Mezun olduğu fakülte		Eğitim Fakültesi	Eğitim Fakültesi
Haftalık ders saati		22	26
İzleme yapılan sınıflar		6/A, 7/A, 8/A	6/B, 7/A, 8/C
Başarı testinden aldığı puan	Ön test	30	36
	Son test	84	81
Tutum ölçeğinden aldığı puan	Ön test	Orta düzey	Yetersiz düzey
	Son test	İyi düzey	İyi düzey

Tablo 9 incelendiğinde, A kodlu öğretmenin bayan, 34 yaşında, 10 yıllık mesleki deneyime sahip, eğitim fakültesi mezunu olduğu, 6., 7. ve 8. sınıflarda haftalık 22 saatlik derse girdiği görülmektedir. Bu öğretmenin kursun başlangıcında uygulanan başarı testinden yüz üzerinden otuz puan aldığı, tutum ölçeğinden de orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kursun sonunda A kodlu öğretmenin başarı testinden seksen dört puan aldığı ve tutum ölçeğinden de iyi düzeyde olduğu görülmektedir. B kodlu öğretmenin bayan, yirmi sekiz yaşında, yedi yıllık mesleki deneyime sahip, eğitim fakültesi mezunu olduğu, 6., 7. ve 8. sınıflarda haftalık 26 saat derse girdiği görülmektedir. Bu öğretmenin kursun başlangıcında uygulanan başarı testinden yüz üzerinden otuz altı puan aldığı, tutum ölçeğinden de yetersiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kursun sonunda B kodlu öğretmenin başarı testinden seksen bir puan aldığı ve tutum ölçeğinden de iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

2. 5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek ve kurs sonu değerlendirme yapmak için anket, mülakat, gözlem ve doküman inceleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlere verilen HİE kursu esnasında öğretmenlerdeki değişimi belirlemek için başarı testi, performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeği ve doküman inceleme teknikleri kullanılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin kurs esnasındaki davranışlarını, hal ve tutumlarını tespit etmek için gözlem ve araştırmacı günlüklerden yararlanılmıştır. HİE kurs programı bittikten sonra gönüllü olarak seçilen öğretmenlerin kurstan edindikleri bilgileri ne düzeyde kullandıklarını belirlemeye yönelik gözlem, mülakat ve doküman inceleme teknikleri kullanılmıştır

2. 5. 1. Anket

Anket, belli bir amaca ve plana yönelik düzenlenmiş soru listesi olarak ifade edilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Anket metodu, geçmişteki ya da halen var olan bir durumu ya da olayı olduğu şekilde betimlemeye çalışmaktadır (Karasar, 2005). Bu metotta, araştırmacı belli bir örneklem ya da insan topluluğunun tutumunu, düşüncesini, davranışını ya da grubun özelliklerini tanımlamaya çalışır (Creswell, 2002). Anketler, verileri toplamak için en çok kullanılan bilgi toplama araçlarıdır (Kaptan, 1993; Arseven, 2001; Creswell, 2002). Anket, kağıt – kalem, elektronik ortamda ve posta yoluyla bireyin bir araştırma konusu ya da konuları hakkında duygu ve düşüncelerini belirlemek için sıklıkla kullanılır. Daha çok sosyal içerikli araştırmalarda kullanıldığından eğitim araştırmalarında da sıklıkla kullanılmaktadır. Bunun nedeni, diğer veri toplama araçlarına göre daha az masraflı ve analizlerinin kolay olması (Cohen ve Mannion, 1998; Çepni, 2005; Ekiz, 2005; Karasar, 2005) ve kısa sürede geniş bir örneklemde araştırmayla ilgili istenilen bilgi ve düşüncelerin toplanabilmesidir (Kaptan, 1993; Arseven, 2001). Ayrıca anketler, araştırılan kişilerin gizliliğinin korunması, ön yargı ve kişisel eğilim gibi durumlarda hataları daha az indirgemesi gibi özelliklerinden dolayı daha çok tercih edilmektedir.

Bu çalışma sürecinde anketlerden, a) durum tespiti ve ihtiyaç belirleme, b) esas uygulama ve c) izleme değerlendirme aşamalarında yararlanılmıştır.

a) Durum Tespiti ve İhtiyaç Belirleme Aşamasında: Bu aşamada, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik mesleki ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla hazırlanan anket formu Artvin ilinde görev yapan 159 öğretmene uygulanmıştır.

b) Esas Uygulama Aşamasında: Bu aşamada performans değerlendirmeye yönelik tutum ve kurs sonu değerlendirme anketleri olmak üzere iki farklı anket formu kullanılmıştır. Kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin HİE kurs programı süresince performans değerlendirmeye yönelik görüşleri ve program sonunda bu

görüşlerindeki değişimi belirlemek amacıyla hazırlanan “Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Anketi (PDYTA)” kursun başında ve sonunda 25 öğretmene uygulanmıştır. Ayrıca HİE kurs programının uygulama aşamasının değerlendirilmesi amacıyla “Kurs Sonu Değerlendirme Anketi” kullanılmış ve anket uygulamaya katılan 25 Fen ve Teknoloji öğretmenine uygulanmıştır.

c) İzleme Değerlendirmesi Aşaması: Bu aşamada, ders gözlemi yapılan sınıflarda öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını ve profillerini tespit etmek için “Öğrenci Profil Anketi” hazırlanarak uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan anketlerin hazırlanmasıyla ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2. 5. 1. 1. Araştırma Kapsamında Kullanılan Anketlerin Hazırlanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla “HİE İhtiyaç Belirleme Anketi (PEHİBA)”, “Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği (PTÖ)” ve “HİE Kurs Sonu Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır.

2. 5. 1. 1. 1. HİE Durum Tespiti ve İhtiyaç Belirleme Anketinin Hazırlanması (PEHİBA)

Araştırma kapsamında öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere “Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet-içi Eğitim İhtiyaç Belirleme Anketi (PEHİBA)” geliştirilmiştir. HİE ihtiyaç belirleme anketi geliştirilmeden önce literatürde HİE alanında yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda HİE ihtiyacı belirlemek için nasıl anketlerin kullanıldığı incelenmiştir. İncelenen anketlerden bazıları iki bölümden oluşmaktadır. Örneğin Kop (2003) tarafından geliştirilen ankette, öğretmenlerin kişisel bilgileri, verilecek kursun içeriğinde olan ve öğretmenlerin ihtiyaç duyabilecekleri konuların listelenmiş halleri bulunmaktadır. Batman (1991), Kaya (2003), Çakır (2004) ve Tekin (2004) tarafından yapılan çalışmalarda HİE ihtiyaç belirleme anketleri üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde kurs programıyla ilgili ihtiyaç listesi ve son bölümde kursun yeri, uygulama şekli ve zamanı hakkında öğretmenlerin görüşlerini almaya yönelik anket maddeleri bulunmaktadır. Gökdere (2004) ve Şenel (2008) tarafından kullanılan HİE anketleri ise dört bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde örneklemin profilleri ve

HİE programına katılmalarına ilişkin sorular; ikinci bölümde verilecek olan kurs konusuna yönelik bilgi düzeylerini belirlemek için açık uçlu sorular bulunmaktadır. Üçüncü bölümde HİE ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış soru maddeleri, son bölümde ise öğretmenlerin HİE kurs programlarını uygulama şekilleri ile ilgili bilgi edinmek için sorular yer almaktadır.

Yapılan bu incelemelerden sonra hazırlanacak olan performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaç belirleme anketinin üç bölümden oluşmasına karar verilmiştir. Anketin ilk bölümünde, öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde performans değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlarla ilgili maddeler sıralanmış ve her bir maddenin karşısına beşli Likert tipi seçenekler yerleştirilmiştir. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin ikinci bölümde verilen anketin dışında başka ne tür ihtiyaçlarının olduğunu belirlemeye yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur.

PEHİBA hazırlanırken daha önceden farklı çalışmalarda geliştirilen anketler incelenmiş ve performans değerlendirmeye yönelik literatür taraması yapılmıştır. Literatür tarama sonucunda elde edilen veriler anket maddeleri olacak şekilde listelenmiştir. Bunun yanı sıra Artvin il merkezinde görev yapan on öğretmene, performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek için yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatta, “Performans değerlendirmeye yönelik bir HİE kursunda size neler anlatılmasını istersiniz?” şeklinde bir soru sorulmuş, kendilerinden sorulan soruyla ilgili açıklamalar yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerin yapmış oldukları açıklamalar teyp ile kaydedilmiştir. Daha sonra görüşmeden elde edilen veriler kâğıtlara yazılmış ve her görüşmeye yönelik transkriptler oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış mülakattan ve literatür taramasından elde edilen veriler doğrultusunda elli beş maddelik bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak anket, ölçme değerlendirme alanında çalışmalar yapan dört uzman tarafından incelenmiştir. Ayrıca iki dil uzmanı tarafından da anket maddeleri dilbilgisi ve anlaşılabilirliği yönünden incelenmiştir. İncelemeler sonucunda ankette bulunan elli beş madde kırk beş maddeye indirilmiştir. Bu anketteki maddelere “Kesinlikle Katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Karasızım=3”, “Katılıyorum=4” ve “Kesinlikle Katılıyorum=5”, seçenekleri eklenerek kırk beş maddeden oluşan beşli Likert tipi bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan PEHİBA Ek 2’de sunulmuştur.

2. 5. 1. 1. 1. 1. PEHİBA'nın Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyacını belirlemek üzere hazırlanan 45 maddelik anket Artvin il merkezinde görev yapan 159 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Uygulanan anketten elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Anketten elde edilen verilerin yapı geçerliliğini sağlamak ve benzer verileri bazı faktörler altında sınıflandırmak için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine uygunluğu 0.000 düzeyinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) değeri 0,92, Barlet Testi değeri 6039.873 olarak bulunmuştur. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğu Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun 0,60'dan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2004). Elde edilen sonuçlardan performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyacını belirlemek için geliştirilen anketin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca anketten elde edilen verilerin Varimax Faktör Analizi ile yapılan döndürme işlemi sonunda, ölçeğin altı boyutlu olduğuna karar verilmiştir. Bulunan altı faktöre ilişkin öz değerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10. PEHİBA'nın faktörlerine ait öz değerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri

Faktör	Öz Değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	7,285	16,189	16,189
2	6,486	14,410	30,559
3	5,104	11,341	41,494
4	4,128	9,173	51,114
5	3,953	8,786	59,899
6	2,940	6,534	66,433

Tablo 10'da görüldüğü gibi, ankette dört faktörün tümü toplam varyansın %66.433'ünü açıklamaktadır. Kabul edilebilir miktar olan % 41'in (Kline, 1994) üstünde olan bu varyans miktarının, ölçeğin altı faktörden oluşan bir anket olarak değerlendirilmesine olanak verdiği kabul edilebilir.

Faktör analizi yapıldıktan sonra ölçeğin güvenirliğini hesaplanmak için Cronbach - alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. PEHİBA'nın genel güvenirlik katsayısı Cronbach-alpha 0.971 olarak bulunmuştur.

2. 5. 1. 1. 2. Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği (PTÖ)

Araştırma kapsamında öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek için “Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği (PTÖ)” geliştirilmiştir. Bu tutum ölçeği hazırlanırken madde havuzu oluşturma, uzman görüşüne başvurma, ön deneme, faktör analizi ve güvenirlik hesaplama aşamaları izlenmektedir (Balcı, 1995, s. 142–143; Karasar, 2005, s. 138–155):

Madde Havuzunu Oluşturma Aşaması: Bu aşamada daha önceden farklı çalışmalarda geliştirilen tutum ölçeklerine yönelik literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama sonucunda Ekici, (2002), Nuhoğlu ve Yalçın (2004), Çelik ve Bindak (2005), Ekici (2005), Kan ve Akbaş (2005), Kılınç ve Salman (2007) gibi araştırmacıların geliştirmiş oldukları ölçekler incelenmiştir. Mevcut olan bu tutum ölçeklerinden, tutum ölçeğinin nasıl hazırlanması gerektiği konusunda rehber olması amacıyla yararlanılmıştır.

Bu aşamadan sonra Artvin il merkezinde görev yapan on öğretmene performans değerlendirme hakkındaki düşüncelerini belirlemek için beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Mülakatta öğretmenlere “Performans değerlendirme, rubrikler, portfolyo değerlendirme, akran değerlendirme ve öz değerlendirme hakkındaki düşüncelerinizi yazınız” şeklinde sorular sorulmuş, kendilerinden sorulan sorularla ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Toplanan verilerden tutum konusu ile ilgili olduğu kabul edilen 46 tutum maddesi oluşturulmuştur. Tutum maddeleri oluşturulurken;

- Bütün maddeler olumlu ve olumsuz olarak ifade edilip, olgusal ifadelerin olmamasına dikkat edilmiştir.
- Ölçek maddeleri sade ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir. Bir maddede birden fazla yargı/düşünce/duygu olmamasına dikkat edilmiştir.
- Tutum maddelerinin yarısı olumlu yarısı olumsuz olacak şekilde düzenlenmiştir. Tutum maddelerinde yansızlık kuralı göz önüne alınarak olumlu ve olumsuz madde sayısının eşit olmasına dikkat edilmiştir.

- Ölçekte kullanılan olumlu maddeler için “Kesinlikle katılıyorum” ve “Kısmen katılıyorum” ifadeleri, olumsuz maddeler için ise “Kısmen katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri kullanılmıştır. Olumlu ve olumsuz bir fikir içermeyen maddeler için ise “Bir fikrim yok” ifadesi kullanılmıştır (Tavşancıl, 2002).

Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması: Geliştirilen performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeği uzman kişiler tarafından incelenmiştir. Ölçeğin uzman kişiler tarafından incelenmesindeki amaç kapsam geçerliliğin sağlanmasıdır (Büyüköztürk, 2004). Kapsam geçerliliği, tutum ölçeğini oluşturan maddelerin, ölçülmek istenilen davranışı ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir (Kılınç ve Salman, 2007). Bu ölçek geliştirilirken de uzman görüşlerine başvurularak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Geliştirilen taslak ölçek, ölçme değerlendirme alanında çalışmalar yapan dört uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlar tutum maddelerini, genellikle öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik tutumlarını ölçüp ölçmediği noktasında gözden geçirmişlerdir. Ayrıca 2 dil uzmanı tarafından da ölçek maddeleri dilbilgisi ve anlaşılabilirliği yönünden incelenmiştir.

Uzman kişilerle birlikte öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutum maddelerinin seçimi yapılmış ve madde sayısı 46’dan 36’ya indirilmiştir. Bu otuz altı maddenin yarısının olumlu diğer yarısının ise olumsuz tutumları ölçmesine özen gösterilmiştir. Daha sonra bu maddeler tutum maddesi olacak şekilde madde yazım kurallarına göre yeniden düzenlenmiş ve tutum maddeleri rastgele sıralanarak taslak ölçek hazırlanmıştır.

Ön Deneme Aşaması: Ön deneme aşamasında, ölçeğin cevaplanabilme süresi ile anlaşılabilirliğinin tespiti 10 öğretmen adayı tarafından değerlendirilmiştir. Uygulama sonunda 36 tutum maddesinin yaklaşık 20 dakikada cevaplandırılabilirdiği tespit edilmiştir.

Faktör Analizi Aşaması: Ölçek niteliksel olarak ön elemelerden geçmiş 18 olumlu ve 18 olumsuz olmak üzere toplam 36 maddelik bir tutum ölçeği olarak hazırlanmıştır. Ölçekteki olumlu maddeler "Kesinlikle Katılıyorum=5", "Kısmen Katılıyorum=4", "Bir Fikrim Yok =3", "Kısmen Katılmıyorum=2" ve "Kesinlikle Katılmıyorum=1" seçenekleriyle 5'ten 1'e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler ise tamamen tersi seçeneklerle 1'den 5'e doğru puanlanmıştır.

Uzman görüşleri alındıktan ve ön deneme yapıldıktan sonra tutum ölçeği 245 öğretmenden oluşan bir gruba uygulanmış ve bu uygulama sonuçlarına göre faktör analizi yapılmıştır. Bu çalışmada özellikle faktör analizinin iyi olup olmadığı konusunda fikir veren KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerinin ve değişkenler arasında bir korelasyonun olup olmadığı konusunda fikir veren Barlett Testi (Barlett Test of Sphericity) sonuçlarının yüksek olup olmadığına dikkat edilmiştir. Ayrıca modele alınan faktör sayısının öz değeri (eigenvalue) birden büyük olan faktörlerin sayısına eşit olduğu ve faktör yüklerinin en az 0.30 olduğu gibi durumların kabul edilmesi gerektiği yönündeki bilgilere önem verilmiştir (Turgut ve Baykul, 1992, s. 173).

Güvenirlilik Hesaplama Aşaması: Faktör analizi yapılarak son halini alan PTÖ'nün Cronbach - alfa iç tutarlılık katsayısı ve alt faktörlerine ait güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır.

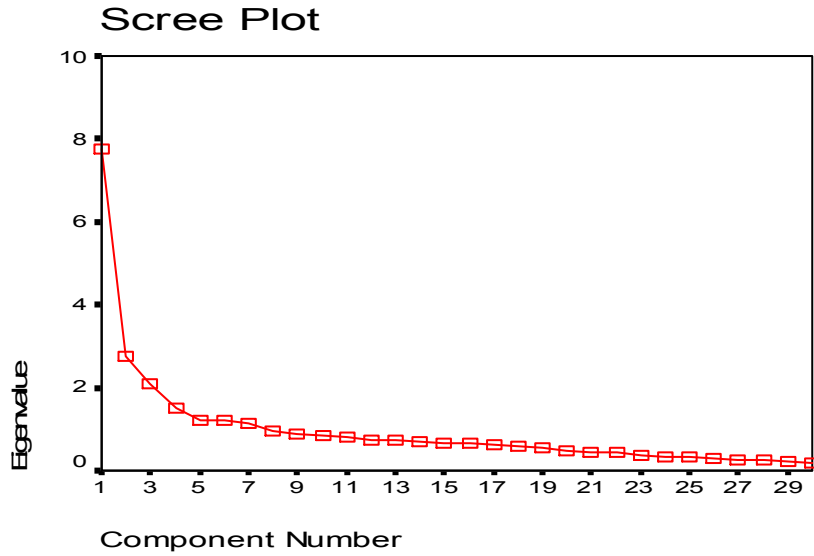
2. 5. 1. 1. 2. 1. PTÖ'nün Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

PTÖ'nün geçerlilik çalışması için hem kapsam geçerliliği, hem de yapı geçerliliği incelenmiştir. Kapsam geçerliliğinde, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği durumuna bağlı olarak uzman görüşüne başvurulur. Bunun için önce bir grup uzman tarafından ölçme amaçları ve bu amaçların gerektirdiği içeriği temsil edip edemeyeceği tartışılır (Demircioğlu, 2007). Yapı geçerliliği, sonuçları ve sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu açıklar. Bir başka deyişle, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2002). Yapı geçerliliğini ölçebilmek için faktör analizinden yararlanılır.

Geliştirilen taslak ölçek, ölçme – değerlendirme alanıyla ilgili akademik çalışmalar yapan dört uzman tarafından incelenmiştir. Bu uzmanlar ölçeği, içerdiği tutum maddelerinin öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik duygu, düşünce, davranış ve tutumlarını ölçüp ölçmediği noktasında değerlendirmişlerdir. Ölçek iki dil uzmanı tarafından da dilbilgisi ve anlaşılabilirliği yönünden incelenmiştir.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. PTÖ'nin geçerlilik çalışmalarında ilk aşama olarak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu 0.000 düzeyinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) değeri 0,849, Barlet Testi değeri 2760,700 olarak bulunmuştur. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğu Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile

incelenebilir. KMO'nun 0.60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2004). Bu bakımdan tutum ölçeğinin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca tutum ölçeğinden elde edilen verilere Varimax Faktör Analizi ile yapılan döndürme işlemi sonunda, ölçeğin üç boyutlu olduğuna karar verilmiştir. Bu durumu daha net görmek amacıyla Cattell'in "scree" sınaması (Kline, 1994) yapılarak maksimum manidar faktör sayısı ile ilgili olarak aşağıdaki grafik elde edilmiştir.



Şekil 2. Cattell'in "Scree" maksimum manidar faktör sayısı

Grafikte dikey eksen öz değer miktarlarını, yatay eksen ise faktörleri gösterir. Grafik, faktörlerin öz değerleriyle eşleştirilmesi sonucunda bulunan noktaların birleştirilmesi ile elde edilir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir. Yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002, s. 479). "Scree" sınama grafiğinde grafik eğrisinin hızlı bir düşüş gösterdiği nokta üçüncü faktörün olduğu yerdir. Bulunan üç faktöre ilişkin öz değerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 11' de gösterilmiştir.

Tablo 11. PTÖ'ini faktörlerine ait öz değerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri

Faktör	Öz Değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	7,743	25,811	25,811
2	2,762	9,208	35,019
3	2,106	7,021	42,040

Tablo 11’de görüldüğü gibi, ölçekteki üç faktörün öz değerleri sırasıyla 7,743, 2,762 ve 2,106’dır. Bu değerlerin tümü birin üzerindedir. Diğer taraftan, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri de sırasıyla 25,811, 9,208 ve 7,021’dir. Üç faktörün tümü, toplam varyansın %42.040’ını açıklamaktadır. Kabul edilebilir miktar olan % 41’in (Kline, 1994) üstünde olan bu varyans miktarının, ölçeğin üç faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak verdiği kabul edilebilir.

Ölçek taslağında toplam 36 maddenin üç faktöre dağılımını görmek ve maddelerden hangilerinin ölçekte kalacak nitelikte olduğunu belirlemek amacıyla temel bileşenler ve Varimax tekniği ile döndürme işlemi yapılmıştır. Araç geliştirilirken faktör yükü en az 0,40 ve üzeri kabul edilmiştir. Bu durumda ölçekte bulunan 3., 4., 5., 6., 27. ve 28. maddeler faktör yükleri 0.40’ın altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Çözümleme ve döndürme sonuçlarına göre, ölçek maddelerinin faktörlere dağılımı ile faktör yükleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. PTÖ maddelerinin faktörlere dağılımı ile faktör yükleri

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
18	Performans ödevlerini sınıflarda uygulamaktan zevk alıyorum	,682		
1	Performans ödevlerini hazırlamaktan zevk alıyorum	,672		
23	Zorunlu olmasam da performans ödevlerini sınıfta uygulamak isterdim	,656		
17	Performans ödevlerini sürekli sınıflarda uygulamak isterim	,655		
15	Performans ödevlerinin öğrenciyi geliştirdiğini düşünüyorum	,613		
11	Performans ödevleri sayesinde kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum	,589		
14	Performans ödevleriyle öğrencilerin daha iyi öğrendiklerine inanıyorum	,565		
22	Performans ödevlerini uygulamak zorunda olmasam yapmak istemezdim	,514		
19	Performans ödevlerini sınıflarda sürekli uygulamaktan sıkılıyorum	,466		
2	Performans ödevleri için rubrikler hazırlamanın gerekli olduğunu düşünüyorum	,461		
7	Performans ödevlerini hazırlanmanın kolay olduğunu düşünüyorum	,455		
13	Performans ödevlerinin benim için hiçbir değeri yok	,433		
8	Performans ödevinde rubriklerin kullanılmasının önemli olduğunu düşünüyorum	,409		

Tablo 12'nin devamı

16	Performans ödevlerinin öğrencileri çok zorladığına inanıyorum		,673	
30	Portfolyo dosyasının aşırı masraflı olduğuna inanıyorum		,618	
10	Performans ödevlerinin aşırı zaman aldığını düşünüyorum		,602	
26	Portfolyo dosyalarının öğrenciye hiçbir katkı sağlamadığını düşünüyorum		,594	
9	Performans ödevlerinin çok masraflı olduğunu düşünüyorum		,574	
21	Performans ödevlerinin uygulamasının zor olduğunu düşünüyorum		,533	
12	Performans ödevlerinin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum		,500	
20	Performans ödevlerini sınıflarda uygulamak hoşuma gitmiyor		,461	
29	Portfolyo dosyalarının zamanımızı boşa harcadığına inanıyorum		,435	
31	Öz değerlendirme formlarının kullanılmasının gerekli olmadığını düşünüyorum		,424	
24	Performans ödevlerinin her öğrenciye uygulanamayacağını düşünüyorum		,403	
33	Akran değerlendirme formlarının kullanılmasının önemli olduğunu düşünüyorum			,844
34	Öz değerlendirme formlarının kullanılması gerektiğine inanıyorum			,829
32	Akran değerlendirmenin öğrencileri geliştirdiğine inanıyorum			,794
36	Öz değerlendirmenin öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştirdiğine inanıyorum			,655
25	Portfolyo dosyalarının eğitime önemli katkılar sağladığına inanıyorum			,498
35	Akran değerlendirmenin öğrencilerin gelişimine katkısı olmadığını düşünüyorum			,460

Tablo 12'de görüldüğü gibi, ölçek taslağında yer alan 30 maddeye ilişkin faktör yükleri 0,403 ile 0,844 arasında değişmektedir. Ölçüt olarak 0,30 ile 0,60 arasındaki faktör yükleri "orta", 0,60'ın üstündeki faktör yükleri "yüksek" olarak benimsendiğinde (Kline, 1994, s. 6), ölçek taslağındaki faktör yükleri büyük ölçüde yüksektir. Bu durum tutum ölçeğindeki 30 maddenin ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğunu göstermektedir.

Performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinde performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamaya yönelik tutumu ölçen 1, 2, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22 ve 23 numaralı maddeler birinci faktörde toplanmıştır. Bunlardan 13, 19 ve 22 numaralı maddeler güven ölçen maddelerdir. Performans değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumları ölçmeye çalışan 9, 10, 12, 16, 20, 21, 24, 26, 29, 30 ve 31 numaralı maddeler ikinci faktörde toplanmıştır. Akran ve öz değerlendirmeye yönelik tutumları ölçen 25, 32,

33, 34, 35 ve 36 numaralı tutum maddeleri üçüncü faktörde toplanmıştır. Üçüncü faktörde bulunan 35. tutum ölçeği maddesinin, güven ölçen madde olduğu görülmektedir.

Faktör analizi yapıldıktan sonra ölçeğin güvenirliğini hesaplanmak için Cronbach - alfa iç tutarlılık katsayısı ve alt faktörlerine ait güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplamadan elde edilen veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. PTÖ'nin genel ve alt faktörlerine ait güvenirlik katsayıları

Test	Güvenirlik Katsayısı
Genel	0,896
Performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamaya yönelik tutum	0,852
Performans değerlendirmeye yönelik olumsuz tutum	0,791
Akran ve öz değerlendirmeye yönelik tutum	0,816

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin genel ve alt ölçekler için belirlenen güvenirlik katsayıları 0,791 ile 0,896 arasında değişmektedir. Testin genel güvenirlik katsayısı Cronbach-alpha= 0,899 olarak hesaplanırken, bu değer performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamaya yönelik tutumlar için 0,852, performans değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlar için 0,791 ve akran ve öz değerlendirmeye yönelik tutumlar için 0,816 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği Ek 3'de sunulmuştur.

2. 5. 1. 1. 3. HİE Kurs Sonu Değerlendirme Anketinin Hazırlanışı

HİE kurs sonu değerlendirme anketi, literatürden (Taymaz, 1997; Kaya, 2003; Gökdere, 2004; Tekin, 2004; Asilsoy, 2007; Şenel, 2008) yararlanılarak hazırlanmıştır. Taslak anket iki akademisyene inceletirilerek kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca iki Türkçe öğretmenine anket maddelerinin dil yönünden uygunluğu ve anlaşılabilir olup olmadığı inceletirilmiştir. Bununla birlikte anketin yapı geçerliliğini sağlamak için bir birine benzer ifadeler içeren maddeler aynı faktör altında toplanmıştır. Taslak ankette uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak ankete son hali verilmiştir.

Hazırlanan anket kursun içeriğiyle, kursun uygulanışıyla, kursun organizasyonu, kursun uygulayıcısıyla ilgili değerlendirme ve kursu genel değerlendirme başlıkları altında

beş bölümden oluşmaktadır. Ankette kursun içeriğiyle ve kursun uygulanışıyla ilgili değerlendirme bölümünde, Yetersiz (1), Kısmen Yetersiz (2), Kabul Edilebilir (3), Kısmen Yeterli (4) ve Yeterli (5) seçenekleri sunulmuştur. Kursun organizasyonu, kursun uygulayıcısıyla ilgili değerlendirme ve kursu genel değerlendirme bölümünde Katılmıyorum (1), Kısmen Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Kısmen Katılıyorum (4) ve Katılıyorum (5) seçenekleri sunulmuştur. Daha sonra bu anket 25 Fen ve Teknoloji öğretmenine HİE kursu sonunda kursu değerlendirmelerini sağlamak amacıyla uygulanmıştır. Hazırlanan HİE kurs sonu değerlendirme anketi Ek 4'te sunulmuştur.

2. 5. 2. Mülakat

Mülakat, insanların neyi neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmaya yardımcı olan bir veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2003). Mülakatın asıl amacının, iletişim kurulan bireyin araştırılan konu hakkında duygu, düşünce, inanç ve bakış açılarını ortaya çıkarmak olduğu ifade edilmektedir (Cohen ve Mannion, 1998; Kuş, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu özelliğinden dolayı mülakat, sosyal bilimlerde ve eğitim alanında sıklıkla kullanılan metotlardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Mülakat metodunun eğitim alanında daha çok tercih edilmesi birçok kişinin sözlü anlatımı yazılı anlatıma tercih etmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü insanlar, yazıyla yanlış anlamaların daha fazla olabileceğini, görüşme sırasında anlaşılamayan ifadeleri anında düzeltme, açıklama şansının olduğunu, ama yazılı anlatımda bu imkânın olmadığını düşünmektedir (Karasar, 2005). Ayrıca mülakatlarla söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında derinlemesine ve gerçek anlamları da ortaya çıkarılabilmektedir.

Mülakatlar, katılan birey sayısına göre bireysel ve grup mülakatları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bireysel mülakatta ortamda, araştırmacı ve mülakat yapılan kişiden başka kimse bulunmaz. Araştırmacı, mülakat yapılan kişinin araştırma konusuyla ilgili düşüncelerini belirlemeye çalışır. Grup mülakatlarında, belirli bir amaç doğrultusunda bir araya gelen bireylere araştırmacı tarafından sorular sorularak grup elemanlarının düşünceleri alınmaktadır (Ekiz, 2003; Çepni, 2005; Karasar, 2005). Bu araştırmada, HİE ihtiyaçlarını belirleme, kurs sonu değerlendirme ve izleme değerlendirme aşamalarında bireysel mülakatlar kullanılmıştır.

Mülakatlar yapı bakımından yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Ekiz, 2003; Çepni, 2005; Karasar, 2005; Kuş, 2005). Bu çalışmada yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış mülakat metodları kullanılmıştır. Yapılandırılmamış mülakatlar, kurs programından önce öğretmenlerin durumunu tespit etmede ve kurs programı sürecinde öğretmenlerdeki değişimi belirlemede kullanılmıştır. Bu mülakatlar sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakattan bu araştırmada, HİE durum tespiti ve ihtiyaç belirleme, kurs sonu değerlendirme ve izleme değerlendirme aşamasında faydalanılmıştır.

a) Durum Tespiti ve İhtiyaç Belirleme Aşamasında: Bu aşamada, mevcut durumun tespiti ve Fen-Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik HİE'e ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesi amacıyla 30 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Mülakat soruları hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan mülakat soruları 2 Fen ve Teknoloji öğretmenine okutulmuş ve anlaşılmayan yerler düzeltilmiştir. Ayrıca 2 Türkçe öğretmenine soruların anlaşılabilirliği incelettirilerek mülakata son şekli verilmiştir. Durum tespiti ve ihtiyaç belirleme aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış mülakatta, mülakatın gidişatına göre sorulan sorularda bazı değişiklikler olsa da genel olarak şu sorular sorulmuştur:

1. Hazırlanacak olan HİE kurs programında performans değerlendirme ve performans görevlerine yönelik size nelerin anlatılmasını istersiniz? Lütfen açıklayınız.
2. HİE kurs programında kontrol listelerine yönelik size nelerin anlatılmasını istersiniz? Lütfen açıklayınız.
3. HİE kurs programında dereceli ölçeklere yönelik size nelerin anlatılmasını istersiniz? Lütfen açıklayınız.
4. HİE kurs programında anekdot kaydına yönelik size nelerin anlatılmasını istersiniz? Lütfen açıklayınız.
5. HİE kurs programında rubriklere (dereceli puanlama anahtarına) yönelik size nelerin anlatılmasını istersiniz? Lütfen açıklayınız.
6. HİE kurs programında portfolyo (ürün dosyasıyla) değerlendirmeye yönelik size nelerin anlatılmasını istersiniz? Lütfen açıklayınız.
7. HİE kurs programında ürün dosyasında kullanılan akran ve öz değerlendirme formlarına yönelik size nelerin anlatılmasını istersiniz? Lütfen açıklayınız.

b) Kurs Sonu Değerlendirme Aşamasında: Bu aşamada, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, katılmış oldukları kurs programından hedeflenen bilgi, beceri, davranış ve bakış açılarını kazanıp kazanmadıklarını belirlemek için 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Mülakat soruları hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan mülakat soruları 2 Fen ve Teknoloji öğretmenine okutulmuş ve anlaşılmayan yerler düzeltilmiştir. Ayrıca 2 Türkçe öğretmenine mülakat sorularının anlaşılabilirliği incelettirilerek sorulara son şekli verilmiştir. Kurs sonu değerlendirme aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış mülakatta, mülakatın gidişatına göre sorulan sorularda bazı değişiklikler olsa da genel olarak şu sorular sorulmuştur:

1. Bu kurstan önce ve kursu aldıktan sonra performans değerlendirmeye yönelik bakış açınızda her hangi bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
2. Bu kursun performans değerlendirmeye yönelik mesleki gelişiminiz açısından her hangi bir etkisi oldu mu? Lütfen açıklayınız.
3. Kurs programında en çok ve en az faydalandığınız konu ya da konular hangileridir? Lütfen açıklayınız.
4. Size göre bu kurs programının olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir? Lütfen açıklayınız.
5. Bu kurs programında öğrendiğiniz bilgileri derslerinizde uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
6. Kursun daha etkili olabilmesi için neler yapılabilir? Lütfen açıklayınız.

c) İzleme Değerlendirmesi Aşaması: İzleme değerlendirme sürecinde, 2 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile kurstan edindikleri bilgi, beceri, davranış ve bakış açılarını sınıf ortamına yansıtıp yansıtamadıklarını belirlemek amacıyla altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Mülakat soruları hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuş, uzmanların verdikleri dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak mülakat sorularına son şekli verilmiştir. Kurs sonu değerlendirme aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış mülakatta, mülakatın gidişatına göre sorulan sorularda bazı değişiklikler olsa da genel olarak şu sorular sorulmuştur:

1. Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak sınıfınızda uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden bu şekilde düşündüğünüzü açıklayınız.
2. Kurs boyunca öğrendiğiniz yöntem ve tekniklerden hangisini / hangilerini sınıfınızda uyguluyorsunuz ya da uygulamayı düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

3. Kurstan önce ve kurstan sonraki durumunuzu kıyaslarsanız performans değerlendirmeye yönelik bakış açınızda herhangi bir değişim oldu mu? Değişim olduysa ne tür değişimlerin olduğunu lütfen açıklayınız.
4. Performans görevlerini bundan sonra sınıfta sürekli uygulamak ister misiniz? Cevabınız evet ise neden, hayır ise neden olduğunu açıklayınız.
5. Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisini ya da hangilerini kurstan sonra giderdiğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
6. Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisini ya da hangilerini kurstan sonra gideremediğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

2. 5. 3. Gözlem

Bir çalışmada, mülakat ile katılımcının düşündüklerini ve nedenlerini derinlemesine ortaya koyamama durumunda ya da araştırma kapsamındaki kişi ya da kişilerin konu hakkında sözlü olarak bilgi vermek istememesi veya durumu açıklamakta zorluk çekmesi durumunda gözlem kullanışlı bir veri toplama tekniğidir (Çepni, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Gözlemler, araştırmacının gerçek hayat içinde bireyi, bir yeri, olayı, nesneyi, durumu ve şartları bir plan dâhilinde izlemesi ve kaydetmesi işlemi olarak ifade edilmektedir (Arseven, 2001; Karasar, 2005). Araştırmacı gözlem tekniğiyle, doğal ortamlarda olayların nasıl gerçekleştiği ve insan davranışları hakkında bilgi edinebilmektedir (Ekiz, 2003; Çepni, 2005; Karasar, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Eğer bir araştırmacı, her hangi bir ortamda oluşan bir davranışa yönelik ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem tekniği kullanmasının uygun olduğu ifade edilmektedir (Bailey, 1982).

Gözlem türleri, gözlemin gerçekleştiği ortam ya da çevrenin özelliği dikkate alınarak katılımlı ve katılımsız gözlemler ya da yapılandırılmış ve yapılandırılmamış alan çalışması şeklindedir (Cohen ve Manion, 1994; Ekiz, 2003; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Çepni, 2005; Karasar, 2005). Katılımlı gözlemlerde gözlemci, araştırılan toplum ya da bireylerin yaşamlarına girip sanki onlardan biriymiş gibi davranarak onların sosyal dünyayı nasıl gördüklerini ortaya çıkarmaya çalışır (Gilham, 2000; Ekiz 2003; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Çepni, 2005). Katılımsız gözlem ise, araştırmacının sadece gözlemci olduğu, gözlem

yapmış olduğu ortamda kimliğini ve araştırmanın konusunu gizlemeden yapmış olduğu gözlemlere denilmektedir (Ekiz, 2003). Bu çalışmada araştırmacı, araştırma ortamında kimliğini gizlemeden gözlemci olarak sınıf ortamına girmiş ve derste gerçekleşen durum ya da olaylara müdahalede bulunmamıştır. Ayrıca gözlem esnasında belirli olay ve olgulara yani performans değerlendirme araçları üzerine odaklanılmıştır. Bu bakımdan araştırmada, katılımcı olmayan gözlem türü kullanılmıştır. Araştırma kapsamında gözlemler yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın çeşitli aşamalarında gözlem tekniğinden nasıl yararlanıldığı aşağıda açıklanmıştır:

a) Pilot Uygulama Aşamasında: Pilot uygulama aşamasında kurs uygulayıcısı olan araştırmacı, kurs sürecinde meydana gelen olaylar ya da durumlara yönelik eleştirel bir bakış açısıyla sürekli gözlemler yapmıştır. Her dersten sonra araştırmacı gözlemlerini araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Bu şekilde kursun aksayan, eksik kalan ve düzenlenmesi gereken kısımları belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra araştırmacı, pilot uygulamadaki gözlemlerden elde ettiği bulguları dikkate alarak kurs programında düzenlemeler yapmış ve kurs programına son şeklini vermiştir. Ayrıca pilot uygulama sonrasında, izleme değerlendirmesi aşamasında kullanılacak olan gözlem formunun da pilot uygulaması yapılmış ve son şekli verilmiştir.

b) Esas Uygulama Aşamasında: Pilot uygulama aşamasında olduğu gibi bu aşamada da kurs uygulayıcısı olan araştırmacı günlük tutmuştur. Araştırmacı, her günün sonunda kursta gerçekleşen olay ya da durumlar hakkında önemli olduğunu düşündüğü noktaları araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Pilot uygulama aşamasında araştırmacı günlüğüne kursun aksayan ve eksik yanlarına yönelik notlar alınırken esas uygulama aşamasında öğretmenlerin durumu ve kursa yönelik düşünceleri kaydedilmiştir.

c) İzleme Değerlendirmesi Aşaması: Bu aşamada, öğretmenlerin kursta öğrendikleri bilgileri sınıf ortamında uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem çizelgesi kullanılmıştır. Pilot çalışma sonrasında son şekli verilen yarı yapılandırılmış gözlem çizelgesiyle iki öğretmenin bir dönem boyunca toplam 15 haftalık bir zaman diliminde derslerinde yaptığı aktivitelere yönelik gözlemler yapılmıştır.

2. 5. 3. 1. Ders Gözlem Çizelgesinin Hazırlanması

Bu çalışma, iki öğretmenin performans değerlendirmeye yönelik hazırlanan HİE kurs programından edindikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamında uygulayıp uygulayamadıklarını

belirlemek amacıyla yapıldığı için katılımcı olamayan gözlem türü kullanılmaya karar verilmiştir. Ayrıca araştırmacıya gözlem yaparken kolaylık sağlaması amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu hazırlanırken araştırmanın amacına uygun olmasına ve öğretmenden beklenen davranışların tamamının formda sıralanmasına dikkat edilmiştir.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formunda, kursun içeriğinde işlenen konular ve öğrenme ortamında bulunan değişkenler bulunmaktadır. Formda kursun içeriğiyle ilgili olarak a) anekdot kayıtları, b) kontrol listeleri, c) dereceli ölçekler, d) dereceli puanlama anahtarı, e) akran değerlendirme formu, f) öz değerlendirme formları, g) grup değerlendirme formları h) ürün dosyası ı) performans görevleri gibi kısımların yer almasına karar verilmiştir. Gözlem formunda öğretme ortamıyla ilgili a) sınıfın betimlenmesi, b) öğrencilerin sınıf içerisindeki durumu, c) sınıf içinde öğretmen – öğrenci etkileşimi, d) öğretmendeği değişim e) öğrencilerdeki değişim f) öğrencilerin yaptıkları çalışmaların betimlenmesi gibi kısımlar yer almaktadır. Formda bulunan bu kısımların karşısına “yapıldı” ve “yapılmadı” şeklinde seçenekler konulmuştur. Ayrıca her bir kriterin karşısına gözlem sırasında ortaya çıkabilecek durumları not etmek için “gözlem notları” kısmı eklenmiştir.

Hazırlanan gözlem formuyla bir öğretmen gözlemlenerek formun pilot çalışması yapılmıştır. Gözlem formunun pilot çalışması esnasında zamana bağlı davranış değişikliklerinin çok fazla olmadığı görülmüştür. Bu nedenle gözlem formunda öğretmen ve öğrencilerin davranış değişikliklerinin zamana göre değişiminin dikkate alınmamasına karar verilmiştir. Ayrıca gözlem formunda her bir kriterin karşısına kontrol listesinde olduğu gibi “yapıldı” ve “yapılmadı” şeklinde iki seçenek yerine “yapıldı”, “kısmen yapıldı” ve “yapılmadı” şeklinde seçenekler konulmasına karar verilmiştir. Gözlem formu, yapılan bu değişikliklerden sonra eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ve Türkçe öğretmenlerine inceletirilmiştir. Öğretim elamanları ve Türkçe öğretmenlerinin verdikleri dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış gözlem formunda düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Gözlem formunun son hali Ek 5’te sunulmuştur.

2. 5. 4. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlükleri, araştırmacının kişi ya da kişilerin günlük yaşamlarını anlayabilmek için yaptığı katılımcı gözlem ve mülakat verilerini içerir. Araştırmacı, günlük

tutma sürecinde araştırılan insanların konuşmalarını, ilgilerini çeken konuları ve davranışlarını izler, zaman zaman konuşmalara katılarak kişilerin yaptıkları işlerin ne anlama geldiğini, kişilerin bu işleri nasıl yorumladığını keşfetmeye çalışır (Ekiz, 2003).

Bu çalışmada araştırmacı, HİE kurs programı süresince her gün sonunda öğretmenlerin o gün yaptıkları çalışmaları, öğretmenlere yönelik izlenimlerini, öğretmenlerde gözlemlenen değişimleri ve öğretmenlerin düşüncelerini küçük bir deftere not etmiştir. Araştırmacı günlüğünde o gün işlenen konunun işleniş şekli, öğretmenlerde meydana gelen değişimler, kursta işlenen konuların anlaşılma düzeyleri, anlaşılmasında zorluk çekilen konular ve alınması gereken önlemlerle ilgili düşünceler not edilmiştir. Bu veriler daha sonra HİE kurs sürecinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

2. 5. 5. Doküman İncelemesi

Doküman inceleme metodunun işlevi açısından belgesel ve kaynak tarama gibi iki farklı amaç için kullanıldığı bilinmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Karasar, 2005). Belgesel taramada, yayımlanmış ya da yayımlanmamış belgesel kaynaklar taranarak olgu, olay ya da problem durumunun geçmişteki ve günümüzdeki durumu belirlenmektedir. Kaynak tarama ise, araştırmaya başlamadan önce araştırma konusuyla ilgili yayınları incelemek için yapılmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bu özelliği dikkate alınarak doküman inceleme metodu, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir metot olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2003). Doküman inceleme metodu, araştırmacıya ihtiyacı olan veriyi gözlem ve görüşme yapmadan zamandan ve paradan tasarruf yaparak toplama imkânı sağlar ve araştırmacıya çalıştığı konuyla ilgili kişi veya kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda bilgi toplamada yardımcı olur (Ekiz, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ayrıca bu metot, nitel araştırmalarda gözlem ve mülakatla birlikte kullanılarak verilerin çeşitlendirilmesi ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışma kapsamında da doküman inceleme metodundan durum tespiti ve ihtiyaç belirlemek, esas uygulama ve değerlendirme aşamalarında elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak ve araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla faydalanılmıştır. Ayrıca, çalışmanın pilot uygulama aşamasında ortaya çıkan aksaklıkların ve kurs programındaki eksikliklerin saptanması ve esas uygulama için alınacak tedbirlerin belirlenmesi için de doküman incelemeden yararlanılmıştır. Esas uygulama ve izleme

değerlendirmesi aşamalarında doküman inceleme metodu, öğretmenlerin hazırladıkları anekdot kayıtlarının, kontrol listelerinin, dereceli ölçeklerin, dereceli puanlama anahtarlarının ve performans görevlerinin incelenmesi ve değerlendirmesinde kullanılmıştır.

Esas uygulama ve izleme değerlendirme aşamalarında, öğretmenlerin hazırladıkları materyalleri değerlendirmek için değerlendirme ölçekleri geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin geliştirilme aşamaları aşağıda açıklanmıştır:

2. 5. 5. 1. Dokümanları Değerlendirme Ölçeklerinin Geliştirilmesi

Doküman incelemesi yapılırken bazı aşamaların izlenmesi gerekir. Bu aşamaları Foster (1995) dokümana ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde ifade etmiştir. Her araştırmacı bu aşamaları, araştırma probleminin niteliğine, doküman incelemesinden elde etmeyi düşündüğü veriye ve dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemek istediğine bağlı olarak yeniden düzenleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Doküman incelemenin dokümana ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama aşamaları daha çok tarihi belgeleri incelemede kullanıldığı için bu araştırmada bu basamaklar dikkate alınmamıştır. Bu çalışma kapsamında daha çok doküman incelemenin veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarına dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada ilk olarak analiz edilecek dokümanların neler olması gerektiğine karar verilmeye çalışılmıştır. Bunun için öğretmenlerin kurs süresince hazırladıkları çalışmalar incelenerek, anekdot kaydı, kontrol listesi, dereceli ölçekler, dereceli puanlama anahtarı ve performans görevi gibi çalışmalarda inceleme yapılmasına karar verilmiştir. İkinci aşamada, incelenen dokümanlarda bulunması gereken özellikler belirlenmiştir. Bunun için literatür taraması yapılarak, anekdot kayıtlarında, kontrol listelerinde, dereceli ölçeklerde, dereceli puanlama anahtarlarında ve performans görevlerinde bulunması gereken özellikler çeşitli çalışmalardan yararlanılarak belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, belirlenen özellikler listelenmiş ve aynı özelliği ifade eden maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Dördüncü aşamada, çalışmalara yönelik belirlenen özelliklerin karşısına Yetersiz (1), Kısmen Yetersiz (2), Kabul Edilebilir (3), Kısmen Yeterli (4) ve Yeterli (5) veya Uygun Değil (1), Kısmen Uygun Değil (2), Kabul Edilebilir (3), Kısmen Uygun (4) ve Uygun (5) seçenekleri yerleştirilmiştir. Beşinci aşamada hazırlanan taslak ölçek 2 uzmana ve 2 Türkçe

öğretmenine inceletirilmiş ve bu şekilde geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca benzer kriterler belirli bir kategoride toplanarak ölçeğin yapı geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde Anekdot Kaydı Değerlendirme Ölçeği (Ek 6), Kontrol Listesi Değerlendirme Ölçeği (Ek 7), Dereceli Ölçekleri Değerlendirme Ölçeği (Ek 8), Dereceli Puanlama Anahtarını Değerlendirme Ölçeği (Ek 9) ve Performans Görevini Değerlendirme Ölçeği (Ek 10) hazırlanmıştır.

2. 5. 6. Başarı Testi

Test, bir kimsenin, bir topluluğun doğal veya sonradan kazanılmış yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ölçmeye ve anlamaya yarayan sınama ya da sınavlar olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Eğitimde ise test sözcüğü, genellikle çoktan seçmeli test olarak adlandırılmakla birlikte, bireylerin özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçme araçları olarak ifade edilmektedir (Atılgan, 2006). Çoktan seçmeli testler eğitimde öğrencilerin gözlenemeyen özelliklerini gözlenebilir hale getirmek ve kazandırılmak istenen davranışların kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için kullanılmaktadır (Kan, 2006). Çoktan seçmeli testler eğitim – öğretimde farklı amaçlar için kullanılmaktadır. Testler öğrencilerin bir öğretim programına başlamadan önce öğrenci giriş davranışlarını tespit etmede, programın işlerliğini ve öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadıkları hedefleri belirlemede ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemede kullanılmaktadır (Tan, 2009). Başka bir deyişle eğitimde testler bir üniteye ya da konuya başlamadan önce, eğitim – öğretim sürecinde ve ünite ya da konu sonunda öğrencilerin istedik niteliklere sahip oluş düzeylerini ölçmeye yönelik olarak kullanılmaktadır.

Belirlenen bir programa dayalı öğretim yapılıyorsa öğretim dönemi öncesinde öğrencinin bilgisini, hazır bulunuşluk düzeyini ve kavram yanlışlarını tespit etmek için teşhis edici (diagnostic) test hazırlanmaktadır (Çalık ve Ayas, 2003). Öğretim dönemi sürecinde, öğrencilerin eksik öğrenmelerini, zorluk çektikleri noktaları ve gelişimlerini belirlemek için izleme testi (Tan, 2009), öğretim dönemi sonunda öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları öğrencilerin kazanma düzeylerini, bilgi, kavrama ve anlayış yönlerinden sağladıkları gelişmeyi tespit etmek için ise başarı testi kullanılmaktadır (Yıldırım, 1999). Yani öğrencilerin bir konu, ünite ya da dersteki başarısını ölçmek için başarı testleri geliştirilmektedir. Bu çalışmada da bir kurs programının sonunda öğretmenlere kazandırılmak istenen davranışları öğretmenlerin kazanma düzeylerini, bilgi,

kavrama ve anlayış yönlerinden sağladıkları gelişmeyi tespit etmek için başarı testi kullanılmıştır. Başarı testinin geliştirme ve geçerlilik – güvenilirliğini sağlama süreci aşağıda açıklanmıştır.

2. 5. 6. 1. Başarı Testinin Geliştirilme Süreci

Başarı testini geliştirmede farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte, bu çalışmada Baykul (2000), Atılğan (2006), Kan (2008) ve Tan (2009) tarafından ifade edilen “başarı testini geliştirme sürecinde izlenmesi gereken aşamalar” dikkate alınmıştır. Bu aşamalar başarı testinin hazırlanma amacının belirlenmesi, testin kapsamının belirlenmesi ve belirtke tablosunun oluşturulması, testte kullanılacak soru tipinin belirlenmesi, test maddelerin hazırlanması, test maddelerin gözden geçirilmesi, başarı testinin hazırlanması ve uygulanması, başarı testinin madde analizinin yapılması ve nihai testin oluşturulması şeklindedir.

Başarı testinin hazırlanma amacının belirlenmesi aşamasında; testin öğretim programının girişinde mi, sürecinde mi yoksa sonunda mı uygulanacağına karar verilmelidir (Baykul, 1999). Genellikle başarı testleri, programın girişinde uygulanırsa hazır buluşluk düzeyini belirlemek, süreçte uygulanırsa öğrenme eksiklerini belirlemek, sonunda uygulanırsa öğrenme düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada başarı testi, hazırlanan HİE kurs programının girişinde ve sonunda uygulanacağı için amaç öğretmenlerin girişteki hazır bulunuşluk düzeylerinin ve programın sonunda kurstan kazanılan bilgilerin ve öğrenme ürünlerinin belirlenmesidir.

Testin kapsamının belirlenmesi ve belirtke tablosunun oluşturulması aşamasında; performans değerlendirmeyle ilgili ulusal ve uluslar arası öğretim programlarında yapılan açıklamaların odaklandığı durumlar belirlenmiştir. Ayrıca uluslar arası literatürde performans değerlendirmeye yönelik yapılan HİE kurs programları ve bu değerlendirmeyi tanıtmaya yönelik kitaplar, yayınlar ve makaleler incelenmiştir. Bu şekilde başarı testinde performans değerlendirmeyle ilgili sorulacak soruların kapsamı belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte hazırlanan HİE kurs programında bulunan konulara yönelik hedef ve davranışlar belirlenmiş ve buna dayalı olarak belirtke tablosu oluşturulmuştur.

Testte kullanılacak olan soruların tipinin belirlenmesi aşamasında; ilgili literatürden performans değerlendirmeyle ilgili teorik bilgiler ve bu değerlendirmeye yönelik başarı testi hazırlanırken kullanılabilecek soru tipleri belirlenmiştir. Başarı testleri oluşturulurken

seçilen soru tipleri genellikle açık uçlu, teşhis edici ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır (White ve Gunstone, 1992; Treagust, 1988). Bu çalışma kapsamında çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır.

Test maddelerin hazırlanması aşamasında, belirtke tablosunda ölçme konusu olacak davranışlar belirlendikten sonra, bu davranışlar için test maddelerinin yazılması aşamasına geçilmiştir. Test maddeleri yazılırken belirtke tablosunda yer alan her bir davranışın ölçülmesi için üç test maddesi yazılmıştır. Bu test maddeleri yazılırken belirtke tablosunda belirlenen davranışı ölçebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan başarı testi 56 soru maddesinden oluşmuştur.

Test maddelerinin gözden geçirilmesi aşamasında; 56 soru maddesinden oluşan başarı testi incelenirken Baykul (2000) tarafından belirtilen bazı özelliklere dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, hazırlanan başarı testinin maddelerinin ölçülmek istenen davranışı ölçecek nitelikte olup olmadığına yani geçerliliğine, maddelerin bilimsel yönden doğruluğuna, maddelerin dil bakımından anlaşılabilirliğine, dil bilgisi ve yazım hatalarının olup olmadığına, test ve maddelerinin teknik yönden kusurlu olup olmadığına ve duruma göre test ve maddelerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan bu incelemeler sonucu 56 sorudan oluşan başarı testinden, 3 soru ölçmek istenen davranışı ölçecek nitelikte olmadığından, 2 soru teknik yönden kusurlu olduğundan ve 1 soru dil bakımından anlaşılır nitelikte olmadığından çıkarılmıştır. Başarı testinin son hali 50 sorudan oluşmuştur.

Başarı testinin hazırlanması ve uygulanması aşamasında; testin tam olarak uygulanabilir hale getirilmesi için ilk olarak geliştirilen test maddeleri test formu içerisinde dağıtılmıştır. Bu dağıtım sırasında aynı davranışı yoklayan maddelerin ard arda gelmemesine dikkat edilmiştir. Ayrıca başarı testinin başına kolay maddelerin konulmasına ve maddelerin konulara göre gruplandırılmasına özen gösterilmiştir. Bu şekilde maddeler test içinde sistemli olarak dağıtılmıştır. Başarı testi içerisinde soruların hangi sırayla yer alacağı belirlendikten sonra başarı testinin başına konulacak yönerge yazılmıştır. Bu yönerge testin amacı, testteki madde sayısı, cevaplama için verilen süre ve cevapların nasıl kaydedileceği hakkındadır. Yönergenin testin uygulanacağı öğretmen grubunun kolaylıkla anlayabileceği nitelikte ve kısa olmasına dikkat edilmiştir. Son olarak, başarı testinde yer alan soruların öğretmenler tarafından rahatlıkla okunabilmesi için yazı karakterinde ve puntolarda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca soru maddelerinde vurgulanmak

istenen ifadeler altı çizgili olarak yazılmıştır. Bu şekilde hazırlanan başarı testi uygulanabilir hale getirilmiştir.

Başarı testinin madde analizinin yapılması aşamasında; geliştirilen başarı testi örneklem grubuna uygulandıktan sonra testin madde analizlerinin yapılabilmesi için öğretmenlerin her bir maddeye verdikleri cevaplar puanlanmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri her doğru cevap için “1”, her yanlış, boş bırakılan cevap ya da birden çok seçenek işaretlenmiş cevaplar için “0” puan verilmiştir. Her madde için testin bütününden alınan puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış, her puan için seçeneklerin frekanslarını ve yanıt verenlerin sayısını gösteren bir tablo oluşturulmuştur. Hazırlanan bu tablo yardımıyla her bir sorunun madde güçlük indeksi (p_j) ve madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) hesaplanmıştır. Madde analizi sonucunda ayırt edicilik kriteri değerlendirilirken şu hususlar dikkate alınmıştır: Ayırt ediciliği sıfır veya negatif olan maddeler teste dâhil edilmez; ayırt edicilik indeksi 0,40 veya daha yüksek bir değerde ise madde çok iyi, düzeltilmesi gerekmez; 0,30-0,40 arasında ise iyi, düzeltilmesi gerekmez; 0,20-0,30 arasında ise madde zorunlu hallerde aynen kullanılabilir veya değiştirilebilir; 0,20’den daha küçük bir değerde ise madde kullanılmamalıdır veya yeniden düzenlenmelidir (Turgut, 1992). Ayrıca test sorularının madde güçlük indekslerinin 0,00 – 0,20 arası çok zor soru, 0,21 – 0,40 arası zor soru, 0,41 – 0,60 arası orta düzeyde soru, 0,61 – 0,80 arası kolay soru ve 0,80 – 1,00 arası çok kolay soru olduğu göz önünde bulundurulmuştur (Demircioğlu, 2007). Örneklemeye uygulanan başarı testinde her bir maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,3’ün altında olmamasına, madde güçlük indeksinin de 0,8’in üstünde olmamasına dikkat edilmiştir.

Nihai testin oluşturulması aşamasında, hazırlanan başarı testinin madde analizi sonucunda ayırt edicilik indeksi 0,35’ten küçük olan ve madde güçlük indeksi 0,80’in üzerinde olan sorular başarı testinden çıkarılmıştır. Geriye kalan sorular başarı testine rastgele dağıtılarak nihai başarı testi oluşturulmuştur.

2. 5. 6. 2. Başarı Testinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Bu bölümde öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik bilgi düzeylerini ölçmek için hazırlanan başarı testinin geçerlilik ve güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır. İlk olarak başarı testinin geçerliliğine bakılmıştır. Başarı testinin kapsam geçerliliğini sağlamak için, test ölçme – değerlendirme alanında uzman 2 akademisyene ve 2 Türkçe

öğretmenine inceletirilmiştir. Ölçme – değerlendirme alanındaki uzmanlar soru maddelerinin ölçülmek istenen davranışı ölçecek nitelikte olup olmadığını ve maddelerin teknik yönden kusurlu olup olmadığını incelemiştir. Türkçe öğretmenleri ise soru maddelerini dil bakımından anlaşılabilirlik, dil bilgisi ve yazım hataları çerçevesinde incelemiştir.

Elli çoktan seçmeli test maddesinden oluşan başarı testi uzman kişilerce incelenip tartışıldıktan sonra pilot uygulama için son şeklini almıştır. Pilot uygulamada başarı testi, Artvin il ve ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan 111 öğretmene uygulanmıştır. Geliştirilen başarı testi örneklem grubuna uygulandıktan sonra testin madde analizlerinin yapılabilmesi için öğretmenlerin her bir maddeye verdikleri cevaplar puanlanmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri her doğru cevap için “1”, her yanlış, boş bırakılan cevap ya da birden çok seçenek işaretlenmiş cevaplar için “0” puan verilmiştir. Her madde için testin bütününden alınan puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış, her puan için seçeneklerin frekanslarını ve cevap verenlerin sayısını gösteren bir tablo oluşturulmuştur. Bu tablodaki en yüksek puanlı yaklaşık % 27’lik grup üst grup, en düşük puanlı % 27’lik grup ise alt grup olarak seçilmiştir. Seçilen bu alt ve üst grupların kâğıtlarının her bir maddesi için ayrı bir tablo hazırlanmış ve bu tabloda üst ve alt gruplardaki öğretmenlerin her seçeneği cevaplama sıklıkları belirlenmiştir. Hazırlanan tablo yardımıyla her bir sorunun madde güçlük indeksi (P) ve madde ayırt edicilik indeksi (D) hesaplanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda başarı testinin 3, 8, 11, 14, 15, 17, 18, 31, 34, 41, 42, 45, 48, 49 ve 50 numaralı soruları, madde ayırt edicilik indekslerinin 0,3’den düşük ya da madde güçlük indeksinin 0,8’in üstünde olmasından dolayı testten çıkarılmıştır.

Başarı testinin geçerliliği sağlandıktan sonra güvenilirliğinin de test edilmesi gerekmektedir. Hazırlanan başarı testinin güvenilirliğini tahmin etmede tek uygulamaya dayalı yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle başarı testinin örnekleme bir defa uygulanması sonucu elde edilen puanlardan yararlanılarak güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Demircioğlu (2007) ve Tan (2009) tek uygulamaya dayalı güvenirlik katsayısının hesaplanmasında Kuder – Richardson (KR-20 ve KR-21), Cronbach-alfa (α), Hoyt’un Varyans Analizi ve Eşdeğer yarılama yönteminin kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında güvenirlik katsayısını hesaplamak için Kuder – Richardson (KR-20) yöntemi kullanılmıştır. KR-20 formülü,

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$

şeklinde olup, burada K =Testin soru sayısı, p = Madde güçlüğü; $q= 1- p$, S_x^2 = Testin varyansı'dır.

Başarı testinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması kapsamında elde edilen test maddelerinin analizleri ve güvenirlik katsayısı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Başarı testi maddelerinin analizleri ve güvenirlik katsayısı

Deneme Testi Madde No	Nihai Test Madde No	Üst Grubun Doğru Cevabı	Alt Grubun Doğru Cevabı	Güçlük İndeksi (P)	Ayrıt Edicilik İndeksi (D)	$p*q$	Alfa Güvenirlik Katsayısı
1	1	22	13	0,58	0,3	0,24	0,8875
2	2	19	3	0,37	0,53	0,23	0,8813
4	3	20	8	0,47	0,40	0,25	0,8842
5	4	27	5	0,53	0,73	0,25	0,8779
6	5	27	7	0,57	0,67	0,25	0,8798
7	6	25	13	0,63	0,40	0,23	0,8835
9	7	28	19	0,78	0,30	0,17	0,8848
10	8	30	11	0,68	0,63	0,22	0,8783
12	9	23	12	0,58	0,37	0,24	0,8848
16	10	28	17	0,75	0,37	0,19	0,8846
18	11	23	13	0,60	0,33	0,24	0,8846
19	12	14	5	0,32	0,3	0,22	0,8851
20	13	22	5	0,45	0,57	0,25	0,8800
21	14	21	12	0,55	0,3	0,25	0,8859
22	15	21	11	0,53	0,33	0,25	0,8851
23	16	29	16	0,75	0,43	0,19	0,8818
24	17	16	6	0,37	0,33	0,23	0,8861
25	18	23	14	0,62	0,3	0,24	0,8857
26	19	19	8	0,45	0,37	0,25	0,8847
27	20	26	11	0,62	0,5	0,24	0,8808
28	21	17	3	0,33	0,47	0,22	0,8825
29	22	15	6	0,35	0,3	0,23	0,8855

Tablo 14'ün devamı

30	23	17	5	0,37	0,4	0,23	0,8828
32	24	23	14	0,62	0,3	0,24	0,8855
33	25	15	6	0,35	0,3	0,23	0,8872
35	26	24	15	0,65	0,3	0,23	0,8861
36	27	23	5	0,47	0,6	0,25	0,8818
37	28	22	4	0,43	0,6	0,25	0,8801
38	29	20	7	0,45	0,43	0,25	0,8843
39	30	25	10	0,58	0,5	0,24	0,8816
41	31	28	19	0,78	0,3	0,17	0,8851
43	32	17	8	0,42	0,3	0,24	0,8855
44	33	28	16	0,73	0,4	0,2	0,8824
46	34	26	17	0,72	0,3	0,2	0,8847
47	35	15	4	0,32	0,37	0,22	0,8840
ORTALAMA		22,2	9,94	0,42	0,54	8,03	0,886

Tablo 14 incelendiğinde 50 sorudan oluşan başarı testinin, geçerlik ve güvenirliğini sağlama aşamasından sonra 35 soruya indiği görülmektedir. Başarı testinde üst grubun doğru cevap ortalamasının 22,2, alt grubun doğru cevap ortalamasının ise 9,94 olduğu görülmektedir. Başarı testinin ortalama güçlük indeksi 0,42, ortalama ayırt edicilik indeksi ise 0,54 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, başarı testinin orta güçlükte ve ayırt edici bir test olduğunu göstermektedir. Başarı testinin güvenirlik katsayısı KR-20 formülünün uygulanması sonucunda 0,886 olarak bulunmuştur. Bu değer, geliştirilen başarı testinin güvenilir bir test olduğunu göstermektedir. Başarı testinin son hali Ek 11'de verilmiştir.

2. 6. İdari Düzenlemeler

Araştırma kapsamında hazırlanan HİE kurs programının pilot ve esas uygulamalarının yapılabilmesi için Artvin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Ek 12). HİE kursunun pilot ve asıl uygulamaları bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. HİE programının pilot ve esas uygulamalarının yapılabilmesi için il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile iletişim kurularak, kurs programı Artvin il merkezinde ve ilçelerinde çalışan bütün Fen ve Teknoloji öğretmenlerine duyurulmuştur. Bunun yanında, programın

uygulanacağı tarihler arasında resmi mazeretleri olan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin dışındaki bütün öğretmenler programa katılmak şartıyla izinli sayılmıştır.

2. 7. Verilerin Analizi

Bu bölümde çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının analizleri sunulmuştur. Çalışmanın verileri anket, mülakat, gözlem ve doküman inceleme teknikleriyle elde edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak anket verilerinin analizi yapılmıştır. Anket verilerinin analizi başlığı altında, performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçları belirleme anketinin, performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin ve kurs sonu değerlendirme anketinin nasıl analiz edildiği hakkında bilgi sunulmuştur. Daha sonra mülakat, HİE kursu başarı testi, gözlem ve doküman inceleme verilerinin analizlerinin nasıl yapıldığından bahsedilmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının analizi aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

2. 7. 1. Anket Verilerinin Analizi

Bu bölümde sırasıyla, PEHİBA'dan, PTÖ'den ve kurs sonu değerlendirme anketinden elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği hakkında ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

2. 7. 1. 1. PEHİBA Verilerinin Analizi

PEHİBA'dan elde edilen veriler istatistik programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Ankette bulunan olumlu maddeler "Yeterli=5", "Kısmen Yeterli=4", "Kabul Edilebilir=3", "Kısmen Yetersiz=2" ve "Yetersiz=1" seçenekleriyle 5'ten 1'e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler ise tamamen tersi seçeneklerle 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Ankette bulunan her bir maddenin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Anketin uygulanması sonucu öğretmenlerin ankette yer alan önermelere katılma derecesine göre alabilecekleri puanlar düzeylere göre sınıflandırılmıştır. Anketteki maddeler maddelerin ortalama değeri 1,00 – 1,99 arasında ise “İhtiyacım Yok”, 2,00 – 2,99 arasında ise “Kısmen İhtiyacım Var”, 3,00 – 3,99 arasında ise “İhtiyacım Var”, 4,00 – 5,00 arasında ise “Çok Fazla İhtiyacım Var” kategorisi altında incelenmiştir. Ayrıca ankette

bulunan değişkenler için aritmetik ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Değişkenler arasında fark olup olmadığı $p=0.05$ anlamlık düzeyinde bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak belirlenmiştir. ANOVA testlerinde farkın kaynağına ilişkin çözümlemeler Scheffe testi ile gerçekleştirilmiştir.

2. 7. 1. 2. PTÖ Verilerinin Analizi

PTÖ'den elde edilen veriler, istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Tutum ölçeğinde bulunan olumlu maddeler "Kesinlikle Katılıyorum=5", "Kısmen Katılıyorum=4", "Bir Fikrim Yok=3", "Kısmen Katılmıyorum=2" ve "Kesinlikle Katılmıyorum=1" seçenekleriyle 5'ten 1'e doğru puanlanırken olumsuz maddeler ise tamamen tersi seçeneklerle 1'den 5'e doğru puanlanmıştır.

Ölçeğin uygulanması sonucu, öğretmenlerin tutum ölçeğinde yer alan önermelere katılma derecesine göre alabilecekleri puanlar düzeylere göre sınıflandırılmıştır. Tutum ölçeğindeki maddelerin ortalama değeri 1,00 – 1,80 aralığında ise “Çok Düşük Düzeyi”, 1,81 – 2,60 aralığında ise “Düşük Düzeyi”, 2,61 – 3,40 aralığında ise “Orta Düzeyi”, 3,41 – 4,20 aralığında ise “Yüksek Düzeyi” ve 4,21 – 5,00 aralığında ise “Çok Yüksek Düzeyi” temsil etmektedir.

Tutum ölçeğindeki değişkenler için aritmetik ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Değişkenler arasında fark olup olmadığı $p=0.05$ anlamlık düzeyinde öğretmenlerin ön test ve son testten aldıkları puanların kendi içlerinde bağımlı t-testi kullanılarak karşılaştırılması ile belirlenmiştir.

2. 7. 1. 3. Kurs Sonu Değerlendirme Anketi Verilerinin Analizi

Kurs sonunda performans değerlendirmeye yönelik yapılan HİE kursu hakkındaki düşünceleri belirlemeye yönelik uygulanan anketten elde edilen veriler istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Ankette bulunan olumlu maddeler "Yeterli=5", "Kısmen Yeterli=4", "Kabul Edilebilir=3", "Kısmen Yetersiz=2" ve "Yetersiz=1" ve "Kesinlikle Katılıyorum=5", "Kısmen Katılıyorum=4", "Kararsızım =3", "Kısmen Katılmıyorum=2" ve "Katılmıyorum=1" seçenekleriyle 5'ten 1'e doğru puanlanırken olumsuz maddeler ise tamamen tersi seçeneklerle 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Ankette bulunan her bir maddenin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Anketin uygulanması sonucu öğretmenlerin ankette yer alan önermelere katılma derecesine göre alabilecekleri puanlar düzeylere göre sınıflandırılmıştır. Anketteki maddeler, maddelerin ortalama değeri 1,00 – 1,80 arasında ise “Başarısız”, 1,81 – 2,60 arasında ise “Zayıf”, 2,61 – 3,40 arasında ise “Orta”, 3,41 – 4,20 arasında ise “İyi”, 4,21 – 5,00 arasında ise “Çok İyi” kategorisi altında incelenmiştir.

2. 7. 2. Mülakat Verilerinin Analizi

Araştırmada, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemede, kurs sonunda kursun işleyişine yönelik değerlendirme yapmada ve izleme değerlendirmede, öğretmenlerin edindikleri bilgileri sınıfta uygulayıp uygulayamadıklarını belirlemek için yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Bu mülakatlarda veriler teyp kaydı ile toplanmıştır. Daha sonra teyp kayıtları dinlenmiş, öğretmenlerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar kâğıtlara aktararak transkriptler oluşturulmuştur. Oluşturulan transkriptler, betimsel analiz yapılarak veri analizi için bir çerçeve belirlenmiştir. Bu çerçeveye göre veriler, verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Betimsel analiz yapılan verileri daha derinlemesine incelemek ve bu analizde fark edilemeyen kavram ve temaları belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi yapılırken ilk olarak, mülakatlardan elde edilen veriler anlamlı bölümlere ayrılarak kodlamalar yapılmıştır. İkinci olarak, benzer kodlar bir araya getirilmiş ve bu kodları kapsayan temalar belirlenmiştir. Üçüncü olarak, belirlenen tema ve kodlar incelenerek veriler, kodlar ve temalara göre düzenlenmiştir. Son olarak, araştırmacının ayrıntılı bir şekilde belirlediği bulgular yorumlanmış ve öğretmenin ifadeleri kısaca açıklanarak örnek alıntılar, anlamları değiştirilmeden direkt olarak okuyucuya sunulmuştur.

2. 7. 3. HİE Kursu Başarı Testi Verilerinin Analizi

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik öğrenme düzeylerini belirlemek için 35 soruluk başarı testi geliştirilmiştir. Bu test 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Başarı testi, kurs programından önce ve sonra öğretmenlere uygulanarak öğretmenlerdeki gelişim belirlenmeye çalışılmıştır. Başarı testinden elde edilen bulgular, istatistik programı kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Öğretmenlerin ön test ve son testten aldıkları

puanların kendi içlerinde karşılaştırılmaları bağımlı t-testi ile yapılmış, bu yolla öğretmenlerin ön test ve son testten aldıkları puanların arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmiştir.

2. 7. 4. Gözlem Verilerinin Analizi

Çalışmada her ders saati için ayrı ayrı tutulan gözlem formları incelenmiş, tekrarlanan durum ve davranışların frekansları belirlenmiştir. Ayrıca gözlem notları bölümündeki ifadeler kâğıtlara aktararak transkriptler oluşturulmuştur. Oluşturulan bu transkriptler iki üç defa okunarak öğretmenin sınıf ortamındaki davranışlarının hangi tema altında düzenleneceğine karar verilmiştir. Belirlenen temalar çerçevesinde gözlemlerden elde edilen veriler anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Son olarak, araştırmacı tarafından öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşim biçimleri ve öğrencilerin tartışma süreçlerini ayrıntılı bir şekilde belirleyen bulgular yorumlanmış ve öğrenci - öğretmen arasında geçen bazı ifadeler olduğu gibi sunulmuştur.

2. 7. 5. Doküman İnceleme Verilerinin Analizi

Bu çalışma kapsamında ilk olarak geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Çalışmanın ön inceleme aşamasında, ilk olarak ulusal ve uluslararası literatür taranarak performans değerlendirmeye yönelik teorik bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ulusal ve uluslararası literatürde performans değerlendirmeye yönelik düzenlenen HİE kursları ve içerikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

İkinci olarak HİE kurs programı sürecinde öğretmenlerin hazırladıkları materyaller doküman analizi ile değerlendirilmiştir. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden düzenlenen HİE kursu süresince anekdot kaydı, kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı ve performans görevleri geliştirmeleri istenmiştir. Öğretmenlere verilen her bir görevi değerlendirmek için literatürde var olan kaynaklardan yararlanılarak değerlendirme kriterleri belirlenmiş ve öğretmenlerin hazırladıkları çalışmalar bu kriterlere göre değerlendirilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin hazırladıkları materyallerin her birinin değerlendirme kriterindeki karşılığını işaretlemiştir. Bu şekilde değerlendirme ölçeklerinde bulunan kriterlerin frekans, yüzde ve ortalama değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Bu ölçekteki değerlendirme kriterleri, ortalama değeri 1,00 – 1,79 arasında ise “Başarısız”,

1,80 – 2,59 arasında ise “Zayıf”, 2,60 – 3,39 arasında is“Orta”, 3,40 – 4,19 arasında ise “İyi” ve 4,20 – 5,00 arasında ise “Çok İyi” kategorisi altında incelenmiştir.

2. 8. Araştırmacının Performans Değerlendirmeye Yönelik Deneyimleri

Araştırmacı performans değerlendirmeye yönelik ilk deneyimini, OFM 7181 Ölçme Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar adlı doktora dersi kapsamında kazanmıştır. Bu ders kapsamında, teşhis edici ve biçimlendirici değerlendirme, alternatif değerlendirme teknikleri, performans, portfolyo değerlendirme, akran, öz ve grup değerlendirme formları hakkında teorik bilgi sunulmuştur. Ayrıca bütün öğrencilere proje ödevleri verilerek değerlendirme türleri anlatılmaya çalışılmıştır. Bu derste araştırmacı, performans değerlendirme konusunu seçerek gerekli teorik bilgiyi edinmeye çalışmıştır. Ayrıca araştırmacı, FBI 9180 Fen Bilgisi Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları adlı doktora dersi kapsamında da performans değerlendirmeye yönelik gerekli teorik bilgi alt yapısını oluşturmaya çalışmıştır.

Doktora dersleri kapsamında performans değerlendirmeye yönelik edindiği bilgileri araştırmacı, Fen ve Teknoloji Laboratuvarı I ve II dersleri uygulamaları kapsamında kullanmıştır. Bu derslerde öğrencilere bazı konular vererek sınıfta sunmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilerin sunum esnasında dikkat edecekleri bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmiş ve bu ölçeğe göre öğrencilerin performanslarını değerlendirmiştir. Araştırmacı benzer uygulamaları, Fen Öğretimi I ve II dersleri uygulamaları kapsamında da yapmıştır. Ayrıca Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında öğretmen adaylarına, kontrol listesi, anekdot kaydı, dereceli ölçekler, dereceli puanlama anahtarı ve diğer alternatif tekniklere yönelik materyal geliştirme çalışmaları da yaptırmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı, adayların geliştirdiği materyalleri toplamak ve değerlendirmek için portfolyo dosyaları ve e-portfolyolar kullanmıştır. Bu tür uygulamalarla araştırmacı öğrendiği teorik bilgileri pekiştirmeye çalışmıştır.

Araştırmacı, tez çalışmalarının dışında Artvin ilinde alternatif değerlendirme teknikleri ve yeni ölçme – değerlendirme tekniklerine yönelik HİE kursları düzenlemiştir. Ayrıca, farklı kademelerdeki öğretmenlerin yeni değerlendirme anlayışı hakkındaki düşüncelerini ve performans değerlendirmenin öğretmen adayları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik farklı araştırmalar da yürütmüştür.

Fen ve Teknoloji öğretmenlerine performans değerlendirmeye yönelik HİE kurs programının geliştirilmesine, uygulanmasına ve etkililiğinin tespit edilmesine çalışılan bu araştırma, ihtiyaç belirleme, pilot uygulama, asıl uygulama ve izleme besamaklarında geniş bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin güvenilirliğini arttırmak amacıyla, çoklu veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Hem nicel hemde nitel veriler toplanması yoluyla verilerin birbirini desteklemesi sağlanarak, çalışmada güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Kullanılan bu çoklu veri toplama araçlarından elde edilen bulgular bir sonraki bölümde geniş şekilde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu çalışmada, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını gidermek üzere bir kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma üç aşamada yürütülmüştür. İlk olarak öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçları belirlenmiş, ikinci aşamada bu ihtiyaçları gidermeye yönelik bir HİE kurs programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ise HİE kurs programının etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Bu bölümde, ilk olarak öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlarını belirleme aşamasında elde edilen bulgulara, ikinci olarak HİE kurs programının pilot ve esas uygulamalarından elde edilen bulgulara, üçüncü olarak da HİE kurs programının izleme değerlendirmesi aşamasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3. 1. İhtiyaç Belirleme Aşamasında Elde Edilen Bulgular

Bu aşamada, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmalar yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için veri toplama araçları olarak anket ve yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Anket ve mülakatlardan elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

3. 1. 1. İhtiyaç Belirleme Aşamasında Anketlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek için PEHİBA kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci kısmında bir grup demografik sorular, ikinci kısımda ise performans değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlarla ilgili maddeler yer almaktadır. Demografik sorularda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, hizmet yılı ve eğitim verdiği sınıflar yer almaktadır. İkinci kısımda ise, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik ihtiyaçları olabilecek nitelikte 45 önerme yer almaktadır. Bu önermeler altı faktör altında incelenmiş olup bu faktörler ve faktörlerde bulunan maddelerin yüzde ve ortalama değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

Anketin ilk faktörü olan öğretmenlerin “Performans Görevlerini Hazırlamaya Yönelik İhtiyaçlarına” ait bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Performans görevlerini hazırlamaya yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri

	Faktör 1	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Performans görevlerini hazırlamaya yönelik ihtiyaçlar (PEHİ)											
5	Performans değerlendirmenin tam olarak nasıl yapıldığını bilmiyorum	23	14,5	64	40,3	19	11,9	43	27	10	6,3	2,70
6	Öğrenci seviyesine uygun performans görevlerini nasıl hazırlayacağımı bilmiyorum	26	16,4	58	36,5	19	11,9	46	28,9	10	6,3	2,72
7	Ezber yapmadan ve hazır bilgiyi kullanmadan nasıl bir performans görevi hazırlayacağımı bilmiyorum	24	15,1	57	35,8	23	14,5	46	28,9	9	5,7	2,74
8	Performans görevlerini hangi konuda ve ne kadar yapacağımı tam olarak bilmiyorum	19	11,9	71	44,7	24	15,1	38	23,9	7	4,4	2,64
9	Hazır bilgiden uzak, yaratıcılıklarımı kullanacak görevler hazırlamayı bilmiyorum	19	11,9	65	40,9	26	16,4	42	26,4	7	4,4	2,70
10	Performans değerlendirme hakkında teorik olarak yeterli bilgilerim var ama performans değerlendirmenin nasıl uygulanması gerektiğini bilmiyorum	11	6,9	63	39,7	35	22	42	26,4	11	6,9	2,89
11	Bütün öğrencilere uygun, performans görevlerini nasıl hazırlayacağımı bilmiyorum.	7	4,4	68	42,8	23	14,5	49	30,8	12	7,5	2,94
12	Performans değerlendirme ödev konularını nasıl belirleyeceğimi bilmiyorum	12	7,5	78	49,1	17	10,7	41	25,8	11	6,9	2,75
13	Performans ödevinde hangi öğrenci düzeyinde kaç tane kriter olması gerektiğini bilmiyorum	6	3,8	50	31,4	24	15,1	65	40,9	14	8,8	3,19
14	Performans değerlendirme türleri hakkında yeterli bilgilerim yok	8	5	42	26,4	32	20,1	66	41,5	11	6,9	3,19
15	Öğrencilerin hangi performans değerlendirme türüyle hangi özelliklerinin geliştirileceği hakkında yeterli bilgilerim yok	11	6,9	47	29,6	34	21,4	57	35,8	10	6,3	3,05
16	Performans değerlendirme kriterlerini nasıl hazırlamam gerektiğini bilmiyorum	11	6,9	51	32,1	26	16,4	58	36,5	13	8,2	3,07
17	Performans kriterlerini neye göre hazırlayacağım hakkında yeterli bilgilerim yok	12	7,5	55	34,6	20	12,6	62	39	10	6,3	3,02
18	Tam olarak ne istediğimi belirten kriterler hazırlamadığımı düşünüyorum	16	10,1	46	28,9	31	19,5	56	35,2	10	6,3	2,99
20	Öğrencinin düzeyine uygun performans kriterleri hazırlamayı bilmiyorum	20	12,6	68	42,8	24	15,1	39	24,5	8	5	2,67

Anketteki maddelerin ortalama değeri 1,00 – 1,99 arasında ise “İhtiyacım Yok”, 2,00 – 2,99 arasında ise “Kısmen İhtiyacım Var”, 3,00 – 3,99 arasında ise “İhtiyacım Var”, 4,00 – 5,00 arasında ise “Çok Fazla İhtiyacım Var” kategorisi altında incelenmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde, PEHİBA’nın performans görevlerini hazırlamaya yönelik ihtiyaçlar faktöründeki maddelerin ortalama puanlarının 3.00 – 3,99 arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeler öğretmenlerin HİE’e “İhtiyacı Var” kategorisi altında bulunmaktadır. Maddelerin ortalama değeri 3.19 ile “performans ödevinde hangi öğrenci düzeyinde kaç tane kriter olması gerektiğini bilmiyorum”, 3.19 ile “performans değerlendirme türleri hakkında yeterli bilgim yok”, 3.07 ile “performans değerlendirme kriterlerini nasıl hazırlamam gerektiğini bilmiyorum”, 3.05 ile “öğrencilerin hangi performans değerlendirme türüyle hangi özelliklerinin geliştirileceği hakkında yeterli bilgim yok” ve 3.02 ile “performans kriterlerini neye göre hazırlayacağım hakkında yeterli bilgim yok” şeklindedir. Bu faktördeki diğer maddelerin ortalama değerleri 2,00 – 2,99 arasında olup, maddeler öğretmenlerin HİE’e “Kısmen İhtiyacım Var” kategorisinde bulunmaktadır. Maddelerin ortalama değeri 2,99 ile “tam olarak ne isteğimi belirten kriterler hazırlayamadığımı düşünüyorum”, 2,94 ile “bütün öğrencilere uygun performans görevlerini nasıl hazırlayacağımı bilmiyorum”, 2,89 ile “performans değerlendirme hakkında teorik olarak yeterli bilgim var ama performans değerlendirmenin nasıl uygulanması gerektiğini bilmiyorum” ve 2,75 ile “performans değerlendirme ödev konularını nasıl belirleyeceğimi bilmiyorum” şeklindedir.

Anketin ikinci faktörü olan öğretmenlerin “Ürün Değerlendirme Dosyalarına Yönelik İhtiyaçlarına” ait bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Ürün değerlendirme dosyalarına yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri

	Faktör 2	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Ürün dosyalarını değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlar (ÜDYİ)											
36	Ürün değerlendirme dosyalarında öğrencilerin ödevlerini nasıl seçeceğimi bilmiyorum	18	11,3	75	47,2	20	12,6	39	24,5	7	4,4	2,64
37	Ürün değerlendirme dosyasında yansıtıcı yazıların ne zaman ve nasıl yazılması gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim	12	7,5	44	27,7	43	27	50	31,4	10	6,3	3,01
38	Ürün dosyasının bölümleri ve bu bölümlerde nelerin yapılması gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim	12	7,5	51	32,1	35	22	54	34	7	4,4	2,96
39	Ürün dosyasında bulunan formların nasıl doldurulacağı ve puanlanacağı hakkında yeterince bilgi sahip değilim	11	6,9	47	29,6	36	22,6	59	37,1	6	3,8	3,01
40	Ürün dosyasını değerlendirirken nasıl not vermem gerektiğini bilmiyorum	17	10,7	66	41,5	23	14,5	46	28,9	7	4,4	2,75
41	Ürün dosyalarını değerlendirirken velilerin görüşlerini nasıl değerlendirmeye katacağımı bilmiyorum	7	4,4	52	32,7	30	18,9	57	35,8	13	8,2	3,11
42	Akran değerlendirmesi formlarının nasıl değerlendirileceğini bilmiyorum	8	5	56	35,2	29	18,2	58	36,5	8	5	3,01
43	Öz değerlendirme formlarının nasıl değerlendirileceğini bilmiyorum	13	8,2	66	41,5	24	15,1	48	30,2	8	5	2,82
44	Grup halinde yapılan performans ödevlerinde her bir öğrenciyi nasıl değerlendireceğimi bilmiyorum	13	8,2	66	41,5	16	10,1	50	31,4	14	8,8	2,91
45	Ürün dosyasıyla ilgili yıl sonunda nasıl not vermem gerektiğini bilmiyorum	18	11,3	63	39,6	26	16,4	44	27,7	8	5	2,75

Tablo 16 incelendiğinde, ürün değerlendirme dosyalarına yönelik ihtiyaçlar faktöründeki maddelerin ortalama puanlarının 3,00 – 3,99 arasında olduğu görülmektedir. HİE’e “İhtiyacı Var” kategorisi altında bulunan bu maddelerin ortalama değeri 3,11 ile “ürün dosyalarını değerlendirirken velilerin görüşlerini nasıl değerlendirmeye katacağımı bilmiyorum”, 3,01 ile “ürün değerlendirme dosyasında yansıtıcı yazıların ne zaman ve nasıl yazılması gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim”, 3,01 ile “akran değerlendirmesi formlarını nasıl değerlendireceğimi bilmiyorum” ve 3,01 ile “ürün dosyasında bulunan formların nasıl doldurulacağı ve puanlanacağı hakkında yeterince bilgi sahip değilim” şeklindedir. Bu faktördeki diğer maddelerin ortalama değerleri 2,00 – 2,99 arasında olup, maddeler HİE’e “Kısmen İhtiyacım Var” kategorisinde bulunmaktadır. Maddelerin ortalama değeri 2,96 ile “ürün dosyasının bölümleri ve bu bölümlerde nelerin yapılması gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim”, 2,91 ile “grup halinde yapılan performans ödevlerinde her bir öğrenciyi nasıl değerlendireceğimi bilmiyorum” ve 2,82 ile “öz değerlendirme formlarının nasıl değerlendirileceğini bilmiyorum” şeklindedir.

Anketin üçüncü faktörü olan öğretmenlerin “Değerlendirme Kriterleri Geliştirmeye Yönelik İhtiyaçlarına” ait bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri

	Faktör 3	Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	
	Değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik ihtiyaçlar (DAKYİ)									
22	Anekdot kayıtlarının nasıl tutulması gerektiği hakkında yeterli bilgim yok	8	5	37	23,3	33	20,8	63	39,6	11,3
23	Dereceli ölçekler hakkında yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum	11	6,9	33	20,8	34	21,4	61	38,4	12,6
24	Kontrol listeleri hakkında yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum	12	7,5	36	22,6	27	17	62	39	13,8
29	Rubrikleri nasıl nota dönüştüreceğimi bilmiyorum	12	7,5	55	34,6	24	15,1	54	34	8,8
30	Anekdot kaydını nasıl değerlendirmeye katacağım hakkında yeterli bilgim yok	11	6,9	32	20,1	33	20,8	66	41,5	10,7
31	Kontrol listelerinin değerlendirilmesini tam olarak bilmiyorum	6	3,8	48	30,2	35	22	54	34	10,1
32	Dereceli ölçeklerin nota dönüştürülmesinde nasıl bir yöntem izleneceğini bilmiyorum	12	7,5	48	30,2	32	20,1	53	33,3	8,8

Tablo 17'ye bakıldığında, değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik ihtiyaçlar faktöründeki maddelerin ortalama puanlarının 3,00 – 3,29 arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeler öğretmenlerin HİE'e "İhtiyacı Var" kategorisi altında bulunmakta olup, maddelerin ortalama değeri 3,29 ile "anekdot kaydını nasıl değerlendirmeye katacağım hakkında yeterli bilgim yok", 3,29 ile "anekdot kayıtlarının nasıl tutulması gerektiği hakkında yeterli bilgim yok", 3,29 ile "kontrol listeleri hakkında yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum", 3,29 ile "dereceli ölçekler hakkında yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum", 3,16 ile "kontrol listelerinin değerlendirilmesini tam olarak bilmiyorum", 3,06 ile "dereceli ölçeklerin nota dönüştürülmesinde nasıl bir yöntem izleneceğini bilmiyorum" ve 3,02 ile "rubrikleri nasıl nota dönüştüreceğimi bilmiyorum" şeklindedir. Anketin dördüncü faktörü olan öğretmenlerin "Performans Görevlerini Puanlamaya Yönelik İhtiyaçlarına" ait bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Performans görevlerini puanlamaya yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri

	Faktör 4 Performans görevlerini puanlamaya yönelik ihtiyaçlar (PEPI)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsız		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
19	Puanlama kriterleri hazırlarken neleri göz önünde bulunduracağımı bilmiyorum	14	8,8	72	45,3	17	10,7	44	27,7	12	7,5	2,8
25	Performans ödevlerini nasıl nota dönüştürmem gerektiğini tam olarak bilmiyorum	20	12,6	65	40,9	16	10,1	47	29,6	11	6,9	2,77
26	Öğrencilerin sergiledikleri performansı nasıl değerlendirmem gerektiğini bilmiyorum	23	14,5	74	46,5	20	12,6	37	23,3	5	3,1	2,54
27	Öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri performansların nasıl değerlendirileceğini bilmiyorum	23	14,5	85	53,5	10	6,3	35	22	6	3,8	2,47
28	Öğrencilerin performans ödevlerini hazırlama sürecini nasıl değerlendireceğimi bilmiyorum	18	11,3	74	46,5	19	11,9	39	24,5	9	5,7	2,67

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin performans görevlerini puanlamaya yönelik ihtiyaçları faktöründeki maddelerin ortalama puanlarının 2,00 – 2,99 arasında olduğu ve bunun “Kısmen İhtiyacı Var” kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Bu maddeler ortalaması 2,8 ile “puanlama kriterleri hazırlarken neleri göz önünde bulunduracağımı bilmiyorum”, 2,77 ile “performans ödevlerini nasıl nota dönüştürmem gerektiğini tam olarak bilmiyorum”, 2,67 ile “öğrencilerin performans ödevlerini hazırlama sürecini nasıl değerlendireceğimi bilmiyorum”, 2,54 ile “öğrencilerin sergiledikleri performansı nasıl değerlendirmem gerektiğini bilmiyorum” ve 2,47 ile “öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri performansların nasıl değerlendirileceğini bilmiyorum” şeklindedir.

Anketin beşinci faktörü olan öğretmenlerin “Alternatif Değerlendirmeye Yönelik İhtiyaçlarına” ait bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Alternatif değerlendirmeye yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri

	Faktör 5	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Yeni ölçme - değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlar (YÖDİ)											
1	Yeni ölçme değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum	13	8,2	43	27	23	14,5	59	37,1	21	13,2	3,2
2	Alternatif değerlendirme ve performans değerlendirme arasındaki farkları bilmiyorum	8	5	33	20,8	26	16,4	71	44,7	21	13,2	3,4
3	Performans değerlendirmenin tam olarak ne olduğunu anlayamadım	24	15,1	85	53,5	15	9,4	24	15,1	11	6,9	2,45
4	Performans değerlendirme hakkında yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum	23	14,5	67	42,1	16	10,1	44	27,7	9	5,7	2,68
21	Hangi tür değerlendirme kriterlerinin olduğu hakkında yeterli bilgim yok	15	9,4	54	34	26	16,4	53	33,3	11	6,9	2,94

Tablo 19'a bakıldığında, öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye yönelik ihtiyaçları faktöründeki maddelerin ortalama puanlarının 3.00 – 3,99 arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeler öğretmenlerin HİE'e "İhtiyacı Var" kategorisi altında bulunmakta olup, maddelerin ortalama değeri 3,4 ile "alternatif değerlendirme ve performans değerlendirme arasındaki farkları bilmiyorum" ve 3,2 ile "yeni ölçme değerlendirme anlayışları hakkında yeterli bilginin olmadığını düşünüyorum" şeklindedir. Bu faktördeki diğer maddelerin ortalama değerleri 2,00 – 2,99 arasındadır. Bu maddeler öğretmenlerin HİE'e "Kısmen İhtiyacı Var" kategorisinde bulunmaktadır. Bu maddeler ortalama değeri 2,94 ile "hangi tür puanlama kriterlerinin olduğu hakkında yeterli bilgin yok", 2,68 ile "performans değerlendirme hakkında yeterli bilginin olmadığını düşünüyorum" ve 2,45 ile "performans değerlendirmenin tam olarak ne olduğunu anlayamadım" şeklindedir.

Anketin altıncı faktörü olan öğretmenlerin "Ürün Dosyasına Yönelik İhtiyaçlarına" ait bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Ürün dosyasını hazırlamaya yönelik ihtiyaçların yüzde ve ortalama değerleri

	Faktör 6	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
33	Ürün değerlendirme dosyalarının ne amaçla kullanıldığını tam olarak bilmiyorum	21	13,2	76	47,8	24	15,1	28	17,6	10	6,3	2,56
34	Ürün değerlendirme dosyalarının nasıl yapılacağı hakkında yeterli bilgin yok	15	9,4	70	44	30	18,9	35	22	9	5,7	2,7
35	Ürün değerlendirme dosyalarının içeriklerinin nasıl belirleneceğini bilmiyorum	17	10,7	59	37,1	34	21,4	43	27	6	3,8	2,76

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin ürün dosyasını hazırlamaya yönelik ihtiyaçları faktöründeki maddelerin ortalama puanlarının 2,00 – 2,99 arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeler öğretmenlerin HİE’ye “Kısmen İhtiyacı Var” kategorisi altında toplanmakta olup, maddelerin ortalaması 2,76 ile “ürün değerlendirme dosyalarının içeriklerinin nasıl belirleneceğini bilmiyorum”, 2,7 ile “ürün değerlendirme dosyalarının nasıl yapılacağı hakkında yeterli bilgim yok” ve 2,56 ile “ürün değerlendirme dosyalarının ne amaçla kullanıldığını tam olarak bilmiyorum” şeklindedir.

Öğretmenlere uygulanan PEHİBA’dan elde edilen verilerin bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık içerip içermediğini belirlemek için cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve eğitim verdiği düzey değişkenleri seçilmiştir. Bu amaçla, cinsiyet değişkenindeki değişimi belirlemek için bağımlı t-testi, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve eğitim verdiği düzey değişkenlerindeki değişimi belirlemek için standart sapma ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu değişkenler arasındaki anlamlılık farkı $p<0,05$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetinin PEHİBA’nın alt faktörlerine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla bağımlı grup t-testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre PEHİBA alt ölçekleri puanlarına uygulanan bağımlı grup t-testi

	Öğretmenlerin Cinsiyeti					
	Erkek (n=65)		Bayan (n=94)			
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	t	p
PEHİ	39,56	12,46	45,85	12,67	-3,102	,002
ÜDYİ	27,63	8,88	29,90	8,40	-1,639	,103
DAKYİ	20,66	6,48	23,60	5,87	-2,970	,003
PEPİ	12,06	4,78	14,07	4,68	-2,642	,009
YÖDİ	13,62	3,94	15,41	4,41	-2,641	,009
ÜHYİ	7,80	2,88	8,18	2,99	-0,801	,424

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyeti ile PEHİBA’nın ÜDYİ ve ÜHYİ alt faktörleri hariç, diğer faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Anketin performans görevleri hazırlamaya yönelik ihtiyaçlarda bayanların ihtiyaçlarının ($\bar{x} = 45,85$; $ss = 12,67$) erkeklere ($\bar{x} = 39,56$; $ss = 12,46$) göre daha fazla olduğu ($t = -3,102$; $p < 0,5$) görülmektedir. Ayrıca bayanların ($\bar{x} = 23,60$; $ss = 5,587$)

erkeklerle ($\bar{x} = 20.66$; $ss = 6.48$) göre değerlendirme araçlarını hazırlamaya yönelik ihtiyaçlarının daha fazla olduğu ($t = -2.97$; $p < 0,5$) söylenebilir. Bunun yanı sıra erkeklerin ($\bar{x} = 12.06$; $ss = 4.78$) bayanlara ($\bar{x} = 14.07$; $ss = 4.68$) göre performans görevlerini puanlamaya yönelik ihtiyaçlarının daha az olduğu ($t = -2.642$; $p < 0,5$) görülmektedir. Ürün dosyasını değerlendirmeye ve ürün dosyasına hazırlamaya yönelik ihtiyaçlarda ise bayan ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenememiştir ($p > 0,05$).

Çalışmada, öğretmenlerin yaşlarının PEHİBA'nın alt faktörlerine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanlar ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ayrıca tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puan ve standart sapma değerleri

	Öğretmenlerin yaşları							
	25 den küçük (n=41)		25 – 35 (n=100)		35 – 45 (n=13)		45 ve üstü (n=5)	
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
PEHİ	44,24	12,45	43,53	13,54	38,23	9,64	43,4	11,55
ÜDYİ	29,15	8,30	29,34	9,23	26,69	5,76	26,2	4,92
DAKYİ	23,73	6,02	22,25	6,25	18,54	6,10	24,4	6,39
PEPİ	13,05	4,71	13,43	4,93	12,08	4,21	14,4	5,59
YÖDİ	14,34	4,25	14,93	4,40	13,46	4,03	15,6	3,71
ÜHYİ	8,00	2,89	8,20	3,05	6,31	1,70	9,2	2,77

Tablo 23. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanların tek yönlü varyans analiz sonuçları

Öğretmenlerin Yaşları ANOVA Testi						
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
PEHİ	Gruplar Arası	375,845	3	125,282	,747	,526
	Grup İçi	26011,979	155	167,819		
	Toplam	26387,824	158			
ÜDYİ	Gruplar Arası	120,768	3	40,256	,534	,660
	Grup İçi	11689,131	155	75,414		
	Toplam	11809,899	158			

Tablo 23'ün devamı

DAKYİ	Gruplar Arası	288,808	3	96,269	2,517	,060
	Grup İçi	5929,230	155	38,253		
	Toplam	6218,038	158			
PEPİ	Gruplar Arası	29,402	3	9,801	,419	,740
	Grup İçi	3628,536	155	23,410		
	Toplam	3657,937	158			
YÖDİ	Gruplar Arası	34,481	3	11,494	,616	,605
	Grup İçi	2890,160	155	18,646		
	Toplam	2924,642	158			
ÜHYİ	Gruplar Arası	48,330	3	16,110	1,889	,134
	Grup İçi	1321,569	155	8,526		
	Toplam	1369,899	158			

Tablo 22 ve Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarıyla PEHİBA'nın alt faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenemediği görülmektedir ($p>0,05$). Fakat öğretmenlerin her bir yaş düzeyinin ankette aldığı ortalama değerlerine bakıldığında PEHİ faktöründe yaşı 25'ten küçük öğretmenlerin ortalama değerinin ($\bar{x} = 44.24$), ÜDYİ faktöründe 25 – 35 yaşları arasındaki öğretmenlerin ortalama değerinin ($\bar{x} = 29.34$), diğer alt faktörlerinde ise 45 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama değerlerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Çalışmada, öğretmenlerin yaşlarının PEHİBA'nın alt faktörlerine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanlar ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ayrıca tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puan ve standart sapma değerleri

	Öğretmenlerin Eğitim Durumu					
	2 yıllık Yüksekokul (n=7)		4 yıllık Üniversite (n=149)		Yüksek lisans (n=3)	
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
PEHİ	42,29	10,13	43,54	13,01	32,33	13,28
ÜDYİ	25,00	5,69	29,19	8,77	27,33	7,64
DAKYİ	20,57	7,00	22,41	6,29	26,00	1,73

Tablo 24'ün devamı

PEPİ	14,57	5,41	13,20	4,77	12,67	7,02
YÖDİ	15,00	3,70	14,75	4,31	10,67	4,93
ÜHYİ	8,00	3,11	8,02	2,95	8,33	3,21

Tablo 25. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanların tek yönlü varyans analiz sonuçları

Öğretmenlerin Eğitim Durumu ANOVA Testi						
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
PEHİ	Gruplar Arası	376,762	2	188,381	1,130	,326
	Grup İçi	26011,062	156	166,738		
	Toplam	26387,824	158			
ÜDYİ	Gruplar Arası	125,877	2	62,938	,840	,434
	Grup İçi	11684,022	156	74,898		
	Toplam	11809,899	158			
DAKYİ	Gruplar Arası	62,297	2	31,148	,789	,456
	Grup İçi	6155,741	156	39,460		
	Toplam	6218,038	158			
PEPİ	Gruplar Arası	13,596	2	6,798	,291	,748
	Grup İçi	3644,341	156	23,361		
	Toplam	3657,937	158			
YÖDİ	Gruplar Arası	49,666	2	24,833	1,347	,263
	Grup İçi	2874,975	156	18,429		
	Toplam	2924,642	158			
ÜHYİ	Gruplar Arası	,293	2	,147	,017	,983
	Grup İçi	1369,606	156	8,780		
	Toplam	1369,899	158			

Tablo 24 ve 25 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumlarıyla PEHİBA'nın alt faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenemediği görülmektedir ($p>0,05$). Fakat öğretmenlerin eğitim durumlarının ankette aldığı ortalama değerlerine bakıldığında PEHİ ve ÜDYİ faktöründe dört yıllık üniversite mezunu öğretmenlerin ortalama değerinin ($\bar{x} = 43,54$ ve $\bar{x} = 29,19$) diğerlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Anketin DAKYİ ve ÜHYİ faktöründe yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x} = 26,00$ ve $\bar{x} = 8,33$), PEPİ ve YÖDİ faktöründe ise iki yıllık yüksekokul mezunu

öğretmenlerin ($\bar{x} = 20,14$ ve $\bar{x} = 15,00$) ortalama değerlerinin diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmada, öğretmenlerin yaşlarının PEHİBA'nın alt faktörlerine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanlar ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ayrıca tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puan ve standart sapma değerleri

	Öğretmenlerin Hizmet Yılı							
	1 yıldan az (n=27)		1 – 5 yıl arası (n=49)		5 – 10 yıl arası (n=57)		10 yıldan fazla (n=26)	
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
PEHİ	41,22	13,04	44,51	13,69	44,75	13,13	39,85	10,40
ÜDYİ	27,96	8,57	31,39	8,74	28,49	9,34	26,54	5,89
DAKYİ	23,07	6,06	23,88	6,76	21,61	5,75	20,62	6,26
PEPİ	12,78	4,87	13,86	5,25	12,86	4,41	13,46	4,89
YÖDİ	13,78	4,36	15,47	4,78	14,74	4,05	14,00	3,73
ÜHYİ	7,71	2,58	8,84	3,39	7,77	2,65	7,38	2,84

Tablo 27. Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanların tek yönlü varyans analiz sonuçları

	Öğretmenlerin Hizmet Yılı ANOVA Testi					
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
PEHİ	Gruplar Arası	618,966	3	206,322	1,241	,297
	Grup İçi	25768,858	155	166,251		
	Toplam	26387,824	158			
ÜDYİ	Gruplar Arası	480,597	3	160,199	2,192	,091
	Grup İçi	11329,303	155	73,092		
	Toplam	11809,899	158			
DAKYİ	Gruplar Arası	237,258	3	79,086	2,050	,109
	Grup İçi	5980,780	155	38,586		
	Toplam	6218,038	158			
PEPİ	Gruplar Arası	33,932	3	11,311	,484	,694
	Grup İçi	3624,005	155	23,381		
	Toplam	3657,937	158			

Tablo 27'nin devamı

YÖDİ	Gruplar Arası	64,718	3	21,573	1,169	,323
	Grup İçi	2859,923	155	18,451		
	Toplam	2924,642	158			
ÜHYİ	Gruplar Arası	49,387	3	16,462	1,932	,127
	Grup İçi	1320,512	155	8,519		
	Toplam	1369,899	158			

Tablo 26 ve 27 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet yıllarıyla PEHİBA'nın alt faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenemediği görülmektedir ($p>0,05$). Fakat öğretmenlerin eğitim durumlarının ankette aldıkları ortalama değerlerine bakıldığında PDHYİ faktöründe bir yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{x} = 44.75$) diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir. Anketteki diğer faktörlerde 1-5 yıllar arasında tecrübesi olan öğretmenlerin ortalama puanlarının diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, öğretmenlerin yaşlarının PEHİBA'nın alt faktörlerine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanlar ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ayrıca tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin eğitim verdiği düzey değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puan ve standart sapma değerleri

	Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Düzey					
	Birinci Kademe (n=64)		İkinci Kademe (n=72)		Her İki Kademe (n=23)	
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
PEHİ	44,72	12,04	43,56	13,96	38,39	11,13
ÜDYİ	26,92	7,24	30,35	9,79	30,39	7,54
DAKYİ	21,55	5,85	23,28	6,74	22,00	5,76
PEPİ	13,55	4,60	13,26	5,22	12,39	4,09
YÖDİ	14,80	4,09	14,81	4,65	13,96	3,82
ÜHYİ	7,89	2,77	8,03	3,19	8,39	2,68

Tablo 29. Öğretmenlerin eğitim verdiği düzey değişkenine göre PEHİBA alt faktöründen aldıkları puanların tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Düzey ANOVA Testi						
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
PEHİ	Gruplar Arası	687,630	2	343,815	2,087	,128
	Grup İçi	25700,194	156	164,745		
	Toplam	26387,824	158			
ÜDYİ	Gruplar Arası	451,492	2	225,746	3,100	,051
	Grup İçi	11358,407	156	72,810		
	Toplam	11809,899	158			
DAKYİ	Gruplar Arası	105,734	2	52,867	1,349	,262
	Grup İçi	6112,304	156	39,181		
	Toplam	6218,038	158			
PEPİ	Gruplar Arası	22,613	2	11,307	,485	,617
	Grup İçi	3635,324	156	23,303		
	Toplam	3657,937	158			
YÖDİ	Gruplar Arası	14,048	2	7,024	,376	,687
	Grup İçi	2910,594	156	18,658		
	Toplam	2924,642	158			
ÜHYİ	Gruplar Arası	4,242	2	2,121	,242	,785
	Grup İçi	1365,657	156	8,754		
	Toplam	1369,899	158			

Tablo 28 ve 29 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim verdikleri düzeyle PEHİBA'nın alt faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenemediği görülmektedir ($p>0,05$). Fakat öğretmenlerin eğitim verdikleri düzeylerin ankette aldıkları ortalama değerlerine bakıldığında PEHİ ve PEPİ faktöründe birinci kademedeki eğitim veren öğretmenlerin ortalama değerinin ($\bar{x} = 44,72$ ve $\bar{x} = 13,55$) diğerlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Anketin ÜDYİ ve ÜHYİ faktöründe her iki kademedeki de eğitim veren öğretmenlerin ortalama değerlerinin ($\bar{x} = 30,39$ ve $\bar{x} = 8,39$), DAKYİ ve YÖDİ faktöründe ise ikinci kademedeki eğitim veren öğretmenlerin ortalama değerlerinin ($\bar{x} = 23,28$ ve $\bar{x} = 14,81$) diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

3. 1. 2. İhtiyaç Belirleme Aşamasında Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek için yapılan yarı yapılandırılmış mülakatta yedi soru sorulmuştur. Öğretmenlerin mülakatta sorulan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda yedi ana tema belirlenmiştir. Ayrıca ana temalar altında, öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan birden fazla kodlamanın oluşturulabileceği göz önünde bulundurulmuş ve oluşturulan kodların frekansları belirlenmiştir.

Aşağıda mülakat sonucunda elde edilen ana temalar, ana temanın altında oluşturulan kodlar ve her bir kodun frekans değeri tablolar halinde sunulmuştur:

1. Ana Tema: Performans Değerlendirmeye Yönelik Anlatılması İstenenler

Tablo 30. Performans görevleriyle ilgili anlatılması istenenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

	İhtiyaç duyulan konular	f
1	Performans görevi verilecek konuların nasıl seçileceği	13
2	Performans kriterlerinin nasıl belirleneceği	12
3	Performans görevlerinin nasıl hazırlanacağı ve örnek uygulamalar	9
4	Performans görevlerinin nasıl değerlendirileceği	7
5	Performans görevlerinin nasıl uygulanacağı	6
6	Performans görevlerini değerlendirmede karşılaşılan sorunların çözümü	5
7	Performans görevlerinin öğrencilere nasıl yaptırılacağı	4
8	Performans görevlerinde sürecin nasıl değerlendirileceği	4
9	Öğrenci seviyesine uygun performans görevlerinin nasıl hazırlanacağı	3
10	Bir eğitim öğretim döneminde verilecek performans görev sayısı	2
11	Performans görevlerinin grup halinde nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceği	2

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin on üçünün “performans görevi verilecek konuların nasıl seçileceği”, on ikisinin “performans kriterlerinin nasıl belirleneceği”, dokuzunun “performans görevlerinin nasıl hazırlanacağı ve örnek uygulamalar” ve yedisinin “performans görevlerinin nasıl değerlendirileceği” konularına yönelik HİE ihtiyaçlarının olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Birinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “performans görevi verilecek konuların nasıl seçileceği” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Öğrencilere performans görevi verirken hangi konuya yönelik vereceğimi kararlaştırmada çok zorlanıyorum. Performans görevi verilecek konuları nasıl belirlememiz gerektiği hakkında bilgilendirilmek istiyorum” (Öğretmen – 6)

“Öğrencilere performans görevini verirken nelere dikkat etmeliyiz. Performans görevinde verilecek olan konuları nasıl seçmeliyiz. Öğrencinin istediği konuyu seçmesine izin mi vermeliyiz yoksa yapabilecekleri görevleri seviyelerine uygun biz mi vermeliyiz” (Öğretmen - 12)

Birinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “performans kriterlerinin nasıl belirleneceği” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Öğrencilere internetten bulduğumuz performans görevleri veriyoruz. Bu performans görevlerinde genelde kriter sayısı çok fazla olmaktadır. Kriter sayısı konuyu kapsayacak şekilde ve daha az nasıl hazırlanabilir”(Öğretmen - 8).

“Öğrencilerin performans görevlerini değerlendirirken dikkat edilmesi gereken hususlar ve performans kriterlerinin nasıl hazırlanması gerektiği hakkında bilgilendirilmek isterim”(Öğretmen – 4).

Birinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “performans görevlerinin nasıl hazırlanacağı ve örnek uygulamalar” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

"Öğrenci seviyesine uygun performans görevleri nasıl hazırlanacağı anlatılmalıdır. Ayrıca bir performans görevinin nasıl geliştirildiği örneklerle izah edilmelidir” (Öğretmen - 5).

“Performans ve proje görevleri verilirken nelere dikkat edilmesi gerektiği ve performans ve proje görevleriyle ilgili örnek çalışmalar verilmelidir. Sınıfta uygulayabileceğimiz bir örnek performans ve proje görevi verilmelidir” (Öğretmen – 16).

“Öğrencilere verilecek olan performans görevlerinin konularının nasıl belirlendiği, kriterlerinin nasıl hazırlandığı ve nasıl yönerge yazmamız gerektiği hakkında

bilgilendirilmek istiyorum. Bu konular hakkında örnekler gösterilmesini ve uygulamaların yapılmasını istiyorum” (Öğretmen -5).

Öğretmenlerin birinci soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan “performans görevlerinin nasıl değerlendirileceği” kodu, aşağıda örnek olarak verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuştur:

“Öğrencilerin performans görevlerini değerlendirme aşamasında kullanılan ölçeklerin nasıl kullanılması ve puanlanması gerektiği hususunda bilgi almak istiyorum. Öğrencilerin performans görevlerini değerlendirirken ne yapacağımı bilmediğimden objektif olarak değerlendirme yapamadığımı düşünüyorum” (Öğretmen -1).

“Yeni ölçme değerlendirme anlayışında en büyük sorunum performans görevlerinin nasıl değerlendirileceği ve öğrenciye not olarak nasıl verileceği hakkında bilgimin olmamasıdır. Bu kursta performans görevlerini nasıl değerlendireceğimin örneklerle uygulamalı olarak anlatılmasını istiyorum” (Öğretmen -13).

2. Ana Tema: Kontrol Listelerine Yönelik Anlatılması İstenilenler

Tablo 31. Kontrol listelerine yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

	İhtiyaç duyulan konular	f
1	Kontrol listelerinin nasıl hazırlanacağı ve örnek çalışmalar gösterilsin	16
2	Kontrol listeleri hakkında hiçbir bilgim yok	15
3	Kontrol listelerinin nasıl kullanılacağı	9
4	Kontrol listeleri hakkında genel bir bilgi verilsin	5
5	Kontrol listelerindeki kriterlerin nasıl belirlendiği	5
6	Sınıfta uygulamalı olarak kontrol listelerinin gösterilmesi	3
7	Kontrol listeleri hakkında bilgi verilmesine ihtiyacım yok	1

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin on altısı “kontrol listelerinin nasıl hazırlanacağı ve örnek çalışmalar gösterilsin”, dokuzu “kontrol listelerinin nasıl kullanılacağı” ve sekizi “kontrol listelerinin nasıl nota dönüştürüldüğü” hakkında bilgi almak istediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden bir tanesi ise “kontrol listeleri hakkında bilgi verilmesine ihtiyacım yok” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

İkinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “kontrol listelerinin nasıl hazırlanacağı ve örnek çalışmalar gösterilsin” kodu, aşağıda örnek olarak verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuştur:

“Kontrol listeleri nasıl hazırlanır? Farklı konulara yönelik kontrol listelerinin örnek çözümlerinin yapılması gerekir. Kontrol listelerinin örneklerinin pratiğe geçirilmesini isterim” (Öğretmen – 2).

“Kontrol listelerinin neye göre hazırlandığı, genel dersin kazanımları ile ilgili mi olmalı yoksa ünite ünite mi olmalı, kriterler nasıl olmalı? Bu konuların kursta anlatılmasını istiyorum” (Öğretmen – 7).

Öğretmenlerin ikinci soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan “kontrol listeleri hakkında hiçbir bilgim yok” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından hareketle oluşturulmuştur:

“Kontrol listesi, kullandığım ya da duyduğum bir ifade değil. İlk defa bu terimle karşılaşıyorum. Bu konu hakkında gerekli bilgilerin verilmesini isterim” (Öğretmen – 10).

“Kontrol listesi hakkında hiçbir bilgim yok. Kontrol listesinin ne olduğu hakkında genel bir bilgi ve örnekler verilirse iyi olur” (Öğretmen – 18).

Öğretmenlerin ikinci soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan “kontrol listelerinin nasıl kullanılacağı” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından hareketle oluşturulmuştur:

“Kontrol listelerinin öğrenciyi tanımaya yönelik olması gerektiği ve rehberlik alanında etkili olduğu kanısındayım. Kontrol listelerini derslerde nasıl kullanmamız gerektiği hakkında bilgim yok. Bu konuda bilgi verilirse iyi olur”(Öğretmen – 3).

“Kontrol listelerinin öğrenciye katkısı nedir? Nasıl kullanılması gerekir? ve ne kadar sıklıkta kullanılmalıdır? Bu konular hakkında bilgilendirilmek isterim” (Öğretmen - 17).

3. Ana Tema: Dereceli Ölçeklere Yönelik Anlatılması İstenilenler

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmenlerden on dokuzunun “dereceli ölçeklerin nasıl hazırlanacağı ve örnek çalışmalar gösterilsin”, onunun “dereceli ölçek kriterlerinin nasıl belirleneceği”, dokuzunun “dereceli ölçeklerin nasıl uygulanacağı” ve sekizinin “dereceli

ölçeklerin nasıl nota dönüştürüleceği” hakkında bilgilendirilmek istediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 32. Dereceli ölçeklere yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

	İhtiyaç duyulan konular	f
1	Dereceli ölçeklerin nasıl hazırlanacağı ve örnek çalışmalar gösterilsin	19
2	Dereceli ölçek kriterlerinin nasıl belirleneceği	10
3	Dereceli ölçeklerin nasıl uygulanacağı	9
4	Dereceli ölçeklerin nasıl nota dönüştürüleceği	8
5	Dereceli ölçeklerin genel özellikleri	7
6	Dereceli ölçeklerin kullanımına yönelik örnek uygulamalar	5
7	Öğrenci seviyesine uygun dereceli ölçekler nasıl hazırlanacağı	4

Üçüncü soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “dereceli ölçeklerin nasıl hazırlanacağı ve örnek çalışmalar gösterilsin” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Dereceli ölçeklerin hangi konulara yönelik olması ve nasıl hazırlanması gerektiği hakkında bilgi verilmesini istiyorum. Kılavuz kitaplarda verilen dereceli ölçekler yeterli değil. Bize dereceli ölçeklere yönelik örnekler gösterilmesini ve uygulamaların yapılmasını istiyorum (Öğretmen – 2).

“Performans görevlerini değerlendirmede kullanılan dereceli ölçekleri hazırlarken dikkat etmemiz gereken hususları ve bir dereceli ölçeğin nasıl hazırlandığının uygulamalı olarak anlatılmasını istiyorum” (Öğretmen -1).

Üçüncü soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “dereceli ölçek kriterlerinin nasıl belirleneceği” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından hareketle oluşturulmuştur:

“Dereceli ölçekte bulunan performans kriterlerinin nasıl belirleneceği ve sınıfın düzeyine uygun kriterlerin ne şekilde olması gerektiği hakkında bilgilendirilmek istiyorum. Dereceli ölçekteki kriterleri geliştirmeye yönelik örnekler gösterilmeli ve uygulamalar yapılmalıdır” (Öğretmen – 4).

“Ders kitaplarında verilen dereceli ölçeklerdeki bazı kriterler öğrencilerimin seviyesine uygun değil. Bu yüzden öğrencilerime uygun performans kriterlerini nasıl geliştireceğimize yönelik açıklamalar yapılmalıdır” (Öğretmen - 9).

“İnternette ve ders kitaplarında olan dereceli ölçeklerde çok sayıda performans kriteri var. Bu performans kriterini daha sade bir şekilde öğrencilerime vermek istiyorum. Performans kriterlerini nasıl sadeleştirebilirim. Kriterleri neye göre belirlemeliyim” (Öğretmen - 12).

Üçüncü soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “dereceli ölçeklerin nasıl uygulanacağı” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Dereceli ölçeklerin bütün performans görevlerinde uygulanması gerekiyor mu? Bu ölçeklerin ne kadar sıklıkta kullanılması gerektiği anlatılmalıdır. Dereceli ölçeklerin sınıfta uygulanışı ayrıntısıyla anlatılmalı ve değerlendirme yapılırken nasıl kullanıldığı gösterilmelidir” (Öğretmen - 11).

“Dereceli ölçeklerin performans görevlerini değerlendirirken nasıl kullanılacağı, nasıl puanlanacağı ve puanların neye göre belirleneceğinin anlatılmasını istiyorum” (Öğretmen - 7).

“Öğrencilerin performans görevlerini değerlendirirken dereceli ölçekleri ne zaman kullanmamız gerekiyor. Sunum esnasında mı yoksa sunumdan sonra mı? Öğrencilere bu dereceli ölçekleri göstermemiz gerekiyor mu? Bu konuların anlatılmasını istiyorum” (Öğretmen - 15).

Üçüncü soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “dereceli ölçeklerin nasıl nota dönüştürüleceği” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

"Dereceli ölçeklerin nasıl puanlanması gerektiği ve bu puanları neye göre belirleyeceğimiz hakkında bilgi verilmesini isterim. Bir dereceli ölçeğin nasıl nota dönüştürüldüğü uygulamalı olarak gösterilsin” (Öğretmen – 19).

“Performans görevleriyle ilgili değerlendirmeleri hangi ölçeklere göre değerlendirmeliyiz. Dereceli ölçeklerin performans görevlerini değerlendirirken nasıl kullanılacağı ve bu ölçeklerin nasıl nota dönüştürüleceği açıklanmalıdır” (Öğretmen – 17).

4. Ana Tema: Anekdot kaydına Yönelik Anlatılması İstenilenler

Tablo 33. Anekdot kaydına yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

	İhtiyaç duyulan konular	f
1	Bu konu hakkında hiçbir bilgim yok, genel bilgi verilmeli	14
2	Anekdot kaydının nasıl uygulanacağı	4
3	Anekdot kaydının nasıl hazırlanacağı	3
4	Anekdot kaydının nasıl kullanılacağı	2
5	Anekdot kaydı örnekleri gösterilmesi	2
6	Uygulamalı olarak anekdot kayıtlarının anlatılması	1

Tablo 33 incelendiğinde, öğretmenlerin on dördü “bu konu hakkında hiçbir bilgim yok” şeklinde açıklama yaparken, dördünün “anekdot kaydının nasıl uygulanacağı”, üçünün ise “anekdot kaydının nasıl hazırlanacağı” hakkında bilgi verilmesini istediği görülmektedir.

Dördüncü soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “bu konu hakkında hiçbir bilgim yok” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Anekdot kaydı hakkında hiçbir bilgim yok. Anekdot kaydı nedir? Nasıl uygulanır, ne işe yarar gibi konular hakkında genel bir bilgi verilebilir” (Öğretmen – 2).

“Anekdot kaydı hakkında çok bir bilgim yok. Anekdot kaydı nedir?, ne gibi özellikleri var?, öğrenciye etkileri nelerdir? gibi konular hakkında kısa bilgi verilirse iyi olur” (Öğretmen - 11).

Dördüncü soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “anekdot kaydının nasıl uygulanacağı” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Anekdot kaydı konusunda hangi sınıflarda, neyi, nasıl yazmalarını beklemekteyiz? Anekdot kayıtlarını hangi sınıflarda nasıl uygulamalıyız? Bilgilendirilirse iyi olur” (Öğretmen - 4).

“Anekdöt kaydı, tamamen uygulanması durumunda fazla zaman almaktadır. Bu zamanı azaltmanın yolları ve anekdot kaydını sınıfta nasıl uygularsak daha iyi olacağı hakkında bilgi verilmelidir” (Öğretmen - 6).

“Anekdöt kaydının tam olarak nasıl kullanılacağı ve nasıl puanlanacağı hakkında bilgi verilmelidir” (Öğretmen - 14).

Dördüncü soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “anekdot kaydının nasıl hazırlanacağı” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Anekdöt kaydı nasıl hazırlanacak?, bütün öğrenciler için ayrı ayrı anekdot kaydı mı tutulacak? Bu konuların anlatılmasını istiyorum” (Öğretmen - 21).

“Anekdöt kaydını hazırlamak önemli mi? Eğer önemliyse anekdot kayıtlarının nasıl hazırlandığı hakkında bilgi verirseniz iyi olur” (Öğretmen - 25).

5. Ana Tema: Dereceli Puanlama Anahtarına Yönelik Anlatılması İstenilenler

Tablo 34. Dereceli puanlama anahtarına yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

	İhtiyaç duyulan konular	f
1	Dereceli puanlama anahtarının nasıl hazırlanacağı ve örnek çalışmalar gösterilsin	15
2	Dereceli puanlama anahtarının nasıl nota dönüştürüleceği	7
3	Dereceli puanlama anahtarı hakkında hiçbir bilğim yok	7
4	Dereceli puanlama anahtarının kriterlerinin nasıl belirleneceği	6
5	Dereceli puanlama anahtarının genel özellikleri	3
6	Dereceli puanlama anahtarının nasıl uygulanacağının anlatılması	2

Tablo 34’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin on beşi “dereceli puanlama anahtarının nasıl hazırlanacağı ve örnek çalışmalar gösterilsin”, yedisi “dereceli puanlama anahtarının nasıl nota dönüştürüleceği” ve altısı “dereceli puanlama anahtarının kriterlerinin nasıl belirleneceği” konuları hakkında bilgilendirilmek istemiştir. Ayrıca öğretmenlerin yedisi “dereceli puanlama anahtarı hakkında hiçbir bilğim yok” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Beşinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “dereceli puanlama anahtarının nasıl hazırlanacağı ve örnek çalışmalar gösterilsin” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Farklı konulara yönelik dereceli puanlama anahtarı örneklerinin yapılması gerekir. Kursta uygulamalı olarak dereceli puanlama anahtarlarının nasıl hazırlanılacağı hakkında bilgi verilmelidir” (Öğretmen – 2).

“Dereceli puanlama anahtarını hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar anlatılmalıdır. Uygulamalı olarak bir dereceli puanlama anahtarının nasıl geliştirildiği gösterilmelidir” (Öğretmen - 13).

Beşinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “dereceli puanlama anahtarının nasıl nota dönüştürüleceği” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Sınıfımda performans görevlerini değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum. Fakat tam olarak öğrencilerin performans puanlarını nasıl vereceğimi bilmiyorum. Öğrenciye not vermede sıkıntılarımız var. Bu konular anlatılabilir” (Öğretmen – 7)

“Dereceli puanlama anahtarıyla performans görevlerini değerlendiriyorum. Fakat 100’lük sisteme nasıl çevireceğimi tam olarak bilmiyorum. Dereceli puanlama anahtarının nasıl 100’lük sisteme çevrildiğinin uygulamalı olarak gösterilmesini istiyorum” (Öğretmen - 14).

Beşinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “dereceli puanlama anahtarı hakkında hiçbir bilğim yok” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Dereceli puanlama anahtarı hakkında hiçbir bilğim yok. Dereceli puanlama anahtarının öğrenciye faydası var mıdır? Varsa ne kadar etkilidir? Kursta bu konular anlatılırsa iyi olur”(Öğretmen - 5).

“Dereceli puanlama anahtarı hakkında hiçbir bilğim yok. Bizim için gerekli olduğunu düşündüğünüz her şeyi anlatın. Fakat anlattıklarınız teorikte kalmasın uygulamalı olsun” (Öğretmen - 15).

Beşinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “dereceli puanlama anahtarının kriterlerin nasıl belirleneceği” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Ders kitaplarında ve internetten bulduğum dereceli puanlama anahtarlarında çok sayıda kriter oluyor ya da öğrenci seviyesine uygun olmuyor. Bu kriterleri nasıl seçeceğim ya da nasıl kriter oluşturacağım hakkında bilgi verilmesini istiyorum” (Öğretmen - 23).

“Dereceli puanlama anahtarında kriterlerin kaç tane olması gerektiği, uygun kriterlerin nasıl olması gerektiği ve verilen puanların yüzlük sisteme nasıl çevrildiğinin anlatılmasını istiyorum” (Öğretmen - 12).

6. Ana Tema: Ürün Dosyasıyla Değerlendirmeye Yönelik Anlatılması İstenilenler

Tablo 35. Ürün dosyasıyla değerlendirmeye yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

	Kodlar	f
1	Ürün dosyasının nasıl nota dönüştürüleceği	14
2	Ürün dosyasına ne tür ürünlerin konulacağı	10
3	Ürün dosyasının nasıl hazırlanacağı	8
4	Ürün dosyasının nasıl uygulanacağı	7
5	Ürün dosyası hakkında genel bilgi verilmesi	6
6	Ürün dosyasını değerlendirme kriterlerinin nasıl hazırlanacağı	6
7	Ürün dosyasını hazırlama sürecinin nasıl değerlendirileceği	2
8	Ürün dosyası hakkında hiçbir bilgim yok	2

Tablo 35 incelendiğinde, öğretmenlerin on dördünün “ürün dosyasını nasıl nota dönüştüreceği”, onunun “ürün dosyasına ne tür ürünlerin konulacağı”, sekizinin “ürün dosyası nasıl hazırlanacağı” ve yedisinin “ürün dosyası nasıl uygulanacağı” konuları hakkında bilgi edinmek istedikleri görülmektedir.

Altıncı soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “ürün dosyasının nasıl nota dönüştürüleceği” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Portfolyo dosyasına öğrencilerin çalışmalarını koyuyoruz. Öğrenciler dönem boyunca çalışmalarını bu dosyada saklıyor. O kadar çok çalışma birikiyor ki bunları nasıl

değerlendireceğimizi bilmiyoruz. Bu çalışmaların bazıları mı seçilmeli yoksa tamamı mı nota dönüştürülmelidir. Bu konular anlatılırsa iyi olur” (Öğretmen - 11).

“Ürün dosyasını değerlendirmek için bazı kriterler belirlenmesi gerekiyor. Bu kriterleri nasıl belirleyeceğimizi ve nasıl puanlayacağımızı bilmiyoruz. Ürün dosyasını değerlendirirken nelerine nasıl puanlama yapacağız” (Öğretmen - 12).

“Öğrencilerin ürün dosyalarını nasıl değerlendireceğimizi tam olarak bilmiyoruz. Öğrenci ve velilerin de değerlendirmeye katılması isteniyor. Fakat tam olarak biz ürün dosyalarının nasıl değerlendirileceğini bilmiyoruz ki öğrenciye ve veliye anlatalım” (Öğretmen - 10).

Altıncı soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “ürün dosyasına ne tür ürünlerin konulacağı” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Öğrencilerin hazırladıkları ürün dosyasında öncelikle nelerin olması gerektiği anlatılmalıdır. Öğretmenin belirlediği belli bir çalışma mı olmalıdır yoksa öğrencilerin istedikleri mi dikkate alınmalıdır” (Öğretmen -9).

“Öğrenciler portfolyo dosyalarına ellerine ne geçtiyse koymak istiyorlar. Bu da aşırı kabarık dosyaların oluşmasına neden oluyor. Bu dosyaları saklaması da büyük bir sorun. Bu kursta bir portfolyo dosyasına nelerin konulabileceği anlatılırsa iyi olur”(Öğretmen - 17).

Altıncı soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “ürün dosyasının nasıl hazırlanacağı” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Portfolyo değerlendirmeye yönelik bir kurs programında portfolyo dosyalarının nasıl hazırlanması gerektiği ve hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda bilgilendirilmek isterim” (Öğretmen – 2).

“Öğrenciler ürün dosyasını nasıl hazırlayacaklarını bilmiyorlar. Yaptığımız yönlendirmeler yeterli olmuyor. Öğrencileri ürün dosyalarının nasıl hazırlandığı hakkında nasıl bilgilendirebiliriz? Ayrıca biz öğrencilerden çalışmalarını saklamalarını istiyoruz. Çoğu çalışmalarını saklayamıyor. Bunu nasıl engellebiliriz” (Öğretmen - 7).

Altıncı soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “ürün dosyasının nasıl uygulanacağı” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Ürün dosyasını hazırlama ve değerlendirme sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğinin anlatılmasını istiyorum. Ayrıca ürün dosyasını sınıfta nasıl uygulamam gerektiği hakkında örneklerle açıklamalar yapılmasını istiyorum” (Öğretmen - 1).

“Aynı sınıf içerisinde başarı düzeyi alt ve üst gruptan öğrencilerimiz var. Aynı etkinliklerle ya da ürün dosyalarıyla değerlendirmemiz sağlıklı olmuyor. Ürün dosyasında bulunacak etkinliklerin nasıl belirleneceğinin ve sınıfta ürün dosyalarını nasıl uygulamam gerektiğinin anlatılmasını istiyorum”(Öğretmen - 25).

7. Ana Tema: Akran ve Öz Değerlendirme Formlarına Yönelik Anlatılması İstenilenler

Tablo 36. Akran ve öz değerlendirme formlarına yönelik anlatılması istenilenler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

	İhtiyaç duyulan konular	f
1	Akran ve öz değerlendirme formları hakkında genel bilgi	7
2	Akran ve öz değerlendirme formlarını hazırlarken nelere dikkat edileceği	6
3	Akran ve öz değerlendirme formlarından elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı	5
4	Akran ve öz değerlendirme formlarının nasıl uygulanacağı	3
5	Akran ve öz değerlendirme formlarının nasıl değerlendireceği	3

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmenlerden yedisi “akran ve öz değerlendirme formları hakkında genel bir bilgi verilsin” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, altısının “akran ve öz değerlendirme formlarını hazırlarken nelere dikkat edileceği” ve beşinin “akran ve öz değerlendirme formlarından elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı” hakkında bilgi verilmesini istediği görülmektedir.

Yedinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “akran ve öz değerlendirme formları hakkında genel bir bilgi verilsin” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Akran ve öz değerlendirme formlarının faydalı olduğuna inanıyorsanız bu formlar hakkında genel bir bilgi verebilirsiniz. Akran ve öz değerlendirme formları ne işe yarar?,

faydaları nelerdir?, dezavantajları nelerdir? gibi genel bilgiler verilmesini istiyorum” (Öğretmen – 4).

“Akran değerlendirme ve öz değerlendirmenin önemi, faydaları, nasıl hazırlandığı ve nasıl kullanıldığı örnekler verilerek anlatılmalıdır. Çok fazla detaya kaçmadan bu formlar hakkında genel bilgiler verilmelidir”(Öğretmen - 20).

Yedinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “akran ve öz değerlendirme formalarını hazırlarken nelere dikkat edilmeli” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Portfolyo dosyalarında kullanılan akran ve öz değerlendirme formlarını hazırlarken nelere dikkat etmeliyiz? Akran ve öz değerlendirme formalarını gerçek anlamda doldurabilmek için neler yapmalıyız? Bu konuların anlatılmasını istiyorum” (Öğretmen – 2).

“Öğrencilerime kitaplardaki akran ve öz değerlendirme formlarını kullanmıyorum. Bu formlarda sorulan soruların gereksiz olduğunu ve aşırı detaya kaçtığını düşünüyorum. Kendim akran ve öz değerlendirme formu geliştirmek istiyorum. Bu formları hazırlarken neler yapmamız gerektiğinin anlatılmasını istiyorum” (Öğretmen - 1).

Yedinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “akran ve öz değerlendirme formlarından elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur:

“Öğrenciler bu formları gerçeklere göre doldurmuyorlar. Öz değerlendirme formlarında kendilerini hep iyi yansıtıyorlar. Akran değerlendirme formlarında arkadaşlarını kışkırdıkları için kötü gösteriyorlar. Bu formları sınıfımızda nasıl uygulamamız gerektiğinin anlatılmasını istiyorum” (Öğretmen - 7).

“Portfolyo dosyalarında kullanılan akran ve öz değerlendirme formlarından elde edilen sonuçları nerelerde ve nasıl kullanacağımızın anlatılmasını istiyorum. Çünkü biz formları öğrencilere doldurtuyoruz ama nasıl kullanacağımızı bilmiyoruz. Akran ve öz değerlendirme formlarından objektif sonuçlar elde edebilmemiz için nelere dikkat etmeliyiz” (Öğretmen – 11).

3. 2. Esas Uygulama Aşamasında Elde Edilen Bulgular

Bu aşamada uygulanan HİE semineriyle ilgili olarak önce sürecin nasıl işlediği daha sonra ise sonuçta ne gibi değişimlerin olduğu ile ilgili bulgular sunulmuştur. Araştırmacı günlüğü, HİE kursu başarı testi, HİE kursu tutum anketi, HİE kursu kurs sonu değerlendirme anketi, kurs sonunda öğretmenlerle yapılmış olan yarı yapılandırılmış mülakatlar ve doküman incelemesinden elde edilen veriler bu bölümde sunulmuştur.

3. 2. 1. Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmacının 2 haftalık bir süreç içerisinde 10 gün boyunca süren 60 saatlik HİE kursunda edinilen duygu ve düşünceleri içeren günlükten elde edilen bulgular sunulmuştur. Her bir gün için ayrı ayrı tutulan günlükten elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

HİE kursunun ilk gününde (01. 09. 2008) kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenleriyle tanışma ve açılış konuşması yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlere geliştirilen başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinin uygulanmasından sonra verilen arada öğretmenlerle informal mülakatlar yapılarak kurstan ne gibi beklentileri olduğu sorulmuştur. Aradan sonra kursa katılan öğretmenlere HİE kurs programında nelerin anlatılmasını istediklerine yönelik yarı yapılandırılmış mülakat soruları verilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakattan sonra performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan anket ve mülakattan sonra kurs programının içeriği tanıtılmış ve içeriğe ek olarak nelerin anlatılmasını istedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin talepleri not alınarak kurs programına eklemeler yapılmaya çalışılmıştır. Kurs programının içeriği tanıtıldıktan sonra öğretmenlere kursun hazırlanma gerekçesi anlatılmış, kurs programının amaçları, hedefleri ile ilgili bilgiler, nasıl uygulanacağı ve ne tür uygulamaları yapacaklarından bahsedilmiştir.

Kursun ilk günü olan bu günde 28 Fen ve Teknoloji öğretmenin 25 tanesinin kursa katılmakta istekli oldukları, diğer üç öğretmenin ise kursun yapılma süresinden şikâyet ettikleri görülmüştür. Kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenleriyle yapılan informal görüşmelerde öğretmenlerin bazı sıkıntılarını dile getirdikleri görülmüştür. Örneğin 15 yıllık mesleki deneyime sahip olan bir öğretmen performans görevlerinin uygulanmasının çok zaman aldığından ve çok fazla kağıt israfının olmasından şikâyet etmiştir. Ayrıca 20

yıllık tecrübeye sahip başka bir öğretmen öğrencilerin performans görevlerini kendilerinin yapmadığını, anne ve babalarına yaptırdıklarını ifade etmiştir. Bu fikre kurstaki bütün öğretmenler katılmış ve kurs uygulayıcısından bu durumu engelleyebilecek bir öneri getirmesi konusunda talepte bulunulmuştur. Ayrıca 10 yıldan fazla tecrübeye sahip bir öğretmen “yeni müfredatın tanıtımı ile ilgili 3 günlük seminere katıldım. Fakat ölçme-değerlendirme anlamında kullanacağım tekniklerle ilgili teorik bilgiler verdiler, bu teknikleri nasıl uygulayacağım hakkında kafamda netleşmiş bir durum yok. Bu yüzden bu kursa katılmak istedim”, 2 yıllık deneyime sahip bir öğretmen “yeni ölçme – değerlendirme teknikleri hakkında teorik bilgim var ama nasıl uygulayacağımı bilmiyorum. Bu kursta uygulama ağırlıklı olacağı söylendiği için katılmak istedim” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji öğretim programlarında bulunan ölçme-değerlendirme konuları ile ilgili farklı sıkıntılarının olduğu ve bu sıkıntıları gidermek için kursa katılma konusunda istekli oldukları görülmüştür.

HİE kursunun ilk gününde öğretim programında yer alan konular anlatılmaya başlanmıştır. Öğretmenlere ilk olarak ölçme – değerlendirme kavramları ve değerlendirme türleri anlatılmıştır. Bu anlatım sırasında öğretmenlerin çoğunun ölçme – değerlendirme arasında farkın olmadığını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca değerlendirme türleri hakkında birkaç öğretmen dışında diğer öğretmenlerin bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler özellikle biçimlendirici değerlendirme hakkında bilgi sahibi olduktan sonra “bu değerlendirme bizim çok işimize yarar” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Değerlendirme türleri kısaca anlatıldıktan sonra alternatif değerlendirmeye kısa bir geçiş yapılmıştır. Alternatif değerlendirmenin ne olduğu sorulduğunda öğretmenlerin alternatif değerlendirmeyi süreç değerlendirmesi olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Ayrıca alternatif değerlendirmenin temel özellikleri hakkında pek fazla bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Bu günün sonunda öğretmenlerin bazı kavramları daha iyi anlamaya başladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme alanında çok fazla bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Gün sonunda anlatılan konulara yönelik özetleme yapılarak kurs sona erdirilmiştir.

HİE kursunun ikinci gününde (02. 09. 2008) öğretmenlere alternatif değerlendirmenin özellikleri, özgün değerlendirme ve özellikleri, performans değerlendirme, performans değerlendirme türleri ve özellikleri, performans değerlendirmenin avantajları ve dezavantajları konuları anlatılmıştır. Öğretmenlerin özgün değerlendirme ve performans değerlendirme arasında ilişkiyi kuramadıkları görülmüştür.

Ayrıca performans değerlendirme türleri ve özellikleri hakkında hiç bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Bu konular anlatıldıktan sonra öğretmenlerden birisi performans değerlendirilmenin kendi yaptıkları gibi basit olmadığını, çok kapsamlı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca 10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerden birisi iletişim ve etkileşim becerisini geliştirmeye yönelik performans değerlendirmenin sınıfta daha iyi uygulanabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük bir kısmı yeni kavram oluşturmaya ve psiko-motor becerilerini geliştirmeye yönelik performans görevlerinin daha çok materyal oluşturma, poster yapma, deney düzeneği tasarlama ve bilimsel araştırmalar yapmada kullanılabileceğini, bu tür performans değerlendirme türlerini proje ödevleri olarak verebileceklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan öğrendikleri bilgileri sınıf ortamında nasıl uygulayabileceklerini tasarladıkları görülmektedir. Öğretmenlere performans değerlendirmenin avantaj ve dezavantajları sorulduğunda hiç zorlanmadan sorulara cevap verdikleri görülmüştür. Gün sonunda anlatılan konulara yönelik özetleme yapılarak kurs sona erdirilmiştir.

HİE kursunun üçüncü gününde (03. 09. 2008) performans görevlerini geliştirme basamakları anlatılmıştır. Bu basamaklardan en çok yoğunlaşılan kısım gözlenebilir performans kriterleri geliştirmektir. Öğretmenlerden ilk olarak bir fen konusu belirlemeleri ve bu fen konusunu öğrencilere performans görevi olarak verecek olurlarsa hangi kriterleri belirleyeceklerine yönelik bir çalışma yapmaları istenmiştir. Ayrıca, geliştirdikleri performans kriterlerini sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Öğretmenlerin geliştirdikleri performans kriterlerinin öğrenciyi değerlendirmeye yönelik kriterden çok yönerge niteliği taşıdığı görülmüştür. Bazı öğretmenlerin geliştirdikleri kriterlerin anlaşılması güç, açık uçlu ve gözlenebilir nitelikte olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin performans kriterlerini geliştirmeyi önemsemediklerini ve bu kriterleri yazmak yerine söylemek gerektiğini ifade ettikleri gözlenmiştir.

Öğretmenlere performans kriterlerini geliştirirken nelere dikkat etmeleri gerektiği anlatıldıktan sonra, onlardan tekrar belirledikleri fen konusuna yönelik performans kriterleri geliştirmeleri ve sınıfta sunmaları istenmiştir. Diğer öğretmenlerden de geliştirilen performans kriterlerine yönelik fikir belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin geliştirdikleri performans kriterlerinin ilk geliştirdiklerine göre daha açık, anlaşılır, kapsamlı ve gözlenebilir nitelikte olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları “ bu şekilde performans kriterini geliştirmemiz gerektiğini hiç bilmiyordum”, bazıları ise “şimdiye kadar vermiş olduğum performans görevinde bu şekilde bir performans kriteri

geliştirmemiştim. Fakat bu derste, performans ödevlerinin değerlendirilmesi konusunda kafamıza göre değil de öğrenciye ödevi yapmadan önce belirleyeceğimiz performans kriterlerine göre değerlendirmemiz gerektiğini anladım” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden üçü bu günden sonra kursa bazı nedenlerden dolayı katılamayacaklarını belirttikleri için kursa katılmaya devam eden öğretmen sayısı 25’e düşmüştür. Gün sonunda anlatılan konulara yönelik özetleme yapılarak kurs sona erdirilmiştir.

HİE kursunun dördüncü gününde (04. 09. 2008) performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarından anekdot kaydı ve kontrol listesi konusu anlatılmıştır. Öğretmenlerden daha önce yaptıkları bir anekdot kaydını yazmaları istenmiş, fakat öğretmenlerin hiç anekdot kaydı tutmadıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler anekdot kaydının ne olduğunu sormuştur. Bir öğretmen “anekdot kaydı ne oluyor, bunun Türkçe karşılığı ne oluyor?” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bu açıklamalarından ve tepkilerinden öğretmenlerin anekdot kayıtları hakkında hiç bilgilerinin olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlere anekdot kaydı hakkında temel bilgiler verilmiştir. Daha sonra bir anekdot kaydında hangi kısımların bulunduğu anlatılmıştır. Ayrıca örnek bir anekdot kaydı sınıfta gösterilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden herhangi bir öğrencisine yönelik anekdot kaydı tutmaları ve hazırladıkları anekdot kayıtlarını sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Öğretmenlerin sunumları esnasında orijinal anekdot kayıtları geliştirenlerin de, sıradan önemsiz bir olayı anlatanların da olduğu görülmüştür. Öğretmenlere anekdot kaydında her şeyi anlatmak yerine önemli görülen olayların anlatılması gerektiği vurgulanmıştır. Daha sonra öğretmenlere “anekdot kaydı ne işimize yarar?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenlerden biri “anekdot kaydında bahsedilen öğrencileri hiç tanımadığı ama anekdot kaydını okuduktan sonra öğrencinin özelliklerini öğrendiğini” belirtmiştir. Başka bir öğretmen de bu kayıtları öğrencilerini daha iyi tanımak için tutmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Ayrıca bugünkü ders kapsamında öğretmenlerden Fen ve Teknoloji 6. , 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında bulunan konulardan birini seçmeleri istenmiş ve bundan sonra yapacağımız bütün etkinlikleri de bu konuya yönelik yapmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin konu seçimini tamamladıktan sonra seçtikleri konuya yönelik kontrol listeleri geliştirmeleri istenmiş, fakat öğretmenlerin çoğunun kontrol listesinin ne olduğu hakkında bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlere “öğrencilerinizi değerlendirmek için hiç kontrol listesi kullanmıyor musunuz?” sorusu yöneltildiğinde hiç birinin

kullanmadığı belirlenmiştir. Bu tespitten sonra öğretmenlere kontrol listesinin ne olduğu, özellikleri, avantajları, dezavantajları, nasıl nota dönüştürüldüğü anlatılmıştır. Ayrıca öğretmenlere kontrol listesine yönelik örnek bir çalışma gösterilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden seçtikleri fen konusuna yönelik bir kontrol listesi geliştirmeleri ve bunları sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Yapılan sunumlardan sonra artık öğretmenlerin kontrol listelerini geliştirmeyi öğrendikleri görülmüştür. Gün sonunda anlatılan konulara yönelik özetleme yapılarak kurs sona erdirilmiştir.

HİE kursunun beşinci gününde (05. 09. 2008) dereceli ölçek ve özellikleri, dereceli ölçek türleri, dereceli ölçeklerin avantajları, dezavantajları, nasıl nota dönüştürüldüğü konularından bahsedilmiştir. Öğretmenlerden daha önceden verilen fen konularına yönelik dereceli ölçekler geliştirmeleri ve sınıfta sunmaları istenmiştir. Öğretmenlere ölçeklerini geliştirmeleri için gerekli zaman verilmiş ve geliştirilen örnek ölçekler sınıfta sunulmuştur. Öğretmenler daha önceleri yapılan sunumlarla ilgili yorumlarda bulunmuyorlardı. Fakat dereceli ölçek uygulamasında artık öğretmenler, geliştirilen ölçeklerin nerelerinin eksik olduğunu ve daha iyi nasıl yapılabileceğine yönelik düşüncelerini belirtmeye başlamışlardır. Öğretmenlerin uygulamalara yönelik daha istekli olmaya ve anlatılan konuyu daha iyi anlamaya başladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler dereceli ölçekleri geliştirmeyi öğrendikten sonra kontrol listelerini kullanmak yerine bu ölçekleri kullanmanın daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birisi ders kitaplarında geliştirilen dereceli ölçek örneklerini göstererek, bu örneklerin bazılarının iyi olmadığını belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise bundan sonra ders kitabındaki dereceli ölçek örneklerinin aynısını kullanma yerine kendince düzenlemeler yaparak kullanacağını ya da kendi geliştirdiği dereceli ölçeği kullanacağını belirtmiştir. Öğretmenlere dereceli ölçeklerin nasıl puanlanacağı da anlatıldıktan sonra bir kaç öğretmen bu puanlama şeklini uyguladıklarını belirtirken büyük bir çoğunluğunun dereceli ölçeklerin puanlamasını öğrenmelerinin kendileri için iyi olduğunu ifade ettiği görülmüştür.

Dereceli ölçek geliştirme çalışmalarını tamamladıktan sonra öğretmenlerden dereceli puanlama anahtarı geliştirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ders kitabında bulunan ya da daha önce internetten buldukları dereceli puanlama anahtarlarını yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerden geliştirdikleri dereceli puanlama anahtarlarını saklamaları istenmiş, konu anlatıldıktan sonra tekrar dereceli puanlama anahtarları geliştirileceği ve daha önce geliştirilenle kıyaslanacağı söylenmiştir. Öğretmenlere bugünkü ders kapsamında dereceli puanlama anahtarları ve özellikleri,

dereceli puanlama anahtarlarının türleri ve dereceli puanlama anahtarları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsedilmiştir. Öğretmenlerin anlatılan bu konulardan sonra bazı eksiklerinin farkına varmaya başladıkları görülmüştür. Öğretmenlerden birisi “biz öğrencilere performans görevi verirken dereceli puanlama anahtarı vermiyorduk. Öğrencilere sadece ödevi yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini söylüyorduk” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bugünün sonunda anlatılan konulara yönelik özetleme yapılarak kurs sona erdirilmiştir.

HİE kursunun altıncı gününde (08. 09. 2008) dereceli puanlama anahtarının bölümleri ve oluşturulması, avantajları, dezavantajları ve puanlanmasına yönelik konu anlatımı yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlere analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarına yönelik örnek çalışmalar gösterilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden kendilerine verilen fen konusuna yönelik ilk önce bütüncül dereceli puanlama anahtarı geliştirmeleri, daha sonra da analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirmeleri istenmiştir. Öğretmenler geliştirdikleri dereceli puanlama anahtarlarını sınıf ortamında arkadaşlarına sunmuştur. Sunumlardan sonra bazı öğretmenlerin arkadaşlarının yaptıkları sunumlardan sonra kendi çalışmalarında değişiklikler yapmaya gittiği görülmüştür. Bazı öğretmenler daha önce yaptıkları dereceli puanlama anahtarıyla şimdi yaptıklarının hiç alakasının olmadığını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen de “biz öğrencilerin performans görevlerini kafamıza göre değerlendiriyorduk. Bundan sonra bu dereceli puanlama anahtarlarını kullanarak değerlendirmeyi düşünüyorum” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin aralarında geliştirdikleri dereceli puanlama anahtarlarını paylaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları arkadaşlarının ve kendinin geliştirdiği dereceli puanlama anahtarlarını ileride kullanacağını belirtmiştir. Bir öğretmen de “dereceli puanlama anahtarlarını daha önceden internetten indirip kullanıyordum. Bazen indirdiğim puanlama anahtarları benim öğrencilerimin seviyesine uygun olmuyordu. Şimdi ben de öğrencilerimin seviyesine uygun ve istediğim şekilde bir puanlama anahtarı hazırlayacağım” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğu sınıf ortamında arkadaşlarının geliştirdikleri çalışmaları incelemelerinin kendilerine çok fayda sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin kursun başında “yine mi uygulama?” şeklinde şikâyetle bulunurken artık uygulama yapmaya daha istekli oldukları görülmüştür. Bugünün sonunda da anlatılan konulara yönelik özetleme yapılarak kurs sona erdirilmiştir.

HİE kursunun yedinci gününde (09. 09. 2008) performans görevi geliştirmeye yönelik model önerisi, öğrencilerin iletişim becerisine, psiko motor becerisine ve etkileşim

becerisine yönelik performans görevi hazırlama çalışmaları yapılmıştır. İlk olarak öğretmenlerden bu zamana kadar öğrendiklerini kullanarak öğrencilerine bir performans görevi vermeleri istenmiştir. Öğretmenlere yeterli bir zaman verilerek performans görevlerini geliştirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra öğretmenlere performans görevini geliştirmeye yönelik bir model önerisinde bulunulmuştur. Öğretmenlerden birisi modelin çok detay istediğini, kendilerinin bu kadar detaylı yapacak zamanlarının olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları ise modelde önerilen gövde kısmına yazacaklarını kararlaştırmada sıkıntı yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere performans görevi geliştirmeye yönelik model önerisine uygun bir performans görevi örneği sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerle birlikte bir fen konusu seçilmiş ve bu fen konusuna yönelik performans görevi birlikte geliştirilmiştir. Öğretmenlerin yapılan bu etkinliklerden sonra performans görevlerini geliştirmeyi daha iyi anlamaya başladıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler “eğer performans görevlerini geliştirmeye yönelik örnek bir şablon hazırlanırsa diğer performans görevleri daha kolay geliştirilebilir” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Öğretmenlere bu ders kapsamında iletişim, psiko-motor ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik performans görev örnekleri verilmiş, daha sonra onlardan da iletişim, psiko-motor ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik performans görevleri geliştirmeleri istenmiştir. Öğretmenler geliştirdikleri performans görevlerinden bazılarını sınıf ortamında arkadaşlarına sunmuştur. Yapılan sunumlardan sonra öğretmenler iletişim becerisini geliştirmeye yönelik performans görevlerini ders esnasında sunum yapma ve gösteri yapmada; psiko-motor becerileri geliştirmeye yönelik performans görevlerini deneyler yaptırırken, model tasarlamada; etkileşim becerisini geliştirmeye yönelik performans görevlerini grup çalışmalarında ve drama etkinliklerinde kullanacaklarını belirtmişlerdir. Gün sonunda anlatılan konulara yönelik özetleme yapılarak kurs sona erdirilmiştir.

HİE kursunun sekizinci gününde (10. 09. 2008) yeni kavram oluşturmaya yönelik performans görevi geliştirme ve genel bir tekrar yapılmıştır. Öğretmenlere her zamanki gibi ilk önce yeni kavram oluşturmaya yönelik performans görev örneği sunulmuştur. Daha sonra onlardan yeni kavram oluşturmaya yönelik performans görevleri geliştirmeleri istenmiştir. Öğretmenler geliştirdikleri performans görevlerini sınıf ortamında arkadaşlarına sunmuşlardır. Yapılan bu sunumlardan sonra öğretmenler yeni kavram oluşturmaya yönelik performans görevlerini daha çok proje çalışmalarında ve bilimsel araştırmalarda kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kurs süresince

öğrendiklerini hatırlamaları için performans değerlendirmeye yönelik genel bir tekrar yapılarak anlaşılmayan hususlar üzerinde tekrar durulmuş ve varsa sorular cevaplanmıştır. Öğretmenlerden genellikle dereceli puanlama anahtarını nota dönüştürmeyle ilgili sorular gelmiştir. Öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılarak ürün dosyasına yönelik konu anlatımına geçilmiştir.

Öğretmenlere ürün dosyasıyla ilgili olarak “ürün dosyası nedir? , ürün dosyasının amacı nedir? , ürün dosyası neleri içerir?, ürün dosyasını kullanmanın faydaları nelerdir?, ürün dosyasını kullanmanın yetersizlikleri nelerdir?, ürün dosyasının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir?” sorularına cevap bulacakları konular anlatılmıştır. Öğretmenlerin ders anlatımı sırasında ürün dosyasını daha dikkatli dinledikleri görülmüştür. Bunun sebebi sorulduğunda müfettişlerin ürün dosyasına çok dikkat ettikleri, bu yüzden bu konuyu daha iyi öğrenmek istedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun ürün dosyası hakkında hemen hemen hiç bilgilerinin olmadığı gözlenmiştir. Genellikle öğretmenler “ürün dosyasının içeriğinde ne olmalı? , ürün dosyasındaki çalışmalar nasıl seçilmeli?, öğrencinin yapmış olduğu her çalışma ürün dosyasının içine girer mi?, ürün dosyaları nasıl değerlendirilmeli?” gibi sorular yöneltmişlerdir. Bu sorulardan öğretmenlerin ürün dosyası hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra anlatılan konulara yönelik özetleme yapılarak kurs sona erdirilmiştir.

HİE kursunun dokuzuncu gününde (11. 09. 2008) ürün dosyasının türleri, ürün dosyasında öğretmenin, öğrencinin, velinin rolü, ürün dosyasının içeriğinin düzenlenmesi, ürün dosyasının amacının belirlenmesi, ürün dosyasında bulunan çalışmaların seçimi, ürün dosyasındaki çalışmalara yönelik değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi, ürün dosyasının içeriği ve ürün dosyasının değerlendirilmesi gibi konular anlatılmıştır. Öğretmenlerin ürün dosyası türleri anlatılırken kendilerinin tuttıkları dosyanın hangi tür dosya olduğunu belirlemeye çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenler öğrenciler için daha çok çalışma dosyası tuttıklarını ifade etmişlerdir. Ürün dosyasında öğretmenin rolü anlatılırken öğretmenlerin çoğu “biz bunların yapılması gerektiğini bilmiyorduk ve bu zamana kadar hiç bu şekilde yapmadık” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Öğretmenlerin ürün dosyası hakkında hemen hemen hiç bilgileri olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlere “ürün dosyasının içeriğini nasıl belirliyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltildiğinde hemen hemen tamamına yakını “biz ürün dosyasının içeriğini belirlemiyoruz ki, öğrenci ne isterse dosyasına koyuyor” şeklinde açıklamada bulunmuşlardır. Öğretmenlerin sınıftaki açıklama ve hareketlerine

bakıldığında, ürün dosyasını sadece öğrencilerin yaptıkları çalışmaların toplandığı bir dosya olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bazı öğretmenler de ürün dosyasındaki çalışmalara bakıp genel bir not verdiklerini, dosyayı detaylıca incelemediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise ürün dosyasına tam olarak bakmadığını, ürün dosyalarına öğrencilerin sınavda aldıkları notlara paralel olarak not verdiğini söylemiştir. Öğretmenler, dokuzuncu gün kapsamında anlatılacak konular bittikten sonra artık ürün dosyasında neler yapılması gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birisi “bundan sonra ürün dosyasının içeriğini öğrencilerimle birlikte dönemin başında belirleyeceğim ve mümkün olduğunca öğrencilerin çalışmalarına dönütler vereceğim” şeklinde ileride yapacaklarını anlatmıştır. Öğretmenlere örnek bir ürün dosyası gösterilmiş ve bu dosyaların nasıl yapıldığı ve ne şekilde değerlendirildiğine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Gün sonunda anlatılan konulara yönelik özetleme yapılarak kurs sona erdirilmiştir.

HİE kursunun onuncu gününde (12. 09. 2008) öğretmenlere öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları hakkında kısa bir bilgi sunulmuştur. Öğretmenlerin genellikle öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarının kâğıt israfından başka bir şey olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını nasıl değerlendireceklerini bilmedikleri ve bu yüzden sadece öğrencilerin ürün dosyalarında olması gerektiği için doldurdıkları anlaşılmıştır. Dersin sonunda öğretmenlerin artık öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi grup çalışmalarında kullanabileceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğretmenler ise, “bu formları öğrencilerim doğru bir şekilde doldurmadığı için çok önemsemeyeceğim” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Kursun bu son gününde HİE kursunun geneline yönelik tekrar yapılmış ve öğretmenlerden kursta verilen konulara yönelik sormak istedikleri sorular alınmıştır. Daha sonra öğretmenlere ilk gün uygulanan performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeği ve başarı testi tekrar uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlere kurs sonu değerlendirme anketi ve kurs sonu değerlendirme yarı yapılandırılmış mülakatları uygulanmıştır. Son olarak kursun kapanış konuşması yapılarak kurs sona erdirilmiştir.

Süreç içerisinde araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular özetlenecek olursa; öğretmenlerin performans değerlendirme ve portfolyo değerlendirmeye yönelik bilgi sahibi olma konusunda istekli oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda çeşitli sıkıntıların olduğu da belirlenmiştir. Kurs süresi boyunca kursa katılan öğretmenlerin verilen etkinlikleri gerçekleştirdikleri anekdot kaydı tutma, performans kriteri belirleme,

dereceli puanlama anahtarı geliştirme, performans görevi hazırlama ve portfolyo dosyasının içeriğini belirleme konularında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Kursun sonunda bu konulara yönelik sıkıntılarını giderdikleri görülmüştür. Genel olarak kursa katılan öğretmenler arasında geçen tartışma ve görüş alış-verişlerinin kursa katılan öğretmenlere olumlu katkılar sunduğu da belirlenmiştir.

3. 2. 2. HİE Kursu Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular

Hazırlanan performans değerlendirmeye yönelik HİE kursunun içeriğini kapsayan 35 sorudan oluşan başarı testi kursa sürekli devam eden 25 öğretmene kurs öncesinde ön test, kurs sonunda ise son test olarak uygulanmıştır. Her bir öğretmenin başarı testinden aldığı puan Ek 13'te sunulmuştur.

Öğretmenlere ön test ve son test olarak uygulanan başarı testinden elde edilen puanlar bağımlı t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bağımlı t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Ön ve son başarı testi puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Ortalama	N	Standart Sapma	t	p
Son Test	67,84	25	7,454	18,604	,000
Ön Test	33,18	25	6,067		

Tablo 37 incelendiğinde son testte alınan ortalama puanın ön testte alınan ortalama puana göre daha fazla olduğu ($X_{\text{son test}} = 67.77$; $X_{\text{ön test}} = 33.184$) ve ön test ve son test puanları arasında önemli ölçüde bir farkın olduğu ($t = 18.604$; $p < 0.05$) görülmektedir. Bu durumdan HİE kursunun, kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin başarılarının artmasında anlamlı etkide bulunduğu anlaşılmaktadır.

3. 2. 3. PTÖ'den Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen üç alt faktörlü 31 maddeli tutum ölçeği kursa sürekli devam eden 25 öğretmene kursun başında ön test olarak, kursun sonunda da son test olarak uygulanmıştır. Her bir

öğretmenin performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinden aldığı puan Ek 14’de sunulmuştur.

Öğretmenlere ön test ve son test olarak uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen puanlar bağımlı t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. PTÖ üç faktörden oluşması nedeniyle her bir faktöre t-testi uygulanmıştır. PTÖ’nün “Performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamaya yönelik tutumlar (PESUT)” adlı birinci faktörüne uygulanan t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. PESUT faktörünün ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Ortalama	N	Standart Sapma	t	p
Son test	44,66	25	7,835	1,196	,243
Ön test	41,76	25	9,31022		

Tablo 38 incelendiğinde, son testte alınan ortalama puanın ön testte alınan ortalama puana göre daha fazla olduğu görülmektedir ($X_{\text{son test}} = 44.66$; $X_{\text{ön test}} = 41.76$). Fakat ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t = 1.196$; $p > 0.05$) tespit edilmiştir. Bu durumdan HİE kursunun, kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamaya yönelik tutumlarında çok az bir artış meydana getirdiği fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

PTÖ’nün “Performans değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlar (POT)” adlı ikinci faktörüne uygulanan bağımlı t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. POT faktörünün ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Ortalama	N	Standart Sapma	t	p
Son test	38,60	25	5,81	1,552	,134
Ön test	36,28	25	5,42		

Tablo 39 incelendiğinde, son testte alınan ortalama puanın ön testte alınan ortalama puana göre daha fazla olduğu ($X_{\text{son test}} = 38.60$; $X_{\text{ön test}} = 36.28$), fakat ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t = 1.552$; $p > 0.05$) görülmektedir. Bu durumdan HİE kursunun, kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlarının

iyileştirilmesinde çok az bir artışa sebep olduğu fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin “Akran değerlendirme ve öz değerlendirmeye yönelik tutumlar (AÖT)” adlı üçüncü faktörüne uygulanan bağımlı t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40. AÖT faktörünün ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Ortalama	N	Standart Sapma	t	p
Son test	20,88	25	3,506	0,635	,531
Ön test	20,212	25	4,243		

Tablo 40 incelendiğinde, son testte alınan ortalama puanın ön testte alınan ortalama puana göre daha fazla olduğu ($X_{\text{son test}} = 20,88$; $X_{\text{ön test}} = 20,212$), fakat ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t = 0.635$; $p > 0.05$) görülmektedir. Bu durumdan HİE kursunun, kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin akran değerlendirme ve öz değerlendirmeye yönelik tutumlarında çok az bir artışa sebep olduğu fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

PTÖ’nün geneline uygulanan bağımlı t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. PTÖ’nin ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Ortalama	N	Standart Sapma	t	p
Son test	104,15	25	13,787	1,393	,176
Ön test	98,26	25	16,263		

Tablo 41 incelendiğinde, son testte alınan ortalama puanın ön testte alınan ortalama puana göre daha fazla olduğu ($X_{\text{son test}} = 104,15$; $X_{\text{ön test}} = 98,26$), fakat ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t = 1.393$; $p > 0.05$) görülmektedir. Bu durumdan HİE kursunun, kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarında çok az bir artışa sebep olduğu fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

3. 2. 4. HİE Kurs Sonu Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Bulgular

HİE kurs sonu değerlendirme anketinde 56 önerme, altı faktör altında incelenmiştir. Bu faktörler ve faktörlerde bulunan maddelerin yüzde ve ortalama değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Ankette maddelerin ortalama değeri 1,00 – 1,79 arasında ise “Başarısız”, 1,80 – 2,59 arasında ise “Zayıf”, 2,60 – 3,39 arasında ise “Orta”, 3,40 – 4,19 arasında ise “İyi” ve 4,20 – 5,00 arasında ise “Çok İyi” kategorisi altında incelenmiştir.

Anketin ilk faktörüne (Kursun İçeriğiyle İlgili Değerlendirme) ait bulgular Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. Kursun içeriğiyle ilgili değerlendirme faktörünün frekans, yüzde ve ortalama değerleri

	Kursun İçeriğiyle İlgili Değerlendirme	Yetersiz		Kısmen Yetersiz		Kabul Edilebilir		Kısmen Yeterli		Yeterli		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kurs programında bulunan konuların tanıtılması	-	-	-	-	2	8	7	28	16	64	4,56
2	Kurs programının amaçlarının açıklanması	-	-	-	-	4	16	11	44	10	40	4,24
3	Ölçme değerlendirme türlerinin tanıtılması	-	-	1	4	5	20	5	20	14	56	4,28
4	Alternatif değerlendirme ve tekniklerinin açıklanması	-	-	4	16	9	36	5	20	7	28	3,60
5	Performans değerlendirmenin tanıtılması	-	-	-	-	2	8	3	12	20	80	4,72
6	Performans değerlendirmenin amacının ve özelliklerinin açıklanması	-	-	-	-	1	4	3	12	21	84	4,80
7	Performans değerlendirmenin nasıl yapılacağına izah edilmesi	-	-	-	-	-	-	2	8	23	92	4,92
8	Performans değerlendirme türlerinin anlatılması	-	-	-	-	1	4	6	24	18	27	4,68
9	Performans değerlendirmenin nasıl değerlendirileceğinin açıklanması	-	-	-	-	-	-	4	16	21	84	4,84
10	Performans görevlerinin nasıl oluşturulacağının açıklanması	-	-	-	-	1	4	4	16	20	80	4,76
11	Anekdot kaydının özellikleri ve nasıl kullanıldığının açıklanması	-	-	1	4	4	16	5	20	15	60	4,36

Tablo 42'nin devamı

12	Kontrol listelerinin özellikleri ve nasıl kullanıldığının açıklanması	-	-	1	4	4	16	6	24	14	56	4,32
13	Dereceli ölçeklerin özellikleri ve nasıl kullanıldığının açıklanması	-	-	-	-	3	12	4	16	18	72	4,60
14	Rubriklerin özellikleri ve nasıl kullanıldığının açıklanması	-	-	-	-	1	4	5	20	19	76	4,72
15	Değerlendirme ölçeklerine yönelik örneklerin sunulması	-	-	1	4	3	12	13	52	8	32	4,12
16	Portfolyo dosyalarının tanıtılması	-	-	-	-	2	8	7	28	16	64	4,56
17	Portfolyo dosyalarının amacının ve özelliklerinin tanıtılması	-	-	-	-	2	8	7	28	16	64	4,56
18	Portfolyo dosyalarının türlerinin açıklanması	-	-	-	-	1	4	5	20	19	76	4,72
19	Portfolyoların nasıl oluşturulacağının açıklanması	-	-	-	-	1	4	6	24	18	72	4,68
20	Portfolyoların nasıl değerlendirileceğinin izah edilmesi	-	-	-	-	2	8	8	32	15	60	4,52
21	Portfolyoda kullanılan formların nasıl kullanılacağına açıklanması	-	-	-	-	6	24	10	40	9	36	4,12

Tablo 42 incelendiğinde, öğretmenlerin kursun içeriğine yönelik yaptıkları değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Kurs sonu değerlendirme anketinin kursun içeriğiyle ilgili değerlendirme faktöründeki maddelerinin ortalama puanları incelendiğinde, 4., 15. ve 21. maddeler dışındaki maddelerin ortalamasının 4,20 – 5,00 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler öğretmenlerin kursun içeriğiyle ilgili düşüncelerinin “Çok İyi” kategorisi altında bulunduğunu göstermektedir. Bu faktördeki 4., 15. ve 21. maddelerin ortalama değerleri ise 3,40 – 4,19 arasındadır. Bu değerlere sahip olan maddelerde öğretmenlerin kursun içeriğiyle ilgili düşünceleri “İyi” kategorisi altında bulunmaktadır. Bu maddeler ortalama değeri 3,60 ile “alternatif değerlendirme ve tekniklerinin açıklanması”, 4,12 ile “portfolyoda kullanılan formların nasıl kullanılacağına açıklanması” ve 4,12 ile “değerlendirme ölçeklerine yönelik örneklerin sunulması” şeklindedir.

Anketin ikinci faktörüne (Kursun Uygulanışıyla İlgili Değerlendirme) ait bulgular Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43. Kursun uygulanışıyla ilgili değerlendirme faktörünün frekans, yüzde ve ortalama değerleri

	Kursun Uygulanışıyla İlgili Değerlendirme	Yetersiz		Kısmen Yetersiz		Kabul Edilebilir		Kısmen Yeterli		Yeterli		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kursun içeriğinde seçilen öğretim yöntemleri	-	-	-	-	7	28	9	36	9	36	4,08
2	Kurs boyunca her konuyla ilgili gerekli materyallerin sunumu	-	-	-	-	11	44	10	40	4	16	3,72
3	Kurs boyunca yürütülen öğretim faaliyetleri	-	-	-	-	7	28	10	40	8	32	4,04
4	Kursta teknolojik araçlardan yararlanılması	-	-	-	-	3	12	7	28	15	60	4,48
5	Her konuya yönelik etkinlikler hazırlanması	-	-	-	-	4	16	14	56	7	28	4,12
6	Etkinlikler hazırlandıktan sonra sınıfta tartışılması	-	-	-	-	3	12	6	24	16	64	4,52
7	Hazırlanan etkinliklere yönelik dönütler verilmesi	-	-	-	-	3	12	8	32	14	56	4,44
8	Kursun içeriğine yönelik dokümanların verilmesi	-	-	-	-	3	12	10	40	12	48	4,36

Tablo 43 incelendiğinde, öğretmenlerin kursun uygulanışına yönelik yaptıkları değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Kurs sonu değerlendirme anketinin kursun uygulanışıyla ilgili değerlendirme faktöründeki maddelerinin ortalama puanları incelendiğinde, 4., 6., 7. ve 8. maddelerin ortalamasının 4,20 – 5,00 arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeler öğretmenlerin kursun uygulanışıyla ilgili düşüncelerinin “Çok İyi” kategorisi altında bulunduğunu göstermektedir.

Bu faktörde 4., 6., 7. ve 8. maddeler dışındaki maddelerin ortalama değerleri 3,40 – 4,19 arasındadır. Bu değerler, bu maddeler için öğretmenlerin kursun uygulanışıyla ilgili düşüncelerinin “İyi” kategorisi altında toplandığını göstermektedir. Bu maddeler ortalama değeri 4,12 ile “her konuya yönelik etkinlikler hazırlanması”, 4,08 ile “kursun içeriğinde seçilen öğretim yöntemleri” 4,04 ile “kurs boyunca yürütülen öğretim faaliyetleri” ve 3,72 ile “Kurs boyunca her konuyla ilgili gerekli materyallerin sunumu” şeklindedir.

Anketin üçüncü faktörüne (Kursun Organizasyonu İlgili Değerlendirme) ait bulgular Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44. Kursun organizasyonu ile ilgili değerlendirme faktörünün frekans, yüzde ve ortalama değerleri

	Kursun Organizasyonu İlgili Değerlendirme	Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Kısmen Katlıyorum		Katlıyorum		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kurstaki iletişim ortamı kurs içeriğini öğrenmek için uygun	2	8	1	4	1	4	4	16	17	68	4,32
2	Kursun uygulandığı yer program için elverişli	2	8	2	8	3	12	7	28	11	44	3,92
3	Kursun uygulandığı sınıfın fiziksel şartları uygun	2	8	2	8	-	-	9	36	12	48	4,08
4	Kursun uygulandığı sınıfın teknolojik imkanları yeterli	-	-	1	4	1	4	2	8	21	84	4,72
5	Kurs daha uygun bir zamanda yapılabilirdi	-	-	2	8	-	-	4	16	19	76	4,60
6	Kurs uygun bir şekilde organize edilmiş	2	8	1	4	2	8	10	40	10	40	4,00
7	Kurs merkezinin şartları program için elverişliydi	1	4	1	4	2	8	8	32	13	52	4,24

Tablo 44 incelendiğinde, öğretmenlerin kursun organizasyonuna yönelik yaptıkları değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Kurs sonu değerlendirme anketinin kursun organizasyonu ile ilgili değerlendirme faktöründeki maddelerin ortalama puanları incelendiğinde, 1., 4., 5. ve 7. maddelerin ortalamasının 4,20 – 5,00 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler, bu maddeler için öğretmenlerin kursun organizasyonu ile ilgili düşüncelerinin “Çok İyi” kategorisi altında toplandığını göstermektedir. Bu maddeler ortalama değeri 4,72 ile “kursun uygulandığı sınıfın teknolojik imkânları yeterli”, 4,32 ile “kurstaki iletişim ortamı kurs içeriğini öğrenmek için uygun” ve 4,24 ile “kurs merkezinin şartları program için elverişliydi” şeklindedir.

Bu faktördeki 2., 3. ve 6. maddelerin ortalama değerleri 3,40 – 4,19 arasındadır. Bu değerler bu maddeler için öğretmenlerin kursun organizasyonu ile ilgili düşüncelerinin “İyi” kategorisi altında toplandığını göstermektedir. Bu maddeler ortalama değeri 4,08 ile

“Kursun uygulandığı sınıfın fiziksel şartları uygun”, 4,00 ile “Kurs uygun bir şekilde organize edilmiş” ve 3,92 ile “Kursun uygulandığı yer, program için elverişli” şeklindedir.

Öğretmenlerin kursun organizasyonunda ortalama değeri 4,60 olan “kurs daha uygun bir zamanda yapılabilirdi” şeklindeki düşünceye de katıldıkları görülmektedir.

Anketin dördüncü faktörüne (Kursun Uygulayıcısıyla İlgili Değerlendirme) ait bulgular Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45. Kursun uygulayıcısıyla ilgili değerlendirme faktörünün frekans, yüzde ve ortalama değerleri

	Kursun Uygulayıcısıyla İlgili Değerlendirme	Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Kısmen Katlıyorum		Katlıyorum		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kurs uygulayıcısı konulara yönelik yeterli bilgi ve donanımına sahip	-	-	-	-	1	4	6	24	18	72	4,68
2	Kurs uygulayıcısı kursiyere ılımlı yaklaşmakta	-	-	-	-	1	4	2	8	22	84	4,84
3	Kurs uygulayıcısı tartışmaya açık	-	-	-	-	-	-	5	20	20	80	4,80
4	Kurs uygulayıcısı etkili sunum yapıyor	-	-	-	-	1	4	11	44	13	52	4,48
5	Kurs uygulayıcısı yerinde ve zamanında açıklamalar yapıyor	-	-	-	-	1	4	5	20	19	76	4,72
6	Kurs uygulayıcısı demokratik bir yaklaşım sergilemekte	-	-	1	4	-	-	4	16	20	80	4,72
7	Kurs uygulayıcısı kursun etkili olması için gerekli önlemleri almış	-	-	-	-	-	-	13	52	12	48	4,48
8	Kurs uygulayıcısının rehberlikleri ve yardımları oldukça faydalı	-	-	-	-	-	-	11	44	14	56	4,56
9	Kurs uygulayıcısı katılımcılarla etkili iletişim kurmakta	-	-	1	4	-	-	2	8	22	88	4,80
10	Kurs uygulayıcısı kursun etkili olması için çaba göstermekte	-	-	-	-	1	4	2	8	22	88	4,84

Tablo 45 incelendiğinde, öğretmenlerin kursun uygulayıcısına yönelik yaptıkları değerlendirmelerin tamamının olumlu olduğu görülmektedir. Kurs sonu değerlendirme anketinin kursun uygulayıcısıyla ilgili değerlendirme faktöründeki maddelerinin ortalama puanları incelendiğinde, bütün maddelerin ortalamasının 4.40 – 5,00 arasında olduğu

görülmektedir. Bu değerler öğretmenlerin kursun uygulayıcısıyla ilgili düşüncelerinin “Çok İyi” kategorisi altında toplandığını göstermektedir.

Anketin beşinci faktörüne (Kursu Genel Değerlendirme) ait bulgular Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46. Kursu genel değerlendirme faktörünün frekans, yüzde ve ortalama değerleri

	Kursu Genel Değerlendirme	Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kursun içeriği bütün ihtiyaçlarımızı karşılayacak şekilde belirlenmiş	-	-	-	-	5	20	18	72	2	8	3,88
2	Kurs performans değerlendirmeyeyle ilgili gerekli bilgileri içermekte	-	-	-	-	-	-	8	32	17	68	4,68
3	Kurs programı yararlı ve detaylı bilgiler içermekte	-	-	-	-	2	8	9	36	14	56	4,48
4	Kurs programının içeriği okullarda uygulanabilir nitelikte	-	-	1	4	6	24	9	36	9	36	4,04
5	Kurs programında verilen örnekler yeterli miktarda	-	-	-	-	3	12	11	44	11	44	4,32
6	Kurs programı süresince anlatılan konular anlaşılabilir nitelikte	-	-	-	-	2	8	8	32	15	60	4,52
7	Kurs programında gereksiz ve fazla bilgi verilmemiş	-	-	-	-	4	16	6	24	15	60	4,44
8	Kurs programının içeriği uygun bir şekilde sıralanmış	-	-	-	-	2	8	10	40	13	52	4,44
9	Kurs programı ileride kullanabileceğim birçok bilgiyi içeriyor	-	-	-	-	-	-	12	48	13	52	4,52
10	Kurs programına katılmaktan memnunum	-	-	-	-	-	-	9	36	16	64	4,64

Tablo 46 incelendiğinde, öğretmenlerin kursun geneline yönelik değerlendirmelerinin genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Kurs sonu değerlendirme anketinin kursu genel değerlendirme faktöründeki maddelerinin ortalama puanları incelendiğinde, 1. ve 4. madde dışındaki maddelerin ortalamasının 4,20 – 5,00 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler bu maddeler için öğretmenlerin kursun geneline yönelik

düşüncelerinin “Çok İyi” kategorisi altında toplandığını göstermektedir. 1. ve 4. maddelerin ortalama değerleri 3,40 – 4,19 arasındadır. Bu değerler bu maddeler için öğretmenlerin kursun geneliyle ilgili düşüncelerinin “İyi” kategorisi altında toplandığını göstermektedir. Bu maddeler ortalama değeri 3,88 olan “kursun içeriği bütün ihtiyaçlarımızı karşılayacak şekilde belirlenmiş” ve 4,00 olan “kurs programının içeriği okullarda uygulanabilir nitelikte” şeklindedir.

3. 2. 5. Kurs Sonu Değerlendirme Mülakatından Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere performans değerlendirmeye yönelik HİE kursu verildikten sonra kurs hakkındaki düşüncelerini belirlemek için altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Öğretmenlerin mülakatta sorulan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda altı ana tema belirlenmiştir. Ayrıca ana temalar altında, öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan birden fazla kodlamanın oluşturulabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Oluşturulan kodların frekansları belirlenmiştir.

Aşağıda mülakat sonucunda elde edilen ana temalar, ana temanın altında oluşturulan kodlar ve her bir kodun frekans değeri tablolar halinde sunulmuştur.

1. Ana Tema: Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye Bakış Açısındaki Değişim

Tablo 47. Öğretmenlerin performans değerlendirmeye bakış açısındaki değişim ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

	Kodlar	f
1	Performans değerlendirme konusunda daha da bilinçlendim	11
2	Performans değerlendirmeye daha olumlu bakmaya başladım	8
3	Kendimin de performans kriteri hazırlayabileceğime inandım	5
4	Performans değerlendirmeyi daha doğru uygulayacağıma inanıyorum	3
5	Performans değerlendirmenin objektif değerlendirme olduğuna inanıyorum	2
6	Performans değerlendirmenin işimi daha kolaylaştırdığını düşünüyorum	1

Tablo 47 incelendiğinde, öğretmenlerin on biri “performans değerlendirme konusunda daha da bilinçlendim”, sekizi “performans değerlendirmeye daha olumlu bakmaya başladım” ve beşi “kendimin de performans kriteri hazırlayabileceğime inandım” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Birinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “performans değerlendirme konusunda daha da bilinçlendim” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Performans değerlendirmenin bildiğimden daha ayrıntılı ve uğraş gerektiren bir süreç olduğunu öğrendim. Performans değerlendirmenin doğru uygulandığında diğer değerlendirmelere göre daha objektif bir değerlendirme olduğunu düşünüyorum” (Öğretmen – 3).

“Bu kursu almadan önce bir kez daha ölçme değerlendirme kursu almıştım. Önceki kursta çok fazla pratik yapma şansımız olmamıştı. Bu kursta performans değerlendirmeyle ilgili uygulamalar üzerinde çok fazla yoğunlaştığımız için gerekli bilgileri tam olarak edindiğimi düşünüyorum. Performans değerlendirmeyi daha bilinçli ve bilerek uygulayacağımı düşünüyorum” (Öğretmen – 1).

“Performans değerlendirmeyi bilmeden uyguluyordum. Performans değerlendirmenin yaptığımız kadar basit olmadığını anladım. Kurstan sonra performans değerlendirmeyi daha doğru bir şekilde uygulayacağımı düşünüyorum. Bu konu hakkında gerekli bütün bilgileri edindiğime inanıyorum” (Öğretmen - 10).

Birinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “performans değerlendirmeye daha olumlu bakmaya başladım” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Performans değerlendirmeye bakış açımda bir değişimin olduğunu düşünüyorum. Performans değerlendirmenin öğrenciyi yönlendirme ve öğrencinin bazı becerilerini geliştirmede çok faydalı olacağını düşünüyorum. Önceden performans değerlendirme çalışmaları bana daha formalite bir görev gibi gelirdi” (Öğretmen – 11).

“Kursa katılmadan önce performans değerlendirmenin gereksiz, aşırı masraflı ve çok zaman aldığını düşünüyordum. Performans değerlendirmenin gereksiz olduğu yönündeki düşüncem değişti. Performans değerlendirmeye daha olumlu bakmaya başladım” (Öğretmen – 15).

Birinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “kendimin de performans kriteri hazırlayabileceğime inandım” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kursu almadan önce performans kriterlerini hazır olarak bulmam gerekiyordu. Çünkü performans kriterlerinin nasıl hazırlanacağı hakkında en ufak bir bilgim yoktu. Performans kriterlerini hazırlayamayacağımı düşünüyordum. Bu kurstan sonra performans kriterlerini kendim geliştirebileceğimi anladım” (Öğretmen - 6).

“Bu kurstan sonra performans değerlendirmeye bakış açımda önemli değişiklikler oldu. Özellikle performans değerlendirme kriterleri hakkında bazı bilmediğim hususlarda bilgi edindim. Bundan sonra performans kriterlerimi kendim geliştirip öğrenciye vereceğim” (Öğretmen - 9).

“Performans görevlerini hazırlamada ve performans kriterlerini geliştirmeye yönelik düşüncelerimde değişiklik olduğunu düşünüyorum. Kurstan önce performans kriterlerini belirlemenin gereksiz olduğunu düşünüyordum. Fakat bu düşüncem değişti. Bundan sonra kendi, kriterlerimi kendim belirleyeceğim” (Öğretmen - 19).

2. Ana Tema: Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye Yönelik Mesleki Gelişimi

Tablo 48. Öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik mesleki gelişimi ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

	Kodlar	f
1	Performans değerlendirmeyi nasıl yapacağımı öğrendim	9
2	Performans kriterlerini nasıl geliştireceğimi öğrendim	6
3	Performans değerlendirmenin nasıl uygulandığını öğrendim	5
4	Öğrencileri nasıl değerlendireceğimi öğrendim	4
5	Daha önce bilmediğim bilgi ve kavramları öğrenmemi sağladı	3
6	Mesleğim adına daha doğru bilgiler edindim	2
7	Mesleki gelişimime hiçbir katkısı olmadı	1

Tablo 48 incelendiğinde, öğretmenlerin dokuzu “performans değerlendirmeyi nasıl yapacağımı öğrendim”, altısı “performans kriterlerini nasıl geliştireceğimi öğrendim”, beşi “performans değerlendirmenin nasıl uygulandığını öğrendim” ve dördü “öğrencilerimi nasıl değerlendireceğimi öğrendim” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden birisi ise “mesleki gelişimime hiçbir katkısı olmadı” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

İkinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “performans değerlendirmeyi nasıl yapacağımı öğrendim” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Performans görevleriyle ilgili kriterler hazırlamayı öğrendim. Öğrenciye vereceğimiz performans görevlerinde neyi, nasıl vereceğimiz konusunda detaylı ve aydınlatıcı bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum” (Öğretmen - 4).

“Bundan sonraki eğitim-öğretim hayatında performans görevleri sürekli olacağından, performans görevlerini nasıl hazırlayıp, nasıl uygulayacağımı öğrenmek mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır. Bu kurs sayesinde performans görevlerinin nasıl yapılacağını öğrendik” (Öğretmen - 8).

“Bugüne kadar yaptığım yanlışlıkların doğrusunu öğrendim. Daha önce hazırladığım basit performans görevlerinin yerine daha komplike performans görevleri hazırlamam gerektiğini öğrendim. Bundan sonra daha komplike performans görevleri hazırlamayı düşünüyorum” (Öğretmen - 20).

İkinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “performans kriterlerini nasıl geliştireceğimi öğrendim” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Performans kriterlerinin oluşturulmasında dikkat edilecek noktaları iyi anladığımı düşünüyorum. Bu hususlara dikkat ederek derslerimde kendi performans kriterlerimi oluşturmayı düşünüyorum. Bu şekilde daha adil bir değerlendirme yapacağımı düşünüyorum” (Öğretmen – 3).

“Kursun sonra performans kriterlerini daha detaylı düşünmeye başladım. Öğrencilere uygun, anlaşılır, açık ve net kriterler geliştirmeye çalışıyorum. Şimdilik çok zaman alıyor. Fakat pratikleştikçe daha az zamanımı alacağını düşünüyorum” (Öğretmen – 5).

İkinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “performans değerlendirmenin nasıl uygulandığını öğrendim” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Bu kursun mesleki hayatıma katkısı performans değerlendirme uygulamalarında neyi, nasıl yapmamız gerektiğini öğretmesidir. Bu şekilde performans değerlendirmenin nasıl yapıldığını ve puanlama anahtarını ve ölçekleri nasıl kullanmam gerektiğini öğrendim” (Öğretmen -2).

“Biz öğrencilere performans görevlerini verirken sadece konuyu verdik. Ya maket hazırlayın, model oluşturun ya da şu konuyu araştırın diye öğrenciye veriyorduk. Bazıları konularını derste sunuyordu. Bazıları da rapor şeklinde getiriyordu. Bu kurstan sonra performans değerlendirmeyi sınıfta nasıl uygulamam gerektiğini öğrendim” (Öğretmen - 7).

İkinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “öğrencilerimi nasıl değerlendireceğimi öğrendim” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Ben daha önce öğrencilere ödev veriyordum. Rapor yazmalarını istiyordum. Not verirken o kadar çok kâğıt birikiyordu ki tamamını okumamız imkânsızdı. Biz de öğrencinin sınavdaki notuna göre puan veriyorduk. Fakat kurstan sonra öğrencileri tam olarak nasıl değerlendireceğimi öğrendim” (Öğretmen - 15).

“Bu kurs sayesinde yeni ölçme değerlendirme anlayışına göre öğrencileri nasıl değerlendirmem gerektiğini öğrendim. Özellikle performans değerlendirme ve portfolyo değerlendirmenin nasıl yapıldığını öğrendim” (Öğretmen – 1).

İkinci soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “mesleki gelişimime hiçbir katkısı olmadı” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Bu kursta öğrendiğim bilgileri mesleki hayatımda çok fazla kullanabileceğimi düşünmüyorum. Çünkü oldukça fazla zaman alan ve çocuğa çok daha fazla yük yükleyen bir sistem olduğuna inanıyorum” (Öğretmen - 18).

3. Ana Tema: Kurs Programından En Çok ve En Az Faydalanılan Konular

Tablo 49’da öğretmenlerin kurs süresinde en fazla ve en az faydalandıkları konular verilmiştir. Kursta en fazla faydalandıkları konuyu 16 öğretmen “dereceli puanlama anahtarı”, 12 öğretmen “performans görevi geliştirme ve 11 öğretmen “performans kriterlerinin nasıl geliştirileceği” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 49. Kurs programından en çok ve en az faydalanılan konular ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

En Çok Faydalanılan Konular		Kodlar	f
	1	Dereceli puanlama anahtarı	16
	2	Performans görevi geliştirme	12
	3	Performans kriterlerinin nasıl geliştirileceği	11
	4	Dereceli ölçekler	3
	5	Alternatif değerlendirme teknikleri	1
	6	Kontrol listeleri	1
	7	Anekdot kaydı	1
	8	Değerlendirme türleri	1
En Az Faydalanılan Konular		Kodlar	
	1	En az faydalandığım bir konu yok	10
	2	Alternatif değerlendirme teknikler	3
	3	Değerlendirme türleri	3
	4	Anekdot kaydı	2
	5	Performans kriterleri	1
	6	Proje ödevleri	1
	7	Sınıf içi performans değerlendirme	1
	8	Yazılı yoklama	1

Tablo 49’da öğretmenlerin kurs süresinde en fazla ve en az faydalandıkları konular verilmiştir. Kursta en fazla faydalandıkları konuyu 16 öğretmen “dereceli puanlama anahtarı”, 12 öğretmen “performans görevi geliştirme ve 11 öğretmen “performans kriterlerinin nasıl geliştirileceği” şeklinde ifade etmiştir.

“Kursta en az faydalanılan konu ya da konular nedir?” sorusuna yönelik öğretmenlerin on üçü “en az faydalandığım bir konu yok” şeklinde düşüncelerini belirtirken üç öğretmen “alternatif teknikler” ve üç öğretmen “değerlendirme türleri” konularında daha az faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Üçüncü soruda öğretmenlerin en çok faydalandıkları konuya yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “dereceli puanlama anahtarı” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Bize düzenlenen kurs programında en çok faydalandığım konular dereceli puanlama anahtarının nasıl hazırlandığı, nasıl değerlendirildiği ve öğrenciye dereceli puanlama anahtarıyla nasıl not verildiğidir. Özellikle analitik dereceli puanlama anahtarları hakkında çok bilgi edindim” (Öğretmen – 1).

“Dereceli puanlama anahtarının türleri, dereceli puanlama anahtarını hazırlama. puanlama anahtarı için kriter belirleme ve bu puanlama anahtarlarıyla öğrencilere nasıl not verileceğini öğrendim” (Öğretmen – 12).

Üçüncü soruda öğretmenlerin en çok faydalandıkları konuya yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “performans görevi geliştirme” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Performans görevlerini tanımlama, görev, yönerge ve puanlama aşamalarında nelerin yapılması gerektiği, nasıl hazırlanması gerektiği ve dereceli puanlama anahtarıyla nasıl değerlendireceğimizi öğrendim” (Öğretmen – 2).

“Performans görevinin belirlenmesi, hazırlanması, performans görevlerini değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması ve bu ölçeklerin nasıl değerlendirileceği konularından çok faydalandım” (Öğretmen – 14).

Üçüncü soruda öğretmenlerin en çok faydalandıkları konuya yönelik verdiği cevaplardan oluşturulan “performans kriterlerinin nasıl geliştirileceği” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Performans değerlendirme kriterlerinin nasıl geliştirileceği, kriterleri belirlerken dikkat edilmesi gereken hususlar ve uygun kriter sayısının ne kadar olduğu gibi konuları daha iyi öğrendim” (Öğretmen – 8).

“Kontrol listeleri, dereceli ölçekler ve dereceli puanlama anahtarında kullanılan performans kriterlerinin nasıl belirleneceği, nasıl hazırlanacağı, nasıl düzenleneceği ve ne kadar olacağı konusunu iyi öğrendiğimi düşünüyorum” (Öğretmen – 18).

Üçüncü soruda öğretmenlerin en az faydalandıkları konuya yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “en az faydalandığım bir konu yok” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kursun genelinden memnunum. Çok az faydalandığım bir konu var diyemeyeceğim. Genellikle uygulamaların yapılması ve sınıfta tartışılması anlatılan konuları iyi öğrenmemize yardımcı oldu” (Öğretmen – 10).

“Genellikle işimize yarayan, yapmamız gereken değerlendirmelerden bahsedildi. Anlatılanların uygulamalı olması konuları iyi kavramamıza sağladı. Çok az faydalandığım konu olmadı” (Öğretmen - 9).

“Kursta en az faydalandım diyeceğim bir konu yok” (Öğretmen - 4, 17, 21 ve 25).

Üçüncü soruda öğretmenlerin en az faydalandıkları konuya yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “alternatif değerlendirme teknikleri” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kursta üzerinde en az durulan konu alternatif değerlendirme teknikleri oldu. Yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve çalışma yapraklarından bahsedilmedi” (Öğretmen – 3).

“Kurs süresince daha çok performans değerlendirme ve ölçeklerle ilgilendik. Diğer alternatif değerlendirme teknikleri üzerinde fazla durmadık” (Öğretmen - 20).

Üçüncü soruda öğretmenlerin en az faydalandıkları konuya yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “değerlendirme türleri” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Değerlendirme türleri anlatılırken bir değerlendirme türü için birden fazla isim söylendi. Kafamız karıştı, kavramlarda kargaşa yaşandığını düşünüyorum. Bu yüzden değerlendirme türlerinden daha az faydalandığımı düşünüyorum” (Öğretmen - 2).

“Değerlendirme çeşitlerinin çok fazla ve gereksiz olduğunu düşünüyorum. Bunun sebebi hemen hemen hepsinin bir birine çok benzer olması ve birden fazla isimlerinin olmasıdır. Ben bu konu hakkında çok faydalanmayacağımı düşünüyorum” (Öğretmen - 11).

4. Ana Tema: Kurs Programının Olumlu ve Olumsuz Özellikleri

Tablo 50 incelendiğinde, 6 öğretmen düzenlenen kursun olumlu özellikleri olarak “uygulamaların olması”, 5 öğretmen “sınıf içi tartışma ve eleştirilerin olması” ve 4 öğretmen “yapılan çalışmalara yönelik dönütlerin verilmesi” şeklinde görüş ifade etmiştir.

Kursun olumsuz özelliklerini ise öğretmenlerden yedisi “kurs zamanının uygun olmaması”, beşi “herhangi bir olumsuz özelliği yok” ve üçü “kurs süresinin uzun olması” şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo 50. Kurs programının olumlu ve olumsuz özellikleri ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

Olumlu Özellikler		Kodlar	f
	1	Uygulamaların olması	6
	2	Sınıf içi tartışma ve eleştirilerin olması	5
	3	Yapılan çalışmalara yönelik dönütlerin verilmesi	4
	4	Öğrendiklerimizle ilgili görevler verilmesi	3
	5	Karşılıklı etkileşimin olması	2
Olumsuz Özellikler		Kodlar	
	1	Kurs zamanının uygun olmaması	7
	2	Her hangi bir olumsuz özelliği yok	5
	3	Kurs süresinin uzun olması	3
	5	Sadece performans değerlendirmeye odaklanması	1

Tablo 50 incelendiğinde, 6 öğretmen düzenlenen kursun olumlu özellikleri olarak “uygulamaların olması”, 5 öğretmen “sınıf içi tartışma ve eleştirilerin olması” ve 4 öğretmen “yapılan çalışmalara yönelik dönütlerin verilmesi” şeklinde görüş ifade etmiştir. Kursun olumsuz özelliklerini ise öğretmenlerden yedisi “kurs zamanının uygun olmaması”, beşi “herhangi bir olumsuz özelliği yok” ve üçü “kurs süresinin uzun olması” şeklinde belirtmişlerdir.

Dördüncü soruda öğretmenlerin kursun olumlu özelliklerine yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “uygulamaların olması” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kursta sürekli anlatılan konuya yönelik uygulamaların yapılması iyiydi. Daha önce bu tür kurslarda bu uygulama yapılmıyordu. Bu kursun en olumlu özelliği öğrenilenleri uygulama yapma fırsatı sağlamasıdır” (Öğretmen - 2).

“Kursun en olumlu özelliği teorik bilgilerin etkili sunulması ve öğrenilen teorik bilgilere yönelik uygulamaların yapılmasıdır. Bu kursun bana çok şey kattığını düşünüyorum” (Öğretmen - 4).

“Performans değerlendirmeyeyle ilgili okulda çok sıkıntım vardı. Kursta bu konunun uygulamalı olarak anlatılması çok iyi oldu. Konuyu çok iyi anlamamda uygulamaların yapılması etkili oldu. Kursun olumlu ezelliği uygulamaların yapılması olarak söylenbilir” (ğretmen - 10).

Dördüncü soruda öğretmenlerin kursun olumlu özelliklerine yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “sınıf içi tartişma ve eleştirilerin olması” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Farklı okullardaki öğretmenlerle iyi iletişim kuruldu. Hazırlanan çalışmalara yönelik yapılan eleştirilerle farklı bakış açıları geliştirdik. Bu yüzden bu kursun en olumlu ezelliği tartişma ortamı yaratması ve karşılıklı etkileşimin olmasıdır” (ğretmen - 5).

“Bütün ğretmenler kurs sayesinde ne tür uygulamaları yaptığı, hangi sorunlarla karşılaştığı, bu sorunlarını nasıl giderilebileceği gibi konularda fikir alış verişinde bulundu. Bu durum öğretmenler arasında etkileşime ve sınıf içinde tartişma ortamını oluşturmamıza yardımcı oldu” (ğretmen - 13).

“Bu kursun en çok beğendiğim yn sınıfta tartişma ortamının yaratılması ve yapılan çalışmalara yönelik eleştirilerin yapılmasıdır” (ğretmen - 15).

Dördüncü soruda öğretmenlerin kursun olumlu özelliklerine yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “yapılan çalışmalara yönelik dönütlerin verilmesi” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kurs boyunca teorik bilgiler verildi ve hemen arkasından verilen teorik bilgilere yönelik uygulamalar yapıldı. Hazırlanan alışmalar hakkında dönütler verilerek eksik olduğumuz yerler tamamlandı. Bu şekilde dönütler vermek kursun olumlu özelliklerindendir” (ğretmen - 25).

“Hazırlanan alışmaları sınıfta sundurması ve kurs uygulayıcısının çalışmalar hakkındaki dönütler vermesi iyi oldu” (ğretmenin - 20).

Dördüncü soruda öğretmenlerin kursun olumsuz özelliklerine yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “kurs zamanının uygun olmaması” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kurstan sonra evde yemek hazırlama ve küçük çocuğumun bakımı gibi özel durumlarım vardı. Kurs saatinin de çok geç olması verimliliğimi azalttı. Bu yüzden kursun olumsuz özelliğinin zamanlama olduğunu düşünüyorum” (Öğretmen - 8).

“Kursun zamanı uygun değildi. Bizim çok yorgun olduğumuz bir döneme geldi. Dönemin başında ya da dönem sonunda yapılan seminer döneminde olsaydı daha verimli olurdu” (Öğretmen - 1).

Dördüncü soruda öğretmenlerin kursun olumsuz özelliklerine yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “herhangi bir olumsuz özelliği yok” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kurs programından ve kurs uygulayıcısından son derece memnunum. Kursun herhangi bir olumsuz özelliğinin olduğunu düşünmüyorum” (Öğretmen - 22).

“Daha önceden de HİE kurslarına katıldım. Genellikle teorik bilgi verilir geçilirdi. Bu kursta teorik bilgi verildi, örnekler gösterildi, uygulamalar yapıldı ve yapılan uygulamalara yönelik dönütler verildi. Daha ne olması gerekir ki? Bence kursun olumsuz bir tarafı yok” (Öğretmen - 17).

“Bize verilen kursun her hangi bir olumsuz özelliğinin olduğunu düşünmüyorum” (Öğretmen - 7).

Dördüncü soruda öğretmenlerin kursun olumsuz özelliklerine yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “kurs süresinin uzun olması” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kursun hafta içi olması, okula gitme gibi mecburiyetimizin olması ve kursun saatlerce sürmesi verimliliğimizi azalttı. Kursun zamanı ve süresi daha iyi ayarlanabilirdi” (Öğretmen - 9).

“Kurs süresinin çok uzun olduğunu düşünüyorum. 60 saatlik bir kurs yerine 45 saatlik bir kurs düzenlenebilir. Kursta sadece bizim için gerekli olan konulara değinilebilirdi” (Öğretmen - 23).

5. Ana Tema: Kurs Programında Öğrenilen Bilgilerin Uygulanabilirliği

Tablo 51 incelendiğinde, öğretmenlerden on dördü kursta öğrendiği bilgileri “Derslerimde uygulayabilirim”, altısı “Derslerimde bir kısmını uygulayabilirim” ve üçü

“Derslerimde uygulayamam” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Üç öğretmen ise bu soruya görüş bildirmemiştir.

Tablo 51. Kurs programında öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliği ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

	Kodlar	f
1	Derslerimde uygulayabilirim	13
2	Derslerimde bir kısmını uygulayabilirim	6
3	Derslerimde uygulayamam	3

Tablo 51 incelendiğinde, öğretmenlerden on dördü kursta öğrendiği bilgileri “Derslerimde uygulayabilirim”, altısı “Derslerimde bir kısmını uygulayabilirim” ve üçü “Derslerimde uygulayamam” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Üç öğretmen ise bu soruya görüş bildirmemiştir.

Beşinci soruda öğretmenlerin kursta öğrendikleri bilgilerin uygulanabilirliğine yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “derslerimde uygulayabilirim” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kursta öğrendiğim bilgileri sınıfımda uygulamayı düşünüyorum. Dereceli ölçekler, dereceli puanlama anahtarı, performans kriterleri geliştirme ve performans görevi hazırlayacağıma inanıyorum” (Öğretmen -2).

“Sınıfımda kurstan öğrendiğim bilgileri uygulamayı düşünüyorum. Daha önceden performans görevleri verirken seçici olmuyordum. Şimdi daha seçici olacağım. Performans görevlerini ben belirleyeceğim ve uygun kriterler hazırlayacağım” (Öğretmen - 7).

“Kursta öğrendiklerimi kesinlikle uygulayacağım. Performans değerlendirmeye yönelik olarak hazırlayacağım ölçekleri öğrendiklerim doğrultusunda düzenleyeceğim. Öğrencilerimi değerlendirirken kursta öğrendiğim farklı değerlendirme yöntemlerini deneyeceğim” (Öğretmen -9).

“Kursta en iyi öğrendiğim konu performans görevlerinin nasıl geliştirildiği, dereceli puanlama anahtarının nasıl hazırlandığı ve değerlendirildiğidir. Bu konuları kesinlikle sınıfımda uygulamayı düşünüyorum” (Öğretmen - 17).

Beşinci soruda öğretmenlerin kursta öğrendikleri bilgilerin uygulanabilirliğine yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “derslerimde bir kısmını uygulayabilirim” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Dört dörtlük olmasa da kısmen uygulayacağıma inanıyorum. Fakat anlatılan kadar ayrıntılı yapabileceğime inanmıyorum. Çünkü zaman gerektiğine inanıyorum. Oysaki sınıf ortamı belgelerde anlatılanlar kadar sorunsuz olmuyor. Öğretim boyutundan çok eğitim sorunları zamanımızı alıyor” (Öğretmen - 1).

“Performans değerlendirme görevleri hazırlarım ve dereceli puanlama anahtarını kullanırım. Fakat anekdot kaydı, kontrol listesi, dereceli ölçekleri ve akran-öz değerlendirme formlarını kullanmayı düşünmüyorum” (Öğretmen – 4).

Beşinci soruda öğretmenlerin kursta öğrendikleri bilgilerin uygulanabilirliğine yönelik verdikleri cevaplardan oluşturulan “derslerimde uygulayamam” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Benim okulunda öğrencilerin seviyeleri oldukça düşük. Kursta anlatılanları uygulayacağımı düşünmüyorum. Anlatılan şekilde öğrencilerimin ödevlerini yapacağına inanmıyorum” (Öğretmen - 3).

“Özellikle performans değerlendirmeyi öğrendiğimiz gibi uygulamak isterdim. Ancak uygulayabileceğimi hala düşünmüyorum. Çünkü ortalama 200 – 250 öğrencinin dersine giriyorum. Grup çalışması yaptırsam bile her konu için ayrı değerlendirme kriterleri hazırlamak sıkıntı oluyor” (Öğretmen - 12).

“Hayır uygulamayacağım. Derslerde bu tür uygulamaları yapacak kadar fazla zamanımın olmayacağını düşünüyorum” (Öğretmen - 10).

6. Ana Tema: Kursun Daha Etkili Olabilmesi İçin Öneriler

Tablo 52. Kursun daha etkili olabilmesi için öneriler ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri

	Kodlar	f
1	Görüş bildirmemiş	11
2	Zaman iyi planlanabilirdi	7
3	Daha az katılımcıyla olabilirdi	3
4	Daha fazla yapılmış örnekler üzerinde tartışmalar yapılabilirdi	2
5	Daha uygun bir ortamda olabilirdi	1
6	Proje ödevleri hakkında bilgi verilebilirdi	1

Tablo 52 incelendiğinde, öğretmenlerden yedisi “zaman iyi planlanabilirdi”, üçü “daha az katılımcıyla olabilirdi” ve ikisi “daha fazla yapılmış örnekler üzerinde tartışmalar yapılabilirdi” şeklinde kursa yönelik önerilerde bulunmuştur. On bir öğretmen ise bu soruya herhangi bir görüş bildirmemiştir.

Altıncı soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “zaman iyi planlanabilirdi” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kursun etkili olduğunu düşünüyorum. Daha etkili olabilmesi için zamanının değiştirilmesi ve kurs uygulama süresinin biraz artırılması gerekiyor. Çünkü daha fazla uygulama yapma fırsatını elde etmiş oluruz” (Öğretmen - 5).

“Kursun akşam saatlerinde olması biraz verimliliğimi azalttı. Hafta sonu daha erken saatlerde olsaydı daha iyi olacağını düşünüyorum” (Öğretmen -1).

“Kursa yönelik tek yapılması gereken değişiklik zamanının değiştirilmesidir. Daha uygun bir zamanda bu kurs yapılabilirdi. Onun dışında kursla ilgili zaten bir problem yok” (Öğretmen - 18).

Altıncı soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “daha az katılımcıyla olabilirdi” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kursta öğretmen sayısının çok olmasından dolayı uygulamalar daha uzun sürede yapılabilirdi. Kursa katılan öğretmen sayısı daha da azaltılabilirdi. Bu şekilde daha verimli çalışmaların yapılacağını düşünüyorum” (Öğretmen - 25).

“Kursun geneli çok iyiydi. Örnekler ve uygulama çalışmaları verimli oldu. Fakat kursa katılan öğretmen sayısının çok olması iyi olmadı. Özellikle yapılan çalışmaların sunumu ve dönütlerin verilmesi çok uzun sürüyordu. Bu durum çok canımızı sıkıyordu” (Öğretmen - 22).

Altıncı soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan oluşturulan “daha fazla yapılmış örnekler üzerinde tartışmalar yapılabilirdi” kodu, öğretmenlerin aşağıda örnek olarak verilen cevaplarından oluşturulmuştur.

“Kendimiz uygulama çalışması yapmak yerine yapılmış uygulamaları inceleseydik zamanımızı daha iyi değerlendirmiş olurduk” (Öğretmen - 12).

“Kurs süresince birçok çalışma yaptık. Çalışmalara yönelik dönütler ve arkadaşlarımızın çalışmaya yönelik düşüncelerini aldık. Bu uygulama iyiydi. Daha fazla yapılmış örnekler üzerinde tartışaydık iyi olurdu” (Öğretmen - 13).

3. 2. 6. Doküman İncelemesi Aşamasından Elde Edilen Bulgular

Fen ve Teknoloji öğretmenlerine düzenlenen HİE kurs programı süresince öğretmenlerden anekdot kaydı, kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı, performans görevleri hazırlamaları istenmiştir. Öğretmenlere verilen her bir görevi değerlendirmek için değerlendirme kriterleri geliştirilmiş ve bu kriterlere göre öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, değerlendirme ölçeklerinde bulunan kriterlerin frekans, yüzde ve ortalama değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Bu ölçekteki değerlendirme kriterlerinin ortalama değeri 1,00 – 1,79 arasında ise “Başarısız”, 1,80 – 2,59 arasında ise “Zayıf”, 2,60 – 3,39 arasında ise “Orta”, 3,40 – 4,19 arasında ise “İyi” ve 4,20 – 5,00 arasında ise “Çok İyi” kategorisi altında incelenmiştir.

Bu bölümde, öğretmenlerin hazırladıkları anekdot kaydı, kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı ve performans görevlerinin değerlendirilmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumu aşamasında her bir konu ile ilgili birer örnek verilmiş olup, kurs süresince öğretmenlerin hazırladıkları diğer örnekler ekler kısmında detaylı olarak sunulmuştur.

3. 2. 6. 1. Anekdotal Kayıtlarının İncelenmesi

Öğretmenlerden sınıflarındaki öğrencilerle ilgili tutmaları istenen anekdotal kayıtlarını değerlendirmek için on maddeden oluşan değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları her anekdot, bu değerlendirme kriterlerine göre incelenerek puanlanmıştır. Anekdotal kaydı değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin frekans, yüzde ve ortalama değerlerine ait bulgular Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53. Anekdot kaydı değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri

	Anekdot Kaydını İncelemeye Yönelik Kriterler	Yetersiz		Kısmen Yetersiz		Kabul Edilebilir		Kısmen Yeterli		Yeterli		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Ne zaman tutulduğuna yönelik bilgi verilmesi	-	-	-	-	-	-	15	60	10	40	4,4
2	Gözlemlenen ortam hakkında bilgi verilmesi	-	-	-	-	5	20	10	40	10	40	4,2
3	Gözlenen hakkında bilgi verilmesi	-	-	-	-	3	12	12	48	10	40	4,52
4	Gözlem süresine yönelik bilgi verilmesi	-	-	-	-	-	-	1	4	24	96	4,96
5	Gözlemin amacından bahsedilmesi	-	-	5	20	5	20	8	32	7	28	3,68
6	Yapılan etkinlikler hakkında bilgi verilmesi	-	-	-	-	3	12	5	20	17	68	4,8
7	Gözlemlenen olay hakkında bilgi verilmesi	-	-	-	-	-	-	10	40	15	60	4,6
8	Gözlemlenen olay hakkında yorum yapılması	-	-	-	-	-	-	12	48	13	52	4,52
9	Gözlemlenen ortam hakkında yorum yapılması	-	-	-	-	1	4	10	40	14	56	4,52
10	Öğrenciyle ilgili önerilerin verilmesi	1	4	2	8	2	8	10	40	10	40	4,04

Tablo 53’te anekdot kayıtlarına yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Anekdot kaydı değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, 5. ve 10. madde dışında kalan kriterlerin ortalamasının 4,20 – 5,00 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hazırladıkları anekdot kaydının bu kriterlerde “Çok İyi” düzeyde olduğu görülmektedir. 5. ve 10. kriterlerinin ortalama değerleri 3,40 – 4,19 arasındadır. Öğretmenlerin hazırladıkları anekdot kaydının bu kriterlerde “İyi” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu kriterler ortalama değeri 4,04 ile “öğrenciyle ilgili önerilerin verilmesi” ve 3,68 ile “gözlemin amacından bahsedilmesi” şeklindedir. Öğretmenlerden birisinin HİE kurs programında anekdot kaydı konusu anlatılmadan önce ve anlatıldıktan sonra hazırladığı kontrol listesi örneği Şekil 3’te verilmiştir. Öğretmenler tarafından hazırlanan diğer örnekler Ek 15’de sunulmuştur.

KONU HAKKINDA BİLGİLERİ OLMADIĞI İÇİN KURSUN BAŞLANGICINDA HIÇ BİR ÖĞRETMEN ANEKDOT KAYDI HAZIRLAYAMAMIŞTIR	ANEKDOT KAYIT FORMU Tarih: 06. 09. 2008 Yer: Sınıf Gözlenenin Adı: Hatice Gözlem Süresi: 45 dk Gözlemin Amacı: Öğrencinin Fen ve Teknoloji dersine ilgisi Yapılan Etkinlik: Mikroskopta hayvan ve bitki hücreleri arasındaki farkları bulma Gözlenen Olay ve Ortamla İlgili Geniş Bilgiler: Hatice altıncı sınıfta okuyan, içine kapamık, çok fazla arkadaşı bulunmayan, söz hakkı almaktan çekinen ve fene karşı ilgisi olmayan öğrencilerimden birisidir. Fen ve Teknoloji dersinde hayvan ve bitki hücreleri arasındaki farkları belirlemeye yönelik bir etkinlik yaparken özellikle Hatice'nin mikroskopta görüntü bulmasını istedim. Hatice kısa bir tereddüt yaşadıktan sonra mikroskobun başına geçti. Bir iki deneme yapmasına rağmen mikroskopta görüntüyü bulamadı. Bu durum karşısında öğrencinin şevkini kırmamak için ona biraz yardım ettim. Mikroskopta görüntünün nasıl bulunacağına yönelik birlikte denemeler yaptık. Hatice sonunda kendisi tek başına mikroskopta görüntü bulmaya başladı. Bu etkinlikten sonra Hatice'nin etkinliklere daha fazla katılmaya başladığını ve fen dersine karşı daha fazla istekli olduğunu gözlemledim. Gözlenen Olay ve Ortam Hakkında Yorum (İsteğe Bağlı): Yapılan bu gözlem sonucunda Hatice hakkında bazı bilgiler edindim. İlk olarak Hatice'nin Fen ve Teknoloji dersine karşı ilgisinin olmadığını düşünmüştüm. Fakat yaptığım bu gözlem sonucunda Hatice'nin fen dersine ilgisiz olmadığını aksine kedine güveni olmadığını için başarısız olacağı korkusu ile etkinliklere katılmadığını öğrendim. Öneriler (İsteğe Bağlı): Hatice'nin kendine güvenmesini sağlaması için etkinliklerde O'na yardımcı olunmalı ve O'na bu işte başarılı olacağı duygusu verilirmeye çalışılmalıdır.
---	---

(a)

(b)

Şekil 3. Öğretmenlerden birisinin kurstan önce ve sonra hazırladığı anekdot kaydı örnekleri; (a): Kurstan önce; (b): Kurstan sonra

3. 2. 6. 2. Kontrol Listesi İncelemesi

Kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarından bir fen konusu seçmeleri ve bu fen konusuna yönelik kontrol listesi hazırlamaları istenmiştir. Bu kontrol listelerini değerlendirmek için 13 maddeden oluşan değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları her kontrol listesi bu değerlendirme kriterlerine göre incelenerek puanlanmıştır. Kontrol listesi değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin frekans, yüzde ve ortalama değerlerine ait bulgular Tablo 54’te sunulmuştur.

Tablo 54. Kontrol listesi değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri

	Kontrol Listelerini İncelemeye Yönelik Kriterler	Uygun Değil		Kısmen Uygun Değil		Kabul Edilebilir		Kısmen Uygun		Uygun		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kriterlerin kısa, öz ve kolaylıkla anlaşılabilirliği	-	-	-	-	-	-	7	46,7	8	53,3	4,53
2	Yargı bildirmeyen nitelikte kriterler seçilmesi	-	-	-	-	-	-	4	26,7	11	73,3	4,73
3	Öğrencinin neyi yapabildiğini, neyi yapamadığını belirten nitelikte kriterler olması	-	-	-	-	-	-	6	40	9	60	4,6
4	Kontrol listesindeki ifadelerin öğrencinin davranışını temsil edebilmesi	-	-	-	-	-	-	6	40	9	60	4,6
5	Kontrol listesindeki kriterlerin belirli bir düzene konulması	-	-	-	-	-	-	-	-	15	100	5
6	Benzer kriterlerin kategorilere ayrılması	-	-	-	-	-	-	-	-	15	100	5
7	Kriterlerin açıklık ve anlaşılabilirliği	-	-	-	-	-	-	7	46,7	8	53,3	4,53
8	Kontrol listesinde yazılan kriter sayısı	-	-	-	-	-	-	-	-	15	100	5
9	Öğrenciden yapması beklenen davranışa yönelik kriterlerin yazılması	-	-	-	-	-	-	7	46,7	8	53,3	4,53
10	Kriterlerin gözlenebilirliği	-	-	-	-	-	-	7	46,7	8	53,3	4,53
11	Öğrenciden yapılması istenilen niteliklerin ayrıntılı tanıtılması	-	-	-	-	-	-	7	46,7	8	53,3	4,53
12	Kriterlerde kıyaslanabilir kelimelerin kullanılması	-	-	-	-	-	-	4	26,7	11	73,3	4,73
13	Kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyumu	-	-	-	-	-	-	4	26,7	11	73,3	4,73

Tablo 54 incelendiğinde, öğretmenlerin geliştirdikleri kontrol listelerine yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Kontrol listelerini değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, bütün kriterlerin ortalamasının 4,20 – 5,00 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hazırladıkları kontrol listelerinin bu kriterlerde “Çok İyi” düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden birisinin HİE kurs programındaki kontrol listesi konusu anlatılmadan önce ve anlatıldıktan sonra hazırladığı kontrol listesi örneği Şekil 4’te verilmiştir. Öğretmenler tarafından hazırlanan diğer örnekler Ek 16’da sunulmuştur.

ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU			
SINIF	İÇERİK	DEĞERLENDİRME	
6. Sınıf	Yer kabuğu nelerden oluşur?	Kontrol Listesi	
ÖLÇÜTLER			
		Yapıldı	Yapılmadı
ARAŞTIRMA AŞAMASI			
	Çevresindeki taşları belirleme		
	Çevresinde belirlediği taşları toplama		
	Taşların özelliklerini belirleme		
	Arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme		
	Taşları sınıflandırma		
PANO HAZIRLAMA AŞAMASI			
	Aynı gruptaki taşları alt alta gelecek şekilde 2 cm aralıklarla yerleştirme		
	Taşların altına özelliklerini anlatan kartlar yerleştirme		
	Taşların özelliklerine göre farklı renkte kartlar kullanma		
	Panoyu ilgi çekici şekilde hazırlama		
	Panonun en altına taşların benzer farklı özelliklerini yazma		
SUNUM AŞAMASI			
	Panoyu herkesin görebileceği bir yere yerleştirme		
	Panoda bulunan taşları gösterme ve özelliklerini tanıma		
	Öğrenciyle etkileşim halinde bulunma		
	Öğrencilere sorular sorma		
	Ses tonunu ayarlama		

(a)

(b)

Şekil 4. Öğretmenlerden birisinin kurstan önce ve sonra hazırladığı kontrol listesi örnekleri; (a): Kurstan önce; (b): Kurstan sonra

3. 2. 6. 3. Dereceli Ölçekleri İnceleme

Kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden, İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarından seçtikleri bir fen konusuna yönelik dereceli ölçek hazırlamaları istenmiştir. Bu dereceli ölçekleri değerlendirmek için 13 maddeden oluşan değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları her dereceli ölçek bu değerlendirme kriterlerine göre incelenerek puanlanmıştır. Dereceli ölçekleri değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin frekans, yüzde ve ortalama değerlerine ait bulgular Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55. Dereceli ölçekleri değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri

	Dereceli Ölçekleri İncelemeye Yönelik Kriterler	Uygun Değil		Kısmen Uygun Değil		Kabul Edilebilir		Kısmen Uygun		Uygun		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kriterlerin kısa, öz ve kolaylıkla anlaşılabilirliği	-	-	-	-	-	-	5	33,3	10	66,7	4,67
2	Yargı bildirmeyen nitelikte kriterler seçilmesi	-	-	-	-	-	-	3	20	12	80	4,8
3	Öğrencinin neyi yapabildiğini neyi yapamadığını belirten nitelikte kriterler olması	-	-	-	-	-	-	3	20	12	80	4,8
4	Dereceli ölçeklerdeki ifadelerin öğrencinin davranışını temsil edebilmesi	-	-	-	-	-	-	3	20	12	80	4,8
5	Dereceli ölçekteki kriterlerin belirli bir düzene konulması	-	-	-	-	-	-	-	-	15	100	5
6	Benzer kriterlerin kategorilere ayrılması	-	-	-	-	-	-	-	-	15	100	5
7	Kriterlerin açıklık ve anlaşılabilirliği	-	-	-	-	-	-	5	33,3	10	66,7	4,67
8	Dereceli ölçekte yazılan kriter sayısı	-	-	-	-	-	-	-	-	15	100	5
9	Öğrenciden yapması beklenen davranışa yönelik kriterlerin yazılması	-	-	-	-	-	-	5	33,3	10	66,7	4,67
10	Kriterlerin gözlenebilirliği	-	-	-	-	-	-	5	33,3	10	66,7	4,67
11	Öğrenciden yapması istenilen niteliklerin ayrıntılı tanıtılması	-	-	-	-	-	-	3	20	12	80	4,8
12	Kriterlerde kıyaslanabilir kelimelerin kullanılması	-	-	-	-	-	-	2	13,3	13	86,7	4,87
13	Kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyumu	-	-	-	-	-	-	2	13,3	13	86,7	4,87

Tablo 55 incelendiğinde, öğretmenlerin geliştirdikleri dereceli ölçeklere yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Dereceli ölçekleri değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, bütün kriterlerin ortalamasının 4,20–5,00 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hazırladıkları dereceli ölçekler bu kriterlerde “Çok İyi” düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden birisinin HİE kurs programındaki dereceli ölçekler konusu anlatılmadan önce ve anlatıldıktan sonra hazırladığı dereceli ölçek örneği Şekil 5’te verilmiştir. Öğretmenler tarafından hazırlanan diğer örnekler Ek 17’de sunulmuştur.

Konu: Mineral nedir? Nereelerde bulunur? Dereceli Ölçek		Dereceli Ölçek				
Sıra	Performans Kriterleri	1	2	3	4	5
	Araştırma Aşaması					
1	Hücre organellerinin görevlerini doğru bulma					
2	Organellerin resimlerini doğru bulabilme					
3	Organellerin çalışma düzenini anlama					
4	Organeller arası ilişkiyi kurabilme					
5	Organellerin işlevini farklı sistemlerle ilişkilendirme					
	Piyş Aşaması					
6	Piyş izleyicinin dikkatini çekecek şekilde düzenleme					
7	Piyş oynanırken materyallerle desteklenme					
8	Piyş duraksamadan sunabilme					
9	Grup arkadaşlarıyla piyş sırasında uyumlu olama					
10	Konuşma diyaloglarını şaşırmadan söyleyebilme					
	Rapor Yazma Aşaması					
11	Organellerin görevlerini doğru yazma					
12	Kullanacağı bilgileri yorumlama					
13	Yazdığı piyş resimlerle destekleme					
14	Yazdığı piyşte imla kurallarına uyma					
15	Kullandığı kaynakları belirtme					

(a)

(b)

Şekil 5. Öğretmenlerden birisinin kurstan önce ve sonra hazırladığı dereceli ölçek örnekleri; (a): Kurstan önce; (b): Kurstan sonra

3. 2. 6. 4. Dereceli Puanlama Anahtarlarının İncelenmesi

Kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden daha önce belirledikleri fen konusuna yönelik dereceli puanlama anahtarı hazırlamaları istenmiştir. Bu dereceli puanlama anahtarını değerlendirmek için 15 maddeden oluşan değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları her dereceli puanlama anahtarı, bu değerlendirme kriterlerine göre incelenerek puanlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarı değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin frekans, yüzde ve ortalama değerlerine ait bulgular Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56. Dereceli puanlama anahtarı değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri

	Dereceli Puanlama Anahtarlarını İncelemeye Yönelik Kriterler	Uygun Değil		Kısmen Uygun Değil		Kabul Edilebilir		Kısmen Uygun		Uygun		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kriterlerin kısa, öz ve kolaylıkla anlaşılabilirliği	-	-	-	-	-	-	3	20	12	80	4,8
2	Yargı bildirmeyen nitelikte kriterler seçilmesi	-	-	-	-	-	-	2	13,3	13	86,7	4,87
3	Öğrencinin neyi yapabildiğini, neyi yapamadığını belirten nitelikte kriterler olması	-	-	-	-	-	-	2	13,3	13	86,7	4,87
4	Dereceli puanlama anahtarındaki ifadelerin öğrencinin davranışını temsil edebilmesi	-	-	-	-	-	-	2	13,3	13	86,7	4,87
5	Dereceli puanlama anahtarındaki kriterlerin belirli bir düzene konulması	-	-	-	-	-	-	-	-	15	100	5
6	Kriterlerin açıklık ve anlaşılabilirliği	-	-	-	-	-	-	-	-	15	100	5
7	Dereceli puanlama anahtarında yazılan kriter sayısı	-	-	-	-	-	-	3	20	12	80	4,8
8	Öğrenciden yapması beklenen davranışa yönelik kriterlerin yazılması	-	-	-	-	-	-	-	-	15	100	5
9	Kriterlerin gözlenebilirliği	-	-	-	-	-	-	3	20	12	80	4,8
10	Öğrenciden yapması istenilen niteliklerin ayrıntılı tanıtılması	-	-	-	-	-	-	3	20	12	80	4,8

Tablo 56'nın devamı

11	Kriterlerde kıyaslanabilir kelimelerin kullanılması	-	-	-	-	-	-	2	13,3	13	86,7	4,87
12	Kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyuşması	-	-	-	-	-	-	1	6,7	14	93,3	4,93
13	Performans boyutlarının belirlenmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	15	100	5
14	Performans düzeylerinin belirlenmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	15	100	5
15	Öğrencilere performans düzeyleri ve puanlama hakkında açıklayıcı bilgi sunulması	-	-	-	-	-	-	3	20	12	80	4,8

Tablo 56 incelendiğinde, öğretmenlerin geliştirdikleri dereceli puanlama anahtarına yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Dereceli puanlama anahtarlarını değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, bütün kriterlerin ortalamasının 4,20 – 5,00 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hazırladıkları dereceli puanlama anahtarlarının bu kriterlerde “Çok İyi” düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden birisinin HİE kurs programındaki dereceli puanlama anahtarı konusu anlatılmadan önce ve anlatıldıktan sonra hazırladığı dereceli puanlama anahtarı örneği Şekil 6'da verilmiştir. Öğretmenler tarafından hazırlanan diğer örnekler Ek 18'de sunulmuştur.

Problem Durumu: Hayvan hücrelerinin ve bitki hücrelerinin mikroskoptaki görüntülerinin incelenip farkların anlatılması

Amaç: Mikroskop kullanabilme becerisini geliştirmek

Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırma Aşaması	
5	Hayvan ve bitki hücrelerini doğru seçme, Her hücre grubuna ait 3'er örnek toplama, Topladığı örneklerle ilgili bilgi edinme, Örneklerin incelenebilir nitelikte olması, İncelenecek örneklerin ders kitabındaki dışındaki olması
4	Hayvan ve bitki hücrelerini doğru seçme, Her hücre grubuna ait 3'er örnek toplama, Topladığı örneklerle ilgili bilgi edinme, Örneklerin incelenebilir nitelikte olması
3	Hayvan ve bitki hücrelerini doğru seçme, Her hücre grubuna ait 3'er örnek toplama, Örneklerin incelenebilir nitelikte olması
2	Hayvan ve bitki hücrelerini doğru seçme, Her hücre grubuna ait 3'er örnek toplama
1	Hayvan ve bitki hücrelerini doğru seçme
0	Konu hakkında hiçbir şey yapmamışsa
Deney Aşaması	
5	Deney sırasında kullandığı malzemeleri ve araçları tanıma, Deneyi herkesin görebileceği bir ortamda yapma, Yaptığı deneyin amaca uygun olması, İncelenecek preparatı doğru bir şekilde hazırlama, Mikroskopta bütün öğretilere gösterme
4	Deney sırasında kullandığı malzemeleri ve araçları tanıma, Deneyi herkesin görebileceği bir ortamda yapma, Yaptığı deneyin amaca uygun olması, İncelenecek preparatı doğru bir şekilde hazırlama
3	Deney sırasında kullandığı malzemeleri ve araçları tanıma, Deneyi herkesin görebileceği bir ortamda yapma, Yaptığı deneyin amaca uygun olması
2	Deney sırasında kullandığı malzemeleri ve araçları tanıma, Deneyi herkesin görebileceği bir ortamda yapma
1	Deney sırasında kullandığı malzemeleri ve araçları tanıma
0	Konuyla ilgili hiçbir şey yapmamışsa
Rapor aşaması	
5	Hayvan ve bitki hücrelerinin farklarını yazma, Deneyin yapılışını anlatma, Hayvan ve bitki hücrelerini örnekleştirme, Proje zamanında yapma, Kullandığı kaynakları belirtme
4	Hayvan ve bitki hücrelerinin farklarını yazma, Deneyin yapılışını anlatma, Hayvan ve bitki hücrelerini örnekleştirme, Proje zamanında yapma
3	Hayvan ve bitki hücrelerinin farklarını yazma, Deneyin yapılışını anlatma, Hayvan ve bitki hücrelerini örnekleştirme
2	Hayvan ve bitki hücrelerinin farklarını yazma, Deneyin yapılışını anlatma
1	Hayvan ve bitki hücrelerinin farklarını yazma
0	Konuyla ilgili hiçbir şey yapmamışsa

(a)

(b)

Şekil 6. Öğretmenlerden birisinin kurstan önce ve sonra hazırladığı dereceli puanlama anahtarı örnekleri; (a): Kurstan önce; (b): Kurstan sonra

3. 2. 6. 5. Performans Görevlerinin İncelenmesi

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden daha önce belirledikleri fen konusuna yönelik performans görevleri hazırlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları performans görevlerini değerlendirmek için dört kategoriden oluşan 16 maddelik değerlendirme kriterleri belirlenmiş ve hazırlanan her performans görevi, bu değerlendirme kriterlerine göre incelenerek puanlanmıştır. Performans görevi değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin frekans, yüzde ve ortalama değerlerine ait bulgular Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57. Performans görevi değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri

	Performans Görevlerini İncelememeye Yönelik Kriterler	Uygun Değil		Kısmen Uygun Değil		Kabul Edilebilir		Kısmen Uygun		Uygun		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Tanımlama Kısmı											
1	Performans görevinin içeriğini belirtme	-	-	2	3,3	3	5	15	25	40	66,7	4,6
2	Kazanımların neler olduğunu belirtme	-	-	2	3,3	3	5	20	33,3	35	58,3	4,5
3	Puanlama yönteminin nasıl yapılacağını belirtme	-	-	-	-	-	-	15	25	45	75	4,8
4	Tanımlama kısmına yönelik tabloyu oluşturma	-	-	2	3,3	4	6,6	20	33,3	34	56,7	4,4
	Gövde Kısmı											
1	Öğrenciyi araştırmaya isteklendiren açıklamalar yazma	-	-	4	6,6	4	6,6	22	36,7	30	50	4,3
2	Çözümlemesi gereken problemten bahsetme	-	-	-	-	2	3,3	18	30	40	66,7	4,6
3	Öğrencinin anlayacağı şekilde performans görevini verme	-	-	-	-	-	-	15	25	45	75	4,8
4	Gövde kısmına yönelik tablo oluşturma	-	-	-	-	5	8,3	10	16,7	35	58,3	3,8
	Yönerge Kısmı											
1	Öğrencinin çalışmaya başlamadan önce dikkat edeceği noktaları belirtme	-	-	-	-	-	-	10	16,7	50	83,3	4,8
2	Öğrencinin çalışma sırasında dikkat edeceği noktaları belirtme	-	-	-	-	-	-	10	16,7	50	83,3	4,8

Tablo 57'nin devamı

3	Öğrencinin çalışma bitiminde dikkat edeceği noktaları belirtme	-	-	-	-	-	-	10	16,7	50	83,3	4,8
4	Yönerge kısmına yönelik tabloyu oluşturma	-	-	-	-	-	-	5	8,3	55	91,7	4,9
Puanlama Yöntemi Kısmı												
1	Performans boyutlarını açıklama	-	-	-	-	5	8,3	15	25	40	66,7	4,6
2	Performans düzeyini açıklama	-	-	-	-	2	3,3	13	21,7	45	75	4,7
3	Nasıl değerlendirme yapılacağını açıklama	-	-	5	8,3	5	8,3	15	25	35	58,3	4,3
4	Puanlama yöntemi kısmına yönelik tabloyu oluşturma	-	-	-	-	-	-	15	25	45	75	4,8

Tablo 57 incelendiğinde, öğretmenlerin geliştirdikleri performans görevlerine yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Performans görevlerini değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, gövde kısmındaki 4. kriter dışındaki kriterlerin ortalamasının 4,20 – 5,00 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hazırladıkları performans görevlerinin bu kriterlerde “Çok İyi” düzeyde olduğu görülmektedir.

Performans görevlerini değerlendirme ölçeğinde bulunan bir kriterin ortalama değeri 3,40 – 4,19 arasındadır. Öğretmenlerin, hazırladıkları performans görevlerinde bu kriterlerde “İyi” düzeyde oldukları görülmektedir. Bu kriter ortalama değeri 3,8 ile “Gövde kısmına yönelik tablo oluşturma” şeklindedir.

Öğretmenlerden birisinin HİE kurs programındaki performans görevi konusu anlatılmadan önce ve anlatıldıktan sonra hazırladığı performans görevi örneği Şekil 7’de verilmiştir. Öğretmenler tarafından hazırlanan diğer örnekler Ek 19’da sunulmuştur.

																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							</
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

(a) Şekil 7. Öğretmenlerden birisinin kurstan önce ve sonra hazırladığı performans görevi örnekleri; (a): Kurstan önce; (b): Kurstan sonra

3. 3. İzleme Değerlendirme Aşamasında Elde Edilen Bulgular

Tez çalışmasının bu kısmında, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik hazırlanan HİE kursundan kazandıkları bilgi, beceri ve bakış açılarını derslerinde kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu aşamada, kursa katılmış olan öğretmenler arasından seçilen iki Fen ve Teknoloji öğretmenin derslerinde bir dönem boyunca yarı yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Ayrıca bu öğretmenlerle HİE kursunda edindikleri bilgileri uygulayıp uygulamadıklarına yönelik yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Seçilen iki Fen ve Teknoloji öğretmeniyle bir dönem boyunca yapılan gözlemlerden ve mülakattan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

3. 3. 1. A Kodlu Fen ve Teknoloji Öğretmeniyle Yapılan Çalışma

3. 3. 1. 1. A kodlu Öğretmene Ait Demografik Özellikler

A kodlu öğretmen 34 yaşında bir bayan öğretmen olup, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği bölümünden 1999 yılında mezun olmuştur. On yıllık bir mesleki deneyime sahip olan öğretmen iki yıl Erzurum Uzundere Çağlayan ilköğretim okulunda birleştirilmiş sınıfta sınıf öğretmenliği yapmış, bu okuldan Erzurum Tortum İlköğretim okuluna atanmış ve burada üç yıl Fen ve Teknoloji Öğretmenliği yapmıştır. Daha sonra Artvin Yusufeli Kılıç Kaya Yatılı Bölge İlköğretim Okulunda (YİBO) dört yıl Fen ve Teknoloji Öğretmenliği yaptıktan sonra Artvin merkezde bulunan Artvin Çoruh İlköğretim Okuluna atanmıştır. Artvin Çoruh İlköğretim Okulu, her sınıfında ortalama 20 – 25 arasında öğrencisi olan yaklaşık 350 öğrencinin öğrenim gördüğü bir ilköğretim okuludur. Bu okulda toplam öğretmen sayısı on altı olup, bu öğretmenlerden ikisi Fen ve Teknoloji öğretmenidir. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden birisi HİE kursuna katılırken diğer öğretmen bu kursa katılmamıştır.

A kodlu öğretmen okulun 6/A, 7/A ve 8/A sınıflarında derslere girmektedir. Bu öğretmenin sınıfında bir dönem boyunca gözlem yapılmıştır. A kodlu öğretmenin izleme değerlendirmesine alınmasının temel nedeni HİE kursunda performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi öğrenmeye ve sınıfında uygulamaya istekli ve yeniliklere açık olmasıdır. Bununla birlikte öğretmenin kurs sonunda performans değerlendirmeye yönelik tutum

ölçeğinden, başarı testinden ve hazırladığı dokümanlardan aldığı puanların diğer öğretmenlere göre daha yüksek olması da dikkate alınmıştır. Bu öğretmenin kurstan önce performans değerlendirmeye yönelik tutumunun orta düzeyde olduğu, başarı testinden 100 üzerinden 30 puan aldığı ve hazırladığı dokümanların yetersiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kursun sonunda öğretmenin performans değerlendirmeye yönelik tutumunun iyi düzeyde olduğu, başarı testinden 100 üzerinden 84 puan aldığı ve hazırladığı dokümanların çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenin bu tür uygulamaya gönüllü olarak katılmayı istemesi de bu öğretmenin izleme değerlendirmesi için seçilmesinde etkili olmuştur. Kurstan mümkün olduğunca fazla fayda sağlayan bir öğretmenin seçilmesi sınıfında beklenen uygulamaları daha sağlıklı yapacağını düşündüğü için başarılı sayılacak A öğretmeni izlenmeye alınmıştır.

3. 3. 1. 2. Gözlem Yapılan Sınıfların Betimlenmesi

Gözlem yapılan sınıflar 6/A, 7/A ve 8/A sınıflarıdır. Bu sınıflardaki öğrenciler Fen ve Teknoloji dersini işlerken fen laboratuvarını kullanmaktadır. Fen laboratuvarı okul binasının birinci katında yer almaktadır. Laboratuvar kapısından içeri girildiğinde sol tarafta bilgisayar ve bilgisayar masası, yazı tahtası, yazı tahtasının ön tarafında ise öğretmen masası ve öğretmen masasının arkasında kitaplık bulunmaktadır. Öğrenci sıraları ise laboratuvarın sağ tarafında yazı tahtasının karşısında yer almaktadır. Sıralar yan yana koyularak üç sütun şeklinde sınıfa yerleştirilmiştir. Her sütundaki sıralar arasına iki lavabo yerleştirilmiştir. Laboratuvarın sağ en arka tarafında laboratuvar malzeme dolabı bulunmaktadır. Laboratuvar üç pencereye sahip, havadar ve eğitime müsait bir ortama sahiptir.

3. 3. 1. 3. Gözlem Yapılan Sınıftaki Öğrencilerin Betimlenmesi

Gözlem yapılan sınıflar Artvin merkezde bulunan bir ilköğretim okulunda bulunmaktadır. Gözlem yapılan 6/A sınıfında 15 erkek ve 12 kız olmak üzere toplam 27 öğrenci, 7/A sınıfında 14 erkek ve 12 kız olmak üzere toplam 26 öğrenci ve 8/A sınıfında 14 erkek ve 12 kız olmak üzere toplam 26 öğrenci bulunmaktadır. Gözlem yapılan bu sınıflardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik yapılarını belirlemek amacıyla 81 öğrenciye öğrenci profil anketi uygulanmıştır. Anket sonucunda, 6., 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin

anne ve babalarının büyük bir çoğunluğunun eğitim durumunun lise mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının genellikle memur, annelerinin ise ev hanımı olduğu belirlenmiştir. Bu okulda öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğu düşük ve orta düzey gelire sahip olmalarına rağmen, 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin aile gelir düzeylerinin iyi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde araştırmanın istenilen şekilde yürütülmesine herhangi bir engel teşkil etmeyeceği anlaşılmaktadır.

3. 3. 1. 4. A Kodlu Öğretmenin Sınıflarında Yapılan Gözlemler

A kodlu öğretmen, 6/A, 7/A ve 8/A sınıflarında yaptığı uygulamalara yönelik 30 saatlik bir zaman diliminde gözlenmiştir. Gözlemler, HİE kurs programında anlatılan konular dikkate alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formu dikkate kullanılarak yapılmaya çalışılmıştır. Aşağıda A kodlu öğretmenin 6, 7 ve 8/A sınıflarında yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular ve gözlem tarihleri verilmiştir. 7. sınıfın “Vücudumuzda Sistemler” ünitesi bitmeden önce A kodlu öğretmen öğrencilerden performans görevi olarak boşaltım sisteminde görevli yapı ve organları tanıtmaya yönelik bir model oluşturmalarını istemiştir. Öğrencilere verilen bu performans görevini üçer kişilik gruplar halinde yapacakları ifade edilmiştir. Öğretmen bu performans göreviyle öğrencilerin araştırma yapma, model oluşturma ve sunum yapma becerilerini geliştirmeyi planlamaktadır. Performans görevini hazırlamaları için öğrencilere üç haftalık bir zaman verilmiş ve modellerde özgünlüğe dikkat edilmesi istenmiştir. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısmının bulunduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda, tanımlama bölümünde öğretim programındaki kazanımlar hakkında öğrencilere bilgi verilmediği tespit edilmiştir. Performans görevinin gövde kısmında, öğrencileri konuya isteklendirmeye yönelik açıklama yapılmış ancak tam olarak problem durumu ortaya konulamamıştır. Yönerge kısmında, öğrencilerin ne yapmaları gerektiğine yönelik detaylı ve açıklayıcı bilgi vermek yerine genel ve detaysız bir yönerge verilmiştir. Performans görevinin puanlama yöntemi bölümünde, bazı kriterlerde tam olarak ne yapılmasının istendiği ifade edilememiştir. Ayrıca bir değerlendirme kriterinde yalnızca bir kazanım ya da davranışın ölçülmesi gerekirken, öğretmenin hazırladığı kriterlerde birden fazla kazanım ya da davranış

ölçülmeye çalışılmıştır. Bu bölümde öğrencilere performans boyutu ve performans düzeyleri hakkında yeterli açıklamalar yapılmamış olması da bir diğer eksikliklerdir.

7/A sınıfı çarşamba ve cuma günü olmak üzere haftada 4 saat Fen ve Teknoloji dersi almaktadır. Öğrenciler bir haftalık zaman diliminde 4 ders saati boyunca hazırladıkları performans görevlerini sunmuştur. Öğrenciler boşaltım sisteminde görevli yapı ve organlara yönelik bir model geliştirmiştir. Öğrencilerin bazılarının geliştirdikleri modellerin özgün ve kendine has olduğu gözlenirken, bazılarının ise modelleri sıradan ve özentisiz bir şekilde kartona çizdiği görülmüştür. Özgün materyal hazırlayan öğrenciler boşaltım sistemiyle ilgili modeli; kibrit çöpleri, fasulye taneleri, sünger, serum lastiği ve oyun hamuru gibi maddeler kullanarak oluşturmuştur. Performans görevinin model oluşturma aşamasında öğrencilerin genellikle iyi olduğu gözlenmiştir. Fakat öğrencilerin oluşturdukları modelden yararlanarak ders sunumu yapma aşamasında çok da yeterli olmadıkları görülmüştür. Öğrenciler daha çok boşaltım sisteminde görevli olan yapı ve organlara yönelik bilgileri okuyarak sınıfa sunmuşlardır. Sunumlarda modelden fazla yararlanılmamıştır. Öğretmen performans görevini puanlama yöntemi bölümünde modelin ders sunumu esnasında kullanılması gerektiğini belirtmesine rağmen öğrencilerin bu kriterle çok dikkat etmedikleri gözlenmiştir. Öğretmenin birinci grup öğrencilerin sunumu bittikten sonra bütün öğrencilere akran değerlendirme formları verdiği ve arkadaşlarını değerlendirmelerini istediği görülmüştür. Daha sonra akran değerlendirme formları toplanıp ikinci grubun ders anlatımına geçilmiştir. Bu şekilde sekiz grup ders sunumu yapmıştır. A kodlu öğretmene performans görevi uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek bugünkü gözlem sona erdirilmiştir (08.10.2008 ve 10.10.2008).

6. sınıfın “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesi bitmeden önce A kodlu öğretmen öğrencilere bitkilerde çimlenmeye etki eden faktörlere yönelik performans görevi vermiştir. Bu performans görevinde, öğrencilerden deney yapma, verileri toplama, verileri kaydetme, grafik ve tablo oluşturma ve onları yorumlama gibi bilimsel süreç becerilerini kazanmaları beklenmektedir. Bu performans görevi için öğrencilere üç haftalık bir zaman verilmiştir. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısımlarının bulunduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda tanımlama ve gövde kısmının uygun olduğu, fakat yönerge kısmında öğrencilerin çalışmaya başlamadan önce, esnasında ve çalışmanın bitişinde neler

yapacağına yönelik yönergeler yerine genel yönergeler verildiği görülmüştür. Ayrıca puanlama yöntemi kısmında geliştirilen dereceli puanlama anahtarının bazı kriterlerinin açık ve anlaşılır olmadığı ve bazı kriterlerin de birden fazla yargı içerdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra bu bölümde, öğrencilere performans boyutu ve performans düzeyleri hakkında yeterli açıklamalar yapılamamıştır.

6/A sınıfı salı ve perşembe günü olmak üzere haftada 4 saat Fen ve Teknoloji dersi işlemektedir. Öğrenciler bir haftalık zaman diliminde 4 ders saati boyunca hazırladıkları performans görevlerini sunmuştur. Öğrencilerin bu performans görevinde genellikle deneyin nasıl yapılacağını ve verilerin nasıl toplanacağını iyi anladıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin üç hafta boyunca bitkinin çimlenmesi sırasında yaptıkları gözlemleri ve elde ettikleri verileri sınıfta etkili bir şekilde sundukları ve konuya hakim oldukları görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenin hazırladığı dereceli puanlama anahtarı ve yönerge kısmında verilenleri uygulamaya çalışmıştır. Fakat öğrencilerin deneyde elde ettikleri verileri nasıl kaydedecekleri, nasıl grafik ve tablo oluşturacakları konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin hazırladıkları tablo ve grafiklerin deneyde elde ettikleri verileri tam olarak yansıtmadığı ve özensiz yapıldığı görülmektedir. Öğretmenin birinci grup öğrencilerin sunumu bittikten sonra bütün öğrencilere akran ve öz değerlendirme formları verdiği ve arkadaşlarını değerlendirmelerini istediği görülmüştür. Daha sonra akran ve öz değerlendirme formları toplanıp ikinci grubun ders anlatımına geçilmiştir. Bu şekilde sekiz grup ders sunumu yapmıştır. Öğretmene akran ve öz değerlendirme formlarını nasıl değerlendirdiği sorulduğunda “akran değerlendirmede öğrencilerin arkadaşlarını tarafsız değerlendiremediğini, o öğrenciyi sevenlerin daha çok puan verirken sevmeyen öğrencilerin daha az puan verdiğini görüyorum. Öz değerlendirmede de öğrencilerin eksik oldukları kısımlarını bilseler de kendilerine yüksek puan verdiklerini görüyorum. Bu yüzden akran ve öz değerlendirmeden elde edilenler ve benim yaptığım gözlemleri birleştirip öğrenciye not veriyorum” şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca öğretmene grup değerlendirme formlarının da uygulanmasının iyi olacağı ifade edilmiştir. A kodlu öğretmene performans görevi uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek gözlem sona erdirilmiştir (21.10.2008 ve 23.10.2008).

8. sınıfın “Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” ünitesi bitmeden önce A kodlu Fen ve Teknoloji öğretmeni öğrencilere mitoz ve mayoz bölünmeyle ilgili araştırma, deney, sunum yapma, poster, model, maket, tablo hazırlama ve hazırladıkları materyalleri sınıfta

sunma gibi performans görevleri vermiştir. Bu performans görevinde öğrencilerin iletişim, etkileşim ve psiko-motor becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere verilen bu performans görevini üçer kişilik grup halinde iki haftalık bir zaman diliminde tamamlamaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısımlarının bulunduğu görülmüştür. Performans görevlerinin tanımlama, gövde ve yönerge bölümünün uygun olduğu yapılan incelemeler sonucunda anlaşılmıştır. Puanlama yöntemi bölümünde bir kriterde tam olarak öğrenciden ne beklendiği anlaşılmasa da genel olarak öğretmenin daha önce hazırladığı puanlama yöntemi bölümüne göre daha iyi olduğu görülmektedir.

8/A sınıfı pazartesi ve çarşamba günü olmak üzere haftada 4 saat Fen ve Teknoloji dersi işlemektedir. Öğrenciler bir haftalık zaman diliminde 4 ders saati boyunca hazırladıkları performans görevlerini sunmuştur. Öğrencilerden bazıları performans görevinde mitoz ve mayoz bölünmenin özelliklerini ve arasındaki farkları anlatan bilgisayar sunumu, poster ve tablo hazırlamıştır. Bazı öğrenciler ise mitoz ve mayoz bölünmenin safhalarına yönelik poster, model ve materyal hazırlamıştır. Öğrencilerin hazırladıkları materyallerin genellikle özgün oldukları ve materyallerin hazırlanmasında emek harcandığı anlaşılmaktadır. Yapılan gözlemler sırasında özentisiz ve sıradan materyal hazırlayan grupların hazırladıkları materyalleri tanıtırken konuya tam hakim olmadıkları görülmüştür. Bazı gruptaki öğrencilerin hazırladıkları materyaller iyi olmasına rağmen materyalin tanıtımında aşırı heyecanlandıkları görülmüştür. Özgün ve iyi materyal hazırlayan ve bu materyali etkili bir şekilde tanıtan bir ya da iki grubun olduğu gözlenmiştir. Öğretmenin her bir grubun sunumu bittikten sonra bütün öğrencilere akran, öz ve grup değerlendirme formları verdiği ve arkadaşlarını değerlendirmelerini istediği görülmüştür. A kodlu öğretmene performans görevi uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek gözlem sona erdirilmiştir. (03.11.2008 ve 05.11.2008)

6. sınıfın “Maddenin Tanecikli Yapısı” ünitesi başlamadan önce öğretmen öğrencilere fiziksel ve kimyasal değişime yönelik performans görevi vermiştir. Bu performans görevinde öğrencilere fiziksel ve kimyasal değişimi kavratmaya yönelik araştırma, deney, sunum yapabilecekleri ve poster, model, maket, tablo gibi materyal hazırlayabilecekleri ifade edilmiştir. Bu performans görevinde öğretmen öğrencilerinin iletişim, etkileşim ve psiko-motor becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu performans

görevi için öğrencilere iki haftalık bir zaman verilmiştir. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısımlarının bulunduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda bütün bölümlerin performans görevi değerlendirme kriterlerine uygun olduğu görülmüştür. A kodlu Fen ve Teknoloji öğretmenin performans görevini çok iyi hazırlamaya başladığı gözlenmiştir.

Dört ders saati boyunca öğrenciler hazırladıkları performans görevlerini sunmuştur. Öğrenciler genellikle fiziksel ve kimyasal değişim arasındaki ilişkiyi anlatmak için deney, sunumu yapmış ve poster oluşturmuştur. Öğrencilerin kendilerine verilen performans yönergelerine ve dereceli puanlama anahtarına dikkat etmeye başladıkları görülmüştür. Bazı öğrencilerin sunum yapan arkadaşlarına yönelik dereceli puanlama anahtarında olan bazı kriterleri yapmadıklarına yönelik eleştirilerde bulundukları da gözlenmiştir. Genel olarak öğrencilerin hazırladıkları deney ve sunumlarının daha iyi olmaya başladığı belirlenmiştir. Poster hazırlayan öğrencilerin çalışmaları daha önceki çalışmalarına göre iyi olsa da yine bazı eksiklikleri olduğu görülmektedir. Öğretmenin her zaman olduğu gibi birinci grup öğrencilerin sunumu bittikten sonra bütün öğrencilere akran, öz ve grup değerlendirme formları verdiği ve arkadaşlarını değerlendirmelerini istediği görülmüştür. Daha sonra bu formlar toplanıp ikinci grubun ders anlatımına geçilmiştir. Bu şekilde sekiz grup ders sunumu yapmıştır. A kodlu öğretmene performans görevi uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek gözlem sona erdirilmiştir (18.11.2008 ve 20.11.2008).

8. sınıfın “Kuvvet ve Hareket” ünitesine başlamadan önce A kodlu Fen ve Teknoloji öğretmenin öğrencilere katı, sıvı ve gaz basıncı konusuna yönelik performans görevlerini verdiği görülmüştür. Bu performans görevi için öğretmen öğrencilere iki haftalık bir zaman vermiştir. Performans görevinde, öğrencilerden grup halinde araştırma ve deney yapmaları, bilişim teknolojilerinden yararlanmakları ve sunum yapmaları istenmiştir. Bu performans görevinde öğretmen öğrencilerinin iletişim, etkileşim ve psiko-motor becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısmının bulunduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda performans görevinin bütün bölümlerinin performans görevi değerlendirme kriterlerine uygun olduğu görülmüştür. A kodlu Fen ve Teknoloji öğretmenin performans görevini çok iyi hazırlamaya başladığı gözlenmiştir.

Dört ders saati boyunca öğrenciler hazırladıkları performans görevlerini sunmuştur. Öğrencilerin bu performans görevinde genellikle katı, sıvı ve gazların basıncını gösteren deney yapmayı seçtikleri görülmektedir. Yalnızca bir grup öğrenci bilgisayar ortamında sunum yapmayı tercih etmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin performans değerlendirmeye alıştıkları ve kendilerinden beklenen şekilde performans görevlerini hazırlamaya başladıkları görülmektedir. Öğrencilerin dereceli puanlama anahtarına dikkat etmeye başladıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin performans görevlerini sevmeye başladıkları sınıf ortamında yapılan gözlemlerden anlaşılmaktadır. Öğretmenin de ilk başlarda performans görevini hazırlarken karşılaştığı sıkıntılarını büyük ölçüde gidermeye başladığı görülmektedir. Öğretmenin her zaman olduğu gibi birinci grup öğrencilerin sunumu bittikten sonra bütün öğrencilere akran, öz ve grup değerlendirme formları verdiği ve arkadaşlarını değerlendirmelerini istediği görülmüştür. Daha sonra bu formlar toplanıp ikinci grubun ders anlatımına geçilmiştir. Bu şekilde sekiz grup ders sunumu yapmıştır. A kodlu öğretmene performans görevi uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek gözlem sona erdirilmiştir (15.12.2008 ve 17.12.2008).

7. sınıfın “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi başlamadan önce öğrencilere seri ve paralel bağlı devrelere yönelik performans görevi verilmiştir. Bu performans görevinde öğrencilere seri ve paralel bağlı devreleri kavratmaya yönelik araştırma, deney, sunum yapabilecekleri ve poster, model, maket, tablo gibi materyal hazırlayabilecekleri ifade edilmiştir. Bu performans görevinde öğretmen öğrencilerinin iletişim, etkileşim ve psiko-motor becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Performans görevi için öğrencilere üç haftalık bir zaman verilmiş ve iki hafta sonra öğrencilerin yaptıkları çalışmalara yönelik dönütler verileceği ifade edilmiştir. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısımlarının bulunduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda bütün bölümlerin performans görevi değerlendirme kriterlerine uygun olduğu görülmüştür. A kodlu Fen ve Teknoloji öğretmenin performans görevini çok iyi hazırlamaya başladığı gözlenmiştir.

Dört ders saati boyunca öğrenciler hazırladıkları performans görevlerini sunmuştur. Öğrenciler performans görevinde paralel ve seri bağlı devrelerin özelliklerini ve arasındaki farkları anlatan deney yapmış ve powerpoint sunusu, poster, model ve tablo hazırlamıştır. Deney yapan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı bir sunum yaptıkları

görülmüştür. Bilgisayar sunusu hazırlayan öğrenciler internet ve bazı kaynaklardan buldukları bilgileri slayt ortamına yansıtıp oradan okumaya çalışmıştır. Model oluşturan öğrenciler genellikle seri ve paralel bağlı devreleri içeren bir tasarım hazırlamıştır. Fakat hazırladıkları materyali tam olarak tanıtamadıkları görülmüştür. Poster ve tablo hazırlayan öğrencilerin hazırladıkları materyallerin özentisiz olduğu görülmüştür. Fakat hazırladıkları materyalleri tanıtımını etkili bir şekilde yapmışlardır. Öğretmen birinci grup öğrencilerin sunumu bittikten sonra bütün öğrencilere akran, öz ve grup değerlendirme formlarını vermiş ve arkadaşlarını değerlendirmelerini istemiştir. Daha sonra bu formlar toplanıp ikinci grubun ders anlatımına geçilmiştir. Bu şekil de sekiz grup ders sunumu yapmıştır. A kodlu öğretmene performans görevi uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek gözlem sona erdirilmiştir (07.01.2009 ve 09.01.2009)

A kodlu öğretmenin 6., 7. ve 8. sınıfta, kursta öğrendiği performans görevini, akran, öz ve grup değerlendirme formlarını, dereceli ölçeği ve dereceli puanlama anahtarını sıklıkla kullandığı görülmektedir. Öğretmenlere kursta öğretilen ürün dosyasını ve anekdot kaydını sınıfında çok fazla uygulamadığı gözlenmiştir. Öğretmenin iki öğrencisine yönelik anekdot kaydı tuttuğu belirlenmiştir. Yapılan anekdot kaydının, anekdot kaydı hazırlama kriterine uygun olduğu yapılan incelemeler sonucunda anlaşılmıştır. Öğretmenin, ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak uygulayamadığı görülmüştür. A kodlu öğretmenin, öğrencilerin ürün dosyasının nasıl oluşturulacağı, bu dosyada ne tür çalışmaların olması gerektiği ve ürün dosyasının nasıl değerlendirileceği hakkında detaylı bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Öğrenci ürün dosyasında genellikle, öğrencilerin hazırladıkları performans görevleri ve dosyaya koymak istedikleri çalışmalar bulunmaktadır. A kodlu öğretmen, öğrencilerin ürün dosyalarını değerlendirirken, performans görevlerine kaç puan veriyse ürün dosyasına da aynı puanı vermeye çalışmıştır. Öğretmenin ürün dosyasını değerlendirmeye yönelik bir dereceli puanlama anahtarı ya da dereceli ölçek hazırlamadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen öğrencilerin hazırladıkları ödevleri değerlendirmede kontrol listelerini hiç kullanmamıştır (14.01.2009 ve 16.01.2009).

Yapılan gözlemler ve doküman incelemeleri sonucunda A kodlu öğretmenin, 6., 7. ve 8. sınıfta, kursta öğrendiği performans görevi, dereceli puanlama anahtarı, dereceli ölçekler, akran, öz ve grup değerlendirme formlarını derslerinde sıklıkla kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenin ürün dosyasıyla değerlendirme, anekdot kaydı tutma ve

değerlendirme türlerini sınıfında kısmen kullanmaya çalıştığı tespit edilmiştir. A kodlu öğretmenin kursta öğretilen kontrol listesini sınıfında hiç kullanmadığı görülmüştür.

3. 3. 1. 5. A Kodlu Öğretmenle Yapılan Mülakat

A kodlu öğretmen ile kursun etkililiğini belirlemeye yönelik altı genel sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Yaklaşık 20 dakikalık bir zaman diliminde gerçekleştirilen mülakat esnasında veriler teyp ile kaydedilmiş, daha sonra teyp kaydı transkript haline getirilmiştir. Bu bölümde analiz edilen bulgular sunulmuş olup, öğretmenin mülakata verdiği cevaplar ayrıntılı olarak Ek 20’de sunulmuştur.

Öğretmene yarı yapılandırılmış mülakatta ilk olarak “Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak sınıfınızda uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden bu şekilde düşündüğünüzü açıklayınız.” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. A kodlu öğretmenin bu soruya verdiği cevap incelendiğinde, öğretmenin performans ve ürün değerlendirmeyi sınıfında uygulamaya istekli olduğu görülmektedir. A kodlu öğretmenin “Zamanım yeterli olduğu sürece sınıfımda performans değerlendirme ve ürün değerlendirme yapmayı düşünüyorum” şeklindeki ifadesi de, performans ve ürün değerlendirmeyi sınıfında uygulamaya istekli olduğunun bir göstergesidir. Öğretmene neden bu değerlendirmeyi sınıfında uygulamak istediği sorulduğunda, performans ve ürün değerlendirmenin öğrenciler açısından faydalı olacağına inanmasından ve öğrencinin kalıcı öğrenmesine yardımcı olmasından dolayı sınıfında uygulamak istediğini belirtmiştir. Bu düşüncüyü öğretmenin “Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrenciler açısından daha faydalı olacağına inanıyorum. Performans değerlendirmede öğrenciler kendi uğraşlarıyla bir ürün ortaya koymaya çalışıyor. Bu şekilde daha iyi öğreneceklerine inanıyorum” şeklindeki ifadesi ortaya koymaktadır.

A kodlu öğretmene mülakat kapsamında yöneltilen bir diğer soru ise, “Kurs boyunca öğrendiğiniz yöntem ve tekniklerden hangisini / hangilerini sınıfınızda uyguluyorsunuz ya da uygulamayı düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Öğretmenin bu soruya verdiği cevaplar uygulamayı düşündüğü ve uyguladığı yöntem ve teknikler şeklinde iki ana tema altında toplanmaktadır. Öğretmen kurs süresince öğrendiği konulardan ilerleyen dönemlerde uygulamayı düşündüğü yöntem ve teknikleri ürün değerlendirme ve anekdot kaydı olarak ifade etmektedir. Öğretmenin ürün değerlendirme ve anekdot kaydı ölçme değerlendirme araçlarını bu dönem tam olarak uygulayamadığı ama ilerleyen yıllarda bunları uygulamayı

düşündüğü görülmektedir. A kodlu öğretmen, ürün dosyasını neden bu dönem uygulamayı gelecek dönem uygulayacağını “ürün dosyasında daha önceden belirlenen bir içeriğin olması ve bu içeriğe yönelik çalışmaların belirlenmesi gerekiyordu. Fakat bunu bu dönem yapamadım” şeklinde açıklamaya çalışmıştır. Benzer şekilde öğretmenin anekdot kaydını bu dönem tam olarak uygulamadığını ama bir sonraki dönemde sınıfında uygulamayı düşündüğünü “Öğrencilerime yönelik anekdot kayıtları tutmaya çalışıyorum ama şu ana kadar bir iki tane anekdot kaydı hazırladım. İleride anekdot kayıtlarını da tutmayı düşünüyorum” şeklindeki ifadesinden anlayabiliriz. Öğretmen kurs süresince öğrendiği konulardan performans görevlerini ve bu görevleri değerlendirmede kullanılan dereceli ölçek ile dereceli puanlama anahtarını sınıfında uyguladığını ifade etmiştir. Ayrıca biçimlendirici değerlendirmeyi de sınıfında kullandığı “Öğrencilere performans görevlerini verdikten sonra ara zaman diliminde ne yaptıklarını inceliyor ve onlara dönüt veriyorum” şeklindeki ifadesinden anlaşılmaktadır. A kodlu öğretmen sınıfında kontrol listesini uygulamadığını ve uygulamayı düşünmediğini “Bu dönem performans görevlerini ve bu görevleri değerlendirmede kullanılan dereceli ölçek ile dereceli puanlama anahtarını kullanıyorum. Fakat kontrol listelerini pek kullanmayı düşünmüyorum. Onun yerine dereceli ölçekleri kullanmayı tercih ederim” şeklinde ifade etmiştir.

A kodlu öğretmenin mülakatta “Kurstan önce ve sonraki durumunuzu kıyaslarsanız, performans değerlendirmeye yönelik bakış açınızda herhangi bir değişim oldu mu? Değişim olduysa ne tür değişimlerin olduğunu lütfen açıklayınız” şeklinde yöneltilen genel soru kapsamında verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda kurstan önceki ve kurstan sonraki performans değerlendirmeye yönelik bakış açıları şeklinde iki ana tema belirlenmiştir. Öğretmenin kurstan önce performans değerlendirmeye yönelik olumsuz bakış açısına sahip olduğu ve bu tür uygulamaların gereksiz olduğuna inandığı görülmektedir. Bu düşüncüyü öğretmenin “Kurstan önce performans değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşünüyordum. Hatta kursta bunu size de söylemiştim. Kursa başlarken performans görevlerinin ve ürün dosyalarıyla değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum demiştim” şeklindeki ifadesi desteklemektedir. Performans değerlendirmeye yönelik bakış açıları kurstan önce olumsuz iken kurstan sonra bu olumsuz düşüncelerin giderildiği belirlenmiştir. A kodlu öğretmenin “Kurstan önce performans değerlendirmenin gereksiz bir yöntem olduğunu düşünürken şimdi çok gerekli bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Kursun bana en büyük etkisi bu oldu” ve “Kurstan sonra kendi performans görevimi kendim hazırlayabiliyorum. Ayrıca kendi kriterlerimi kendim geliştiriyorum ve

öğrencileri daha objektif değerlendirdiğime inanıyorum” şeklindeki ifadeleri performans değerlendirmeye yönelik olumlu düşünceye sahip olduğunun bir göstergesidir.

A kodlu öğretmene mülakatta dördüncü olarak “Performans görevlerini bundan sonra sınıfta sürekli uygulamak ister misiniz? Evetse neden, hayırsa neden olduğunu açıklayınız” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Verdiği cevaplardan öğretmenin performans görevlerini sürekli sınıfında uygulamaya istekli olduğu görülmektedir. “Neden performans değerlendirmeyi sınıfınızda uygulamak istiyorsunuz?” şeklindeki soruda ise öğretmen, performans değerlendirmenin öğrencinin kalıcı öğrenmesine, yaparak yaşayarak öğrenmeye ve öğrencileri kısa sürede değerlendirebilmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu düşüncesini “Öğrencilerin performans değerlendirmeyle kalıcı öğrenmelerinde büyük bir değişim olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler yaparak – yaşayarak öğrenme gerçekleştiriyor. Bu yüzden kalıcı öğrenmeler sağlanıyor. Ayrıca performans değerlendirme sınıfta uygulandığı zaman öğrencileri değerlendirmede öğretmene fazla bir zaman harcatmıyor” şeklinde açıklamıştır. Bu ifadelerinden, öğretmenin performans değerlendirmenin öğrencilerine önemli katkılar sağlamasından dolayı sınıfında sürekli olarak kullanmak istediği anlaşılmaktadır.

A kodlu öğretmene mülakat kapsamında yöneltilen bir diğer soru ise “Kürstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisi ya da hangilerini kürstan sonra giderdiğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız” şeklindedir. A kodlu öğretmen kürstan önce performans değerlendirmeyle ilgili yeterli bilgisinin olmamasının karşılaştığı sorunların başında geldiğini ifade etmiştir. Öğretmenin kürstan önce performans değerlendirmeyi nasıl yapacağını, öğrencilere nasıl performans görevi hazırlayacağını, bu performans görevlerini nasıl değerlendireceğini, öğrenciye yaptığı performans görevinden nasıl not vereceğini tam olarak bilmediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin dereceli ölçek ve dereceli puanlama anahtarlarının nasıl hazırlanacağını ve ürün dosyalarını nasıl değerlendirileceğini bilmediği görülmektedir. Bu düşünce öğretmenin “Tam olarak nasıl performans değerlendirme yapacağımı bilmiyordum, öğrencilere nasıl performans görevi hazırlayacağımızı, bu performans görevlerini nasıl değerlendireceğimizi, öğrenciye yaptığı performans görevinden nasıl not vereceğimizi tam olarak bilmiyordum” ve “Ayrıca dereceli ölçek ve dereceli puanlama anahtarlarını biz hazırlamıyorduk. Kendimizin nasıl bir dereceli ölçek ve dereceli puanlama anahtarı geliştireceğimizi bilmiyordum. Ayrıca ürün dosyaları hakkında da hiçbir bilgim yoktu. Öğrencilere not verirken sınavlarda aldığı notlara paralel ürün dosyasından ve performans

görevlerinden not veriyordum” şeklindeki ifadelerinden çıkarılabilir. A kodlu öğretmen kurstan önce karşılaştığı bu sorunların büyük bir kısmını giderdiğini ifade etmiştir. Öğretmen kurstan önce nasıl performans değerlendirme yapacağını, nasıl performans görevi hazırlayacağını, bu performans görevlerini nasıl değerlendireceğini, öğrenciye yaptığı performans görevinden nasıl not vereceğini bilmediğini, kurstan sonra bu sorunları tamamıyla giderdiğini belirtmiştir. Ayrıca A kodlu öğretmen dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı ve ürün dosyasına yönelik sorunlarını da giderdiğini belirtmiştir. Öğretmenin bu durumu gösteren ifadelerinden bazıları “Kurstan önce tam olarak nasıl performans değerlendirme yapacağımızı, nasıl performans görevi hazırlayacağımızı, bu performans görevlerini nasıl değerlendireceğimizi, öğrenciye yaptığı performans görevinden nasıl not vereceğimizi bilmiyordum, kurstan sonra bu sorunları tamamıyla giderdim” ve “Kurstan önce dereceli ölçek ve dereceli puanlama anahtarlarını nasıl hazırlayacağımı bilmiyordum. Kurstan sonra bu sorunların da üstesinden geldiğimi düşünüyorum. Kurstan önce ürün dosyaları hakkında da hiçbir bilğim yoktu. Kurstan sonra yeterli düzeyde bilgi edindiğimi düşünüyorum” şeklindedir.

A kodlu öğretmenin mülakatta “Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisi ya da hangilerini kurstan sonra gideremediğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız” şeklindeki genel soru kapsamında verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda A kodlu öğretmenin kurstan önce öğrencilerin değerlendirme formlarına dikkat etmemesi gibi bir sorununun olduğu ve bu sorunun kurstan sonra da tam olarak giderilmediği anlaşılmıştır. Öğretmen bu durumu “Kurstan önce de öğrencilerime değerlendirme kâğıtları veriyordum. Öğrencilerim bu kâğıtları okumuyordu. Kurstan sonra da yine okumadıklarını gözlemliyorum. Şu an için bu yöntemi ilk defa denediğimden dolayı çocuklar verdiğim değerlendirme kâğıtlarını tam okumuyor” şeklinde belirtmiştir. Bu sorunun ilerde giderilip giderilmeyeceğine yönelik düşüncelerini ise “İleride bu sorunun üstesinden geleceğime inanıyorum. Bundan sonra yapacağım performans görevlerinde kriterleri özellikle vurgulayacağım ve öğrencilerin performans ödevlerini nasıl değerlendirdiğimi uygulamalı olarak göstereceğim. Bu şekilde kriterlerin ve yönergenin ne kadar önemli olduğunu öğrencilere anlatacağım” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadelerden A kodlu öğretmenin kurstan önce öğrencilerin değerlendirme formlarına dikkat etmemesi gibi bir sorununu ilerleyen zaman diliminde çözmek için farklı stratejiler belirleyeceği ve çözmeye çalışacağı anlaşılmaktadır.

3. 3. 2. B Kodlu Fen ve Teknoloji Öğretmeniyle Yapılan Çalışma

3. 3. 2. 1. B kodlu Öğretmene Ait Demografik Özellikler

B kodlu öğretmen 28 yaşında bir bayan öğretmen olup Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 2001 yılında mezun olmuştur. B kodlu öğretmen yedi yıllık bir mesleki deneyime sahiptir. Bu öğretmenin mesleki geçmişi incelendiğinde iki yıl Hatay Dörtyol Dokuz Ocak İlköğretim okulunda Fen ve Teknoloji Öğretmenliği yaptığı, bu okuldan Artvin Borçka Kaynarca İlköğretim okuluna tayininin çıktığı ve burada üç yıl Fen ve Teknoloji öğretmenliği yaptıktan sonra Artvin merkezde bulunan Karadeniz Bakır İlköğretim Okuluna atandığı görülmektedir. Karadeniz Bakır İlköğretim Okulu, her sınıfta ortalama 20 – 25 arasında öğrencisi olan yaklaşık 450 öğrencinin öğrenim gördüğü bir ilköğretim okuludur. Bu okulda toplam öğretmen sayısı yirmi iki tane olup yalnızca üç Fen ve Teknoloji öğretmeni vardır. Bu öğretmenlerden ikisi HİE kursuna katılırken bir öğretmen bu kursa katılmamıştır.

B kodlu öğretmen okulun 6/B, 7/A ve 8/C sınıflarında derslere girmektedir. Bu öğretmenin sınıflarında bir dönem boyunca gözlem yapılmıştır. B öğretmenin izleme değerlendirmesine alınmasının temel nedeni, HİE kursunda performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi öğrenmeye ve sınıfında uygulamaya istekli ve yeniliklere açık olmasıdır. Bununla birlikte öğretmenin kurs sonunda performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinden, başarı testinden ve hazırladığı dokümanlardan aldığı puanların diğerlerine göre daha yüksek olması da dikkate alınmıştır. Bu öğretmenin kurstan önce performans değerlendirmeye yönelik tutumunun orta düzeyde olduğu, başarı testinden 100 üzerinden 36 puan aldığı ve hazırladığı dokümanların başarısız düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kurs sonunda ise öğretmenin performans değerlendirmeye yönelik tutumunun iyi düzeyde olduğu, başarı testinden 100 üzerinden 81 puan aldığı ve hazırladığı dokümanların çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenin bu tür uygulamaya gönüllü olarak katılmayı istemesi de izleme değerlendirmesi için seçilmesinde etkili olmuştur.

3. 3. 2. 2. Gözlem Yapılan Sınıfların Betimlenmesi

Gözlem yapılan sınıflar 6/B, 7/A ve 8/C sınıflarıdır. Bu sınıflardaki öğrenciler Fen ve Teknoloji dersini işlerken fen laboratuvarını kullanmaktadır. Fen laboratuvarı okul binasının

üçüncü katında yer almaktadır. Laboratuvar kapısından içeri girildiğinde sol tarafta yazı tahtası, yazı tahtasının ön tarafında ise öğretmen masası ve öğretmen masasının arkasında bilgisayar masası bulunmaktadır. Öğrenci sıraları ise sınıfın sol tarafında yazı tahtasının karşısında yer almaktadır. Sıralar “U” şeklinde sınıfı ortalayacak şekilde yerleştirilmiştir. Laboratuvarın sağ tarafına bütün duvar boyunca laboratuvar malzeme dolabı yerleştirilmiştir. Ayrıca laboratuvarın en arka sol tarafında kitaplık dolabı bulunmaktadır. Laboratuvar iki pencereye sahip, havadar ve eğitime müsait bir ortama sahiptir.

3. 3. 2. 3. Gözlem Yapılan Sınıftaki Öğrencilerin Betimlenmesi

Gözlem yapılan sınıflar Artvin merkezdeki bir ilköğretim okulunda bulunmaktadır. Gözlem yapılan 6/B sınıfında 14 erkek ve 12 kız olmak üzere toplam 26 öğrenci, 7/A sınıfında 11 erkek ve 15 kız olmak üzere toplam 26 öğrenci ve 8/C sınıfında 16 erkek ve 12 kız olmak üzere toplam 26 öğrenci bulunmaktadır. Gözlem yapılan bu sınıflardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik yapılarını belirlemek amacıyla 80 öğrenciye öğrenci profil anketi uygulanmıştır. Anket sonucunda, 6., 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin anne ve babalarının büyük bir çoğunluğunun eğitim durumunun lise mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının genellikle memur, annelerinin ise ev hanımı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin aile gelir düzeylerinin iyi durumda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde araştırmanın istenilen şekilde yürütülmesine herhangi bir engel teşkil etmeyeceği anlaşılmaktadır.

3. 3. 2. 4. B Kodlu Öğretmenin Sınıfında Yapılan Gözlemler

Bu bölümde B öğretmenin HİE kursundan edindiği bilgi ve becerileri öğretim ortamına aktarımı ile ilgili bulgular toplanmıştır. B kodlu öğretmen 6/B, 7/A ve 8/C sınıflarında yaptığı uygulamalara yönelik 30 saatlik bir zaman diliminde gözlenmiştir. Gözlemler HİE kurs programında anlatılan konular dikkate alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak yapılmaya çalışılmıştır. Aşağıda B kodlu öğretmenin 6/B, 7/A ve 8/C sınıflarında yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular ve gözlem tarihleri verilmiştir.

6. sınıfın “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesi bitmeden önce B kodlu öğretmen öğrencilerden performans görevi olarak hayvan ve bitki hücrelerinin özellikleri

ya da bu hücreler arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlatan bir model tasarımlarını ve bu modelden yararlanarak konuyu anlatmalarını istemiştir. Bu performans görevinde öğretmen öğrencilerin psiko-motor, etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğretmen öğrencilere bu performans görevini üçer kişilik gruplar halinde ve üç haftalık bir zaman diliminde yapacaklarını ifade etmiştir. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısımlarının bulunduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda tanımlama kısmında, öğretmenin kazanımları yazmadığı ve öğrencilerden beklenen performansları belirtmediği görülmüştür. Gövde kısmında, öğrenciyi araştırma yapacağı konuya isteklendirecek, ilgisini o konuya çekecek bir açıklama yapılmadan sadece öğrencilerin araştıracakları performans görevi verilmiştir. Yönerge kısmında, öğrencilerin çalışmaya başlamadan önce, esnasında ve çalışmanın bitişinde neler yapacağına yönelik yönerge verilmemiş, üç veya dört kısa açıklama yapılarak bu bölüm tamamlanmıştır. Puanlama yöntemi kısmında ise öğretmen analitik dereceli puanlama anahtarı kullanmıştır. Dereceli puanlama anahtarının performans boyutu ve düzeyinin uygun olduğu görülmektedir. Fakat bazı performans kriterlerinin açık, anlaşılır olamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bazı kriterlerin de birden fazla kazanıma yönelik olduğu belirlenmiştir.

6/B sınıfı pazartesi ve perşembe günleri olmak üzere haftada 4 saat Fen ve Teknoloji dersi işlemektedir. Öğrenciler bir haftalık zaman diliminde 4 ders saati boyunca hazırladıkları performans görevlerini sunmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu performans görevinde bitki ve hayvan hücrelerine yönelik model hazırlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler bitki ve hayvan hücreleri arasındaki farkı anlatmaya yönelik model tasarlamıştır. Fakat öğrencilerin performans görevinde kendilerinden istenilen niteliklere çok fazla dikkat etmedikleri görülmüştür. Modelden yararlanarak ders sunumu yapan öğrencilerin hazırladıkları kâğıttan anlatacaklarını okudukları yani konuya tam hâkim olmadıkları gözlenmiştir. Sunum yaparken de öğrencilerin kendilerine verilen dereceli puanlama anahtarına dikkat etmedikleri görülmüştür. Öğretmen birinci grup öğrencilerin sunumu bittikten sonra diğer grubun ders sunumunu yapmasını istemiştir. Öğrencilere akran ve öz değerlendirme formlarını vermiştir. B kodlu öğretmene performans görevi uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek gözlem sona erdirilmiştir (13. 10. 2008 ve 16. 10. 2008).

7. sınıfın “Vücudumuzda Sistemler” ünitesi bitmeden önce B kodlu öğretmen öğrencilere performans görevi olarak duyu organlarının yapısına ya da özelliklerine yönelik bir deney, sunum yapma, poster, model, maket, tablo hazırlama ve hazırladıkları materyalleri sınıfta sunma görevi vermiştir. Bu performans görevinde öğretmen öğrencilerinin araştırma yapma, iletişim, etkileşim ve psiko-motor becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilere performans görevlerinin üçerli grup halinde üç haftalık bir zaman diliminde hazırlanacağı ifade edilmiştir. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısmının bulunduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda tanımlama bölümünde, öğrencilere öğretim programındaki kazanımlar ve kendilerinden beklenen performans ve puanlama yöntemi hakkında bilgi verildiği görülmüştür. Gövde kısmında, öğrencileri konuya isteklendirmeye yönelik açıklama yapılmış fakat performans görevi olarak verilecek problem durumu ya da konu tam olarak ifade edilememiştir. Yönerge kısmında, öğrencilerin ne yapmaları gerektiğine yönelik detaylı ve açıklayıcı bilgi verilmeye çalışılmıştır. Performans görevinin puanlama yöntemi bölümünde ise öğretmen analitik dereceli puanlama anahtarını kullanmayı tercih etmiştir. Öğretmen bu puanlama anahtarındaki performans boyutu ve düzeyini etkili bir şekilde açıklamaya çalışmış fakat değerlendirme kriterlerinden bazılarında tam olarak ne yapılması istendiği ifade edilememiştir. Ayrıca değerlendirme kriterinden bir kaçının birden fazla yargı ifade ettiği belirlenmiştir.

7/A sınıfı salı ve cuma günleri olmak üzere haftada 4 saat Fen ve Teknoloji dersi işlemektedir. Öğrenciler bir haftalık zaman diliminde 4 ders saati boyunca hazırladıkları performans görevlerini sunmuşlardır. Öğrenciler bu performans görevinde genellikle duyu organlarına yönelik model geliştirmeye çalışmıştır. Bazı öğrencilerin de duyu organlarının özelliklerine yönelik poster ve tablo oluşturdukları gözlenmiştir. Öğrenciler hazırladıkları bu materyalleri ve anlatacakları konuyu sınıf ortamında sunmuşlardır. Öğrenciler genellikle materyal hazırlama aşamasında kendilerine verilen performans kriterlerine ve yönergelere dikkat etmiştir. Fakat hazırladıkları materyallerden yararlanarak sunum yapma aşamasında kendilerine verilenlere dikkat etmedikleri görülmektedir. Öğrenciler ders sunumunu daha önce hazırladıkları ders notlarını okuyarak yapmaya çalışmıştır. Bu sınıftaki öğrencilerin öğretmenin hazırladığı performans kriterlerine ve yönergelerine tam olarak dikkat etmedikleri gözlenmiştir. Öğretmenin birinci grup öğrencilerin sunumu bittikten sonra bütün öğrencilere akran ve öz değerlendirme formları verdiği ve

arkadaşlarını değerlendirmelerini istediği görülmüştür. Daha sonra bu formlar toplanıp ikinci grubun ders anlatımına geçilmiştir. Bu şekilde sekiz grup ders sunumu yapmıştır. B kodlu öğretmene performans görevi uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek gözlem sona erdirilmiştir (21. 10. 2008 ve 24. 10. 2008).

8. sınıfın öğretim programında “Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” ünitesinde hücre bölünmesi, kalıtım ve adaptasyon kavramları etrafında öğrencilerin gözlem, karşılaştırma, sınıflama, tasarım yapma, tahmin, model oluşturma, bilgi ve veri toplama, yorumlama, sonuç çıkarma ve sunma becerilerine odaklanılmıştır. Öğretmen de öğretim programının odaklandığı hususları dikkate alarak öğrencilere hücre bölünmesi ve kalıtım kavramlarına yönelik iki farklı performans görevi vermiştir. Bu performans görevlerinden birini seçerek o performans görevini üç haftalık bir zaman diliminde üçer kişilik grup halinde hazırlamalarını istemiştir. Hücre bölünmesiyle ilgili performans görevinde öğrencilerden mitoz ve mayoz bölünmeyle ilgili araştırma, deney, bilgisayar sunusu hazırlamaları ve hazırladıklarını sınıfta sunmaları istenmiştir. Kalıtımla ilgili performans görevinde öğrencilerden DNA ve genetik bilgiyle ilgili olarak araştırma, deney, bilgisayar sunusu ve model hazırlamaları ve hazırladıklarını sınıfta sunmaları istenmiştir. Bu performans görevinde, öğretmen öğrencilerinin araştırma, iletişim, etkileşim ve psiko-motor becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısmının bulunduğu ve bunlardan tanımlama, gövde ve yönerge bölümünün uygun olduğu görülmüştür. Puanlama yöntemi bölümünde bir kriterde birden fazla yargı bildiren ifade kullanılsa da, genel olarak öğretmenin daha önce hazırladığı puanlama yöntemi bölümüne göre daha iyi olduğu görülmektedir.

8/A sınıfı pazartesi ve çarşamba günleri olmak üzere haftada 4 saat Fen ve Teknoloji dersi işlemektedir. Öğrenciler bir haftalık zaman diliminde 4 ders saati boyunca hazırladıkları performans görevlerini sunmuşlardır. Öğrencilerden bazıları performans görevinde mitoz ve mayoz bölünmenin özelliklerini ve arasındaki farkları anlatan bilgisayar sunumu ve tablo hazırlamıştır. Bazı öğrenciler ise genetik bilgilerle ilgili araştırma yapmış, bilgisayar sunusu ve tablo hazırlamıştır. Bunun yanı sıra yalnızca bir grup öğrenci DNA modeli hazırlamış, bir grup öğrenci de genetik biliminin kurucusu olan Mendel’in hayatını araştırmış ve bilgisayar sunusu hazırlamıştır. Öğrencilerin hazırladıkları materyallerin genellikle özgün olduğu görülmektedir. Performans

görevlerinin sunumunda öğrencilerin öğretmenin verdiği performans kriterlerine ve dereceli puanlama anahtarına dikkat etmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Öğretmen öğrencilere değerlendirmeyi sürekli bu dereceli puanlama anahtarıyla yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenin her bir grubun sunumu bittikten sonra bütün öğrencilere akran, öz ve grup değerlendirme formları verdiği ve arkadaşlarını değerlendirmelerini istediği görülmüştür. B kodlu öğretmene performans görevi uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek gözlem sona erdirilmiştir (10. 11. 2008 ve 12. 11. 2008).

6. sınıfın “Kuvvet ve Hareket” ünitesi başlamadan önce öğretmen öğrencilere dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvete yönelik performans görevi vermiştir. Bu performans görevinde öğrencilere dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvveti kavratmaya yönelik araştırma, deney, sunum yapabilecekleri, poster ve tablo hazırlayabilecekleri ifade edilmiştir. Bu performans görevinde öğretmen öğrencilerinin araştırma, iletişim, etkileşim ve psiko-motor becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu performans görevi için öğrencilere iki haftalık bir zaman verilmiştir. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısımlarının bulunduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda bütün bölümlerin performans görevi değerlendirme kriterlerine uygun olduğu görülmüştür. Öğretmenin performans görevini çok iyi hazırlamaya başladığı gözlenmiştir.

Dört ders saati boyunca öğrenciler hazırladıkları performans görevlerini sunmuşlardır. Öğrencilerin genellikle dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvveti kavratmaya yönelik deney yaptıkları ve deneyden elde ettikleri verileri tablolara kaydettikleri görülmüştür. Deney yapan öğrenci gruplarının deney yapmaya istekli oldukları ve anlatacakları konuya hakim oldukları görülmüştür. Bazı öğrenciler bu performans görevinde, bilgisayar sunusu ve tablolar hazırlamıştır. Bu öğrencilerin de kendilerine verilen performans yönergelerine ve kriterlerine dikkat etmeye başladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin performans görevlerini istekli bir şekilde yapmaya başladıkları görülmektedir. Genel olarak bu performans görevinde öğrencilerin öğretmenin verdiği performans yönergesi ve kriterlerine dikkat etmeye başladıkları gözlenmiştir. Öğretmenin her zaman olduğu gibi birinci grup öğrencilerin sunumu bittikten sonra bütün öğrencilere akran, öz ve grup değerlendirme formları verdiği ve arkadaşlarını değerlendirmelerini istediği görülmüştür. Daha sonra bu formlar toplanıp ikinci grubun ders anlatımına geçilmiştir. Bu

şekilde sekiz grup ders sunumu yapmıştır. B kodlu öğretmene performans görevi uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek gözlem sona erdirilmiştir (17. 11. 2008 ve 20. 11. 2008).

7. sınıfın öğretim programı “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin odağını, enerji ve kuvvet kavramı etrafında iş, çekim potansiyel enerjisi ve esneklik potansiyel enerjisi, sarmal yay, basit makine sistemlerinde ölçme, sonuç çıkarma ve sunma şeklinde açıklamıştır. B kodlu Fen ve Teknoloji öğretmeni de öğretim programının odaklandığı hususları dikkate alarak öğrencilere enerji çeşitleri ve dönüşümüne yönelik performans görevi vermiştir. Bu performans görevinde öğrencilere enerji çeşitlerini ve bu enerjilerin birbirine nasıl dönüştüklerini açıklayan araştırma, bilgisayar sunusu hazırlayabilecekleri, deney yapabilecekleri, poster, tablo ve materyal hazırlayabilecekleri ifade edilmiştir. Bu performans görevinde öğretmen öğrencilerinin iletişim, etkileşim ve psiko-motor becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu performans görevi için öğrencilere üç haftalık bir zaman verilmiş ve iki hafta sonra öğrencilerin yaptıkları çalışmalara yönelik dönütler verileceği ifade edilmiştir. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısımlarının bulunduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda bütün bölümlerin performans görevinin değerlendirme kriterlerine uygun olduğu görülmüştür.

Dört ders saati boyunca öğrenciler hazırladıkları performans görevlerini sunmuşlardır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu performans görevinde enerji türleri ve enerji türlerinin dönüşümünü kavratmaya yönelik deney yapmıştır. Öğrencilerin hemen hemen tamamının deneyleri yapmaya istekli oldukları ve deneye ilgi duydukları gözlenmiştir. Bu performans görevlerinde öğrencilerin bir kısmı da poster hazırlamıştır. Öğrencilerin hazırladıkları posterlerin konuya uygun, estetik, orijinal ve performans kriterlerine uygun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin daha önce yaptıkları performans görevlerinde sunum yaparken kendilerine verilen performans yönergelerini ve kriterlerini önemsemezken artık daha fazla dikkate almaya başladıkları görülmektedir. Öğretmenin her zaman olduğu gibi birinci grup öğrencilerin sunumu bittikten sonra bütün öğrencilere akran, öz ve grup değerlendirme formları verdiği ve arkadaşlarını değerlendirmelerini istediği görülmüştür. Daha sonra bu formlar toplanıp ikinci grubun ders anlatımına geçilmiştir. Bu şekilde sekiz grup ders sunumu yapmıştır. B kodlu öğretmene performans

görevi uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek gözlem sona erdirilmiştir (9. 12. 2009 ve 12. 12. 2009).

8. sınıfın öğretim programında “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin odağı, kuvvet kavramı etrafında sıvıların kaldırma kuvvetini gözlemlemek, basınç ve basınç-kuvvet ilişkisi hakkında deney önermek, deney yapmak ve basıncın günlük hayattaki önemini araştırmak şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen öğretim programının odaklandığı hususları dikkate alarak öğrencilere sıvıların ve gazların kaldırma kuvvetine yönelik performans görevi vermiştir. Bu performans görevinde öğrencilerden deney yapma, verileri toplama, verileri kaydetme, grafik ve tablo oluşturma ve onları yorumlama gibi bilimsel süreç becerilerini kazanmaları beklenmektedir. Bu performans görevi için öğrencilere üç haftalık bir zaman verilmiştir. Performans görevinde öğretmen öğrencilerinin araştırma, iletişim, etkileşim ve psiko-motor ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilere verilen performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, performans görevinin tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısımlarının bulunduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda performans görevinin bütün bölümlerinin performans görevi değerlendirme kriterlerine uygun olduğu görülmektedir.

Dört ders saati boyunca öğrenciler hazırladıkları performans görevlerini sunmuşlardır. Öğrenciler bu performans görevinde sıvılar ve gazların kaldırma kuvvetine yönelik deneyler yapmışlardır. Öğrencilerin deneydeki malzemeleri daha iyi kullanmaya ve kendilerine güvenmeye başladıkları gözlenmiştir. Ders anlatımı sırasında neyi ne zaman yapacaklarını bildikleri ve konuya hakim oldukları görülmektedir. Ayrıca dersi anlatan öğrencilere diğer öğrenciler performans kriterlerinde yapmaları gerektiği halde yapmadıkları hususları yapmaları için eleştiride bulunmuştur. Performans görevlerini hazırlayan öğrencilerin hemen hemen tamamının performans görevinde bulunan yönergelere ve performans kriterlerine dikkat ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin performans görevlerini severek yapmaya başladıkları sınıf ortamında yapılan gözlemlerden anlaşılmaktadır. Öğretmenin de ilk başlarda performans görevini hazırlarken karşılaştığı sorunları büyük ölçüde gidermeye başladığı görülmektedir. Öğretmen birinci grup öğrencilerin sunumu bittikten sonra bütün öğrencilere akran, öz ve grup değerlendirme formlarını vermiş ve arkadaşlarını değerlendirmelerini istemiştir. Daha sonra bu formlar toplanıp ikinci grubun ders anlatımına geçilmiştir. Bu şekilde sekiz grup ders sunumu yapmıştır. B kodlu öğretmene performans görevi uygulamalarına yönelik yapılan

gözlemlerden elde edilen veriler hakkında dönütler verilerek gözlem sona erdirilmiştir (22. 12. 2008 ve 24. 12. 2008).

B kodlu öğretmenin 6., 7. ve 8. sınıfta kursta öğrendiği performans görevini, akran, öz ve grup değerlendirme formlarını, dereceli ölçeği, dereceli puanlama anahtarını ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi sıklıkla kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenin öğrencilerin hemen hemen her yaptığı performans görevinden sonra akran, öz ve grup değerlendirme formlarını kullandığı ve hazırladıkları performans görevlerini de dereceli puanlama anahtarı ya da dereceli ölçeklerle değerlendirdiği görülmüştür. En son yapılan gözlemlerde öğretmenin artık bu tür uygulamaları daha etkili yapmaya başladığı gözlenmiştir.

Öğretmenin ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak sınıfında uygulayamasa da elinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştığı gözlenmiştir. Öğrencilere ürün dosyasının nasıl oluşturulacağı ve bu dosyada ne tür çalışmaların olması gerektiği hakkında bilgi verdiği görülmüştür. Bütün öğrenciler kendi ürün dosyalarını tutmuştur. Ürün dosyasında öğrencinin hazırladığı performans görevleri, daha önceden yaptığı çalışmalar, resimler, karalama kağıtları ve dosyaya koymak istediği çalışmalar bulunmaktadır. Buraya kadar öğretmenin ürün dosyasına yönelik yaptığı çalışmalarda hiçbir sorun bulunmamaktadır. Fakat öğretmen öğrencilere ürün dosyalarını nasıl değerlendireceği hakkında bir açıklama yapmamış, dereceli puanlama anahtarı da vermemiştir. B kodlu öğretmenin kursta öğretilen kontrol listesi ve anekdot kaydı tutmayı sınıfında hiç uygulamadığı gözlenmiştir. Öğretmenin kontrol listesi ve anekdot kaydının nasıl yapıldığını bilmesine rağmen bu tür değerlendirme araçlarının gereksiz olduğunu düşündüğü görülmektedir (15. 01. 2009 ve 17. 01. 2009).

Yapılan gözlemler ve doküman incelemeleri sonucunda B kodlu öğretmenin 6., 7. ve 8. sınıfta kursta öğrendiği performans görevi, dereceli puanlama anahtarı, dereceli ölçekler, akran, öz ve grup değerlendirme formlarını derslerinde sıklıkla kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenin ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak sınıfında uygulayamasa da elinden geleni yapmaya çalıştığı gözlenmiştir. B kodlu öğretmenin kursta öğretilen kontrol listesini ve anekdot kaydı tutmayı sınıfında hiç kullanmadığı görülmüştür.

3. 3. 2. 5. B Kodlu Öğretmenle Yapılan Mülakat

B kodlu öğretmenle kursun etkililiğini belirlemeye yönelik 7 genel sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Mülakat yaklaşık 20 dakikalık bir zaman

diliminde yapılmış, elde edilen veriler teyp ile kaydedilmiş ve daha sonra teyp kaydı transkript haline getirilmiştir. Bu bölümde analiz edilen bulgular sunulmuş olup, öğretmenin mülakata verdiği cevaplar ayrıntılı olarak Ek 21’de sunulmuştur.

Öğretmene mülakatta ilk olarak “Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak sınıfınızda uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden bu şekilde düşündüğünüzü açıklayınız” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenin bu soruya verdiği cevap incelendiğinde, performans ve ürün değerlendirmeyi sınıfında uygulamayı düşündüğü ve bu değerlendirmeyle ilgili gerekli donanımına sahip olduğuna inandığı belirlenmiştir. Öğretmenin “Performans değerlendirme ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi sınıfımda tam olarak uygulayabileceğimi düşünüyorum. Bunun için gerekli bilgi ve donanımına sahibim” şeklindeki ifadesinden, performans ve ürün değerlendirmeyi sınıfında uygulamayı düşündüğü anlaşılmaktadır.

B kodlu öğretmene neden bu değerlendirmeyi sınıfında uygulamak istediği sorulduğunda, öğretmenin performans ve ürün değerlendirmenin öğrencilere daha faydalı olacağına inandığı için kullanmak istediği görülmektedir. Ayrıca öğretmen performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı, özgüvenlerini geliştirdiği ve derslere aktif katılımı sağladığı için kullanmayı düşündüğü görülmektedir. Bu düşüncesini öğretmen “Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilere daha faydalı olacağını düşündüğüm için sınıfımda uygulamak istiyorum. Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmede öğrenci tamamen aktif ve bütün bilgileri yaparak – yaşayarak öğreniyor. Öğrenciler bu değerlendirme yöntemleriyle daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştiriyor ve özgüvenleri yani kendilerine güvenleri artıyor. Bu yüzden performans değerlendirmeyi sınıfımda uygulamak istiyorum” şeklinde ifade etmiştir.

B kodlu öğretmene mülakat kapsamında yöneltilen bir diğer soru “Kurs boyunca öğrendiğiniz yöntem ve tekniklerden hangisini / hangilerini sınıfınızda uyguluyorsunuz ya da uygulamayı düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Öğretmenin bu soruya verdiği cevaplar uygulamayı düşündüğü ve uyguladığı yöntem ve teknikler şeklinde iki ana tema altında toplanmaktadır. Öğretmenin kurs süresince öğrendiği konulardan performans görevlerini, performans görevleri için hazırlanan yönergeleri, dereceli puanlama anahtarlarını, teşhis değerlendirmeyi, biçimlendirici değerlendirmeyi, dereceli ölçekleri, akran, öz değerlendirme ve grup değerlendirme formlarını sınıfında kullanmayı düşündüğü görülmektedir. Öğretmen sınıfında biçimlendirici değerlendirme ve grup değerlendirme hariç diğer yöntem ve teknikleri uyguladığını ifade etmiştir. Bu durumu öğretmen

“Performans görevlerini, dereceli puanlama anahtarlarını, akran, öz ve grup değerlendirme formlarını ve dereceli ölçekleri uyguluyorum. Fakat bu dönem grup değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme gibi diğer yöntemlere yönelik etkinlikler yaptıramadım. İkinci dönemde diğer yöntemleri kullanmayı düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenin kursta öğrendiği öğrenci ürün dosyasıyla değerlendirmeyi kısmen kullandığı ama ilerleyen dönemde daha fazla kullanmayı düşündüğü “Ürün dosyasıyla değerlendirme tam anlamıyla planlı bir şekilde olmuyor. Her öğrenci hazırladığı performans görevlerini ürün dosyasına koyuyor. Bu şekilde ürün dosyası oluşturuyorum. Fakat ikinci dönem daha planlı bir ürün dosyası hazırlayacağıma inanıyorum” şeklindeki ifadesinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin kursta öğrendiği anekdot kaydı ve kontrol listesini ise sınıfında uygulamak istemediği anlaşılmaktadır. Öğretmenin anekdot kaydının kendi öğrencilerine uygun olmadığını düşündüğü ve bu nedenle kullanmak istemediği “Ben şahsen anekdot kaydı tutmayı düşünmüyorum. Bu yöntemin ilköğretimin birinci kademesine uygun olduğunu ikinci kademeye uygun olmadığını düşünüyorum. Bu yüzden anekdot kaydı tutmayı düşünmüyorum” şeklindeki ifadesinden anlaşılmaktadır. Benzer şekilde öğretmen sınıfında kontrol listesini de kullanmak istememekte, bunun nedeni de dereceli ölçekleri bu araca tercih etmesi olarak açıklamaktadır. Bu düşünce öğretmenin “Kontrol listelerine gelince bence kontrol listeleriyle dereceli ölçekler arasında çok önemli bir fark yok. Hatta dereceli ölçeklerle kontrol listelerine göre daha objektif değerlendirme yapılacağına inanıyorum. Bu yüzden kontrol listesinin yerine dereceli ölçekleri kullanıyorum” şeklindeki ifadesinden çıkarılabilir.

B kodlu öğretmenin mülakatta “Kurstan önce ve sonraki durumunuzu kıyaslarsanız, performans değerlendirmeye yönelik bakış açınızda herhangi bir değişim oldu mu? Değişim olduysa ne tür değişimlerin olduğunu lütfen açıklayınız” şeklindeki genel soru kapsamında verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda kurstan önceki ve kurstan sonraki performans değerlendirmeye yönelik bakış açıları şeklinde iki ana tema belirlenmiştir. Öğretmen kurstan önce performans değerlendirmenin öğrencilerin başarısını arttırmayacağına, öğretmen ve öğrenciler için çok büyük bir külfet oluşturacağına ve performans görevlerini hazırlamanın ve değerlendirmenin zor olduğuna inanmaktadır. Öğretmen bu düşüncesini “Kurstan önce performans değerlendirmenin öğrencinin başarısını arttırmak için gerekli olmadığını düşünüyordum. Performans değerlendirmenin öğretmenler ve öğrenciler için çok büyük bir külfet olduğunu düşünüyordum. Ayrıca performans görevlerini hazırlama ve değerlendirme konusunda sıkıntılar yaşıyordum”

şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenin kurstan önce performans değerlendirmeye yönelik olumsuz bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Kurstan sonra öğretmenin performans değerlendirmeye bakış açısında olumlu yönde bir değişimin olduğu görülmektedir. Öğretmenin kurstan sonra performans değerlendirmenin konuyu kavratmada etkili bir yöntem olduğuna, objektif bir değerlendirme olduğuna ve performans görevlerini hazırlamanın ve değerlendirmenin zor olmadığına inanmaya başladığı görülmektedir. Bu durumu öğretmenin “Kurstan sonra daha önceki performans değerlendirmeye yönelik düşüncelerim önemli ölçüde değişti. Kurstan sonra performans değerlendirmenin konuyu kavratmanın en önemli yollarından biri olduğuna inanmaya başladım. Performans değerlendirmenin diğer değerlendirme yöntemlerine göre daha objektif bir değerlendirme olduğunu düşünmeye başladım. Kurstan önce performans görevlerini hazırlama ve değerlendirmede sorunlar yaşıyordum. Kurstan sonra bu konularda hiçbir zorluk çekmiyorum” şeklindeki ifadesi yansıtmaktadır.

B kodlu öğretmene mülakatta dördüncü olarak “Performans görevlerini bundan sonra sınıfta sürekli uygulamak ister misiniz? Evetse neden, hayırsa neden olduğunu açıklayınız” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevap incelendiğinde öğretmenin performans görevlerini sınıfında uygulamak istediği anlaşılmaktadır. Öğretmenin performans değerlendirmeyi, başarısız bazı öğrencilerin de başarılı olmalarına ve öğrencilerin kendine güvenme, paylaşma duygularının gelişmesine yardımcı olduğu, öğrencinin psiko-motor becerilerini geliştirdiği ve öğretmenin yükünü azatlığı için sınıfında uygulamak istediği görülmektedir. Bu sonuç öğretmenin “Performans değerlendirmeyi, diğer ölçme – değerlendirme tekniklerine göre başarısız olan öğrencilere alternatif bir değerlendirme imkânı sağladığı için kullanmak istiyorum. Ayrıca performans değerlendirmenin öğrencilerin kendine güvenmelerinde ve paylaşma duygularını geliştirmede etkili olduğuna inanıyorum. Performans değerlendirmenin öğrencilerin deney yapma, materyal oluşturma gibi psiko-motor becerilerini geliştirmeye fırsat sağladığını düşünüyorum. Benim de yüküm azaldı. Performans değerlendirmenin bu özelliklerinden dolayı sınıfımda kullanmayı istiyorum.” şeklindeki ifadesinden çıkarılabilir.

B kodlu öğretmene mülakat kapsamında yöneltilen bir diğer soru ise “Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisi ya da hangilerini kurstan sonra giderdiğinizizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız” şeklindedir. Öğretmen kurstan önce performans değerlendirmeye ilgili yeterli bilgisinin olmamasının karşılaştığı sorunların başında geldiğini ifade etmiştir. Kurstan önce öğretmenin

performans görevinin nasıl hazırlanacağı, yönergelerin nasıl olması gerektiği, performans görevini değerlendirmek için nasıl değerlendirme kriteri geliştirileceği, anekdot kaydı ve kontrol listelerinin ne olduğu, dereceli ölçeklerin nasıl hazırlanacağı ve bu ölçeklerin nasıl nota dönüştürüleceği ve ürün dosyasıyla değerlendirmenin nasıl olduğu hakkında bilgisinin olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenin “Bir performans görevinin nasıl hazırlanacağı, yönergelerin nasıl olması gerektiği ve bu performans görevini değerlendirmek için nasıl değerlendirme kriteri geliştirileceği hakkında bir bilğim yoktu”, “Anekdot kaydı ve kontrol listelerinin ne olduğu, dereceli ölçeklerin nasıl hazırlanacağı ve bu ölçeklerin nasıl nota dönüştürüleceği hakkında bilğim yoktu” ve “Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirme hakkında yeterli bilğim yoktu diyebilirim. Bu yüzden performans ve ürün dosyasıyla değerlendirme uygulamalarında sıkıntılar yaşıyordum” şeklindeki ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğretmen kurstan önce karşılaştığı bu sorunların büyük bir kısmını giderdiğini ifade etmiştir. Öğretmenin kurstan sonra bu sorunları gidermenin yanı sıra performans konularının nasıl belirleneceği, performans görevlerinin nasıl olması gerektiği, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarının nasıl kullanılacağı gibi konuları da öğrendiği anlaşılmaktadır. Bu durumu öğretmenin “Kurstan sonra kurstan önce olan sıkıntılarımın tamamını giderdiğimi düşünüyorum. Kurstan önce kafama göre performans görevi veriyordum. Şimdi performans görevi konularının öğrenciye uygun olmasına, yapılabilir nitelikte olmasına ve araştırma, uygulama, materyal hazırlama ve etkileşim kurmaya yönelik aktiviteler içerip içermediğine dikkat etmeye çalışıyorum” ve “Kurstan önce performans değerlendirme, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarları hakkında yeterli bilğim yoktu. Kurstan sonra bu konulara yönelik yeterli bilgiye sahip oldum” şeklindeki ifadeleri açıklamaktadır. Öğretmenin kurstan sonra performans değerlendirmeye yönelik sorunlarını giderdiği görülmektedir. Fakat ürün dosyasıyla değerlendirmeye yönelik sorunlarının devam ettiği ya da tam olarak giderilemediği öğretmenin “Kurstan sonra halen ürün dosyasıyla değerlendirmeye yönelik sıkıntılarım var. Özellikle bu dosyaların içeriğinin nasıl belirleneceği ve nasıl nota dönüştürüleceği hakkında tereddütlerim var” şeklindeki ifadesinden anlaşılabılır.

B kodlu öğretmene mülakatta “Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisi ya da hangilerini kurstan sonra gideremediğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız” şeklinde yöneltilen genel soru kapsamında verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenin kurstan önceki sorunlarının büyük bir kısmını giderdiği, yalnızca ürün dosyasına yönelik

sıkıntılarının olduğu gör÷lmektedir. Ayrıca öğretmenin kurstan önce hiçbir bilgisinin olmadığı performans görev konularını belirleme, ürün dosyasının içeriğinin nasıl belirleneceğı, ürün dosyasının nasıl nota dönüştürüleceğı gibi konularda kurstan sonra da sorunlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumu öğretmenin “Daha önce de belirttiğim gibi kurstan önce değil de kursu aldıktan sonra performans görevlerini belirlemeye yönelik sorunlarla karşılaşmaya başladım. Daha önce bu tür sorunum yoktu. Ayrıca ürün dosyasıyla değerlendirmeye yönelik sıkıntılarım var. Bu dosyaların içeriğinin nasıl belirleneceğı ve nasıl nota dönüştürüleceğı hakkında bazı sıkıntılarım, tereddütlerim var” şeklindeki ifadesi açıklamaktadır.

HİE kurs programının uygulanması sürecinde ve kursun izleme değerlendirmesinin yapılması amacıyla iki öğretmenin sınıflarında yapılan gözlemlerde, çalışmanın amacına ve alt amaçlara yönelik olarak farklı veri toplama araçlarının kullanılmasıyla pek çok veri toplanmış ve sistematik olarak yukarıda sunulmuştur. Elde edilen bu verilerin literatür destekli olarak yorumlanması ise bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak yapılmıştır.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirme ve performans değerlendirmede kullanılan anekdot kaydı, kontrol listeleri, dereceli ölçekler, dereceli puanlama anahtarı, akran ve öz değerlendirme formları ve öğrenci ürün dosyası gibi değerlendirme araçları hakkında bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak amacıyla bir HİE kurs programı düzenlenmiştir. Araştırmanın birinci bölümünde performans değerlendirme ve değerlendirme araçları hakkında teorik bilgilere ve literatürde yapılan çalışmalara, ikinci bölümünde ise araştırma kapsamında yürütülen çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bölümde ise araştırmada elde edilen bulguların yorumlanmasına ve literatürdeki ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak bulguların irdelenmesine yer verilecektir. Araştırmada bulguların tartışılması; (I) ihtiyaç belirleme aşamasında elde edilen bulguların tartışılması, (II) HİE kursunun etkililiğinin tartışılması ve (III) HİE kursunda kazanılan bilgi, beceri ve bakış açılarının öğretime yansıma düzeylerinden elde edilen bulguların tartışılması ana başlıkları altında ilerleyen kısımlarda sunulmuştur.

4. 1. İhtiyaç Belirleme Aşamasında Elde Edilen Bulguların Tartışılması

HİE kurs programının etkili olabilmesi için kursa katılan öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmaktadır (Kanlı, 2001; O’Sullivan, 2001; Posnanski, 2002; Kaya, 2003; Çakır, 2004; Gökdere, 2004; Tekin, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin kişisel özelliklerinin ve kursta verilecek konulara yönelik HİE ihtiyaçlarının kurstan önce belirlenmesinin, kurs programının etkili olmasında son derece önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili literatürde öğretmenlerin mevcut durumunu ve ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik anket, mülakat ve gözlem gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir (Kanlı, 2001; Kaya, 2003; Çakır, 2004; Gökdere, 2004; Tekin, 2004; Asilsoy, 2007; Şenel, 2008). Bu çalışma kapsamında, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin durumunu tespit etmek ve ihtiyaçlarını belirlemek için anket ve mülakat teknikleri kullanılmıştır. Anket ve mülakatlardan elde edilen verilerden yola çıkılarak, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin mevcut durumu ve performans değerlendirmeye yönelik HİE’ye ihtiyaç duydukları alanlar belirlenmiştir. Öğretmenler

hakkında elde edilen bilgiler doğrultusunda onların ihtiyaçlarını karşılayacak bir HİE kurs programı düzenlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın birinci alt problemi Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin mevcut durumunun ne olduğunun belirlenmesidir. Öğretmenlerin mevcut durumunu tespit etmeye yönelik yapılan çalışmalar sonucu oluşturulan Tablo 3 (s. 48) ve Tablo 4 (s. 49) incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık %82'sinin daha önceden HİE kurslarına katıldıkları, fakat bunlardan yaklaşık olarak % 1,5'inin katıldığı kursun alternatif değerlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle ihtiyaç belirlemeye yönelik olarak yapılan mülakatlarda da performans değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Gerek ankette, gerekse mülakatlarda bazı öğretmenler teorik düzeyde bazı bilgilere sahip olduklarını ifade etseler de, bilgilerinin yetersiz olduğu ve özellikle uygulamada önemli sorunlar yaşadıkları, çalışmanın ileri aşamalarında ortaya çıkmıştır. Nitekim kurs öncesinde performans değerlendirme tekniklerine yönelik kendilerinden istenen uygulamalarda başarılı olamadıkları tespit edilmiştir.

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin mevcut durumlarını ve HİE ihtiyaçlarını belirtmeye yönelik yapılan anket ve mülakatların sonucunda, öğretmenlerin alternatif değerlendirme ve alternatif değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin Tablo 19'da (s. 96) bulunan "Alternatif değerlendirme ve performans değerlendirme arasındaki farkları bilmiyorum" ve "Yeni ölçme değerlendirme anlayışları hakkında yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum" şeklindeki anket maddelerine verdikleri cevapların ortalama değerinden çıkarılabilir. Bu maddelerin ortalama değerinin öğretmenlerin HİE'e ihtiyacı var kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Benzer şekilde mülakata katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin yeni öğretim programıyla birlikte uygulamaya konulan alternatif değerlendirme teknikleri konusunda bilgi eksikliklerinin bulunduğu ve bu yüzden HİE semineri almak istediklerini belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme anlayışına yönelik kendilerini eksik - yetersiz gördükleri bulgusunun literatüre paralellik gösterdiği görülmektedir. Acat ve Demir (2007), Asilsoy (2007), Çalık (2007), Erdemir (2007), Güven ve Eskiürk (2007), Metin ve diğ. (2007), Özdaş ve diğ., (2007), Şeker (2007), EARGED (2008a), EARGED (2008b), EARGED (2008c), Şenel (2008), Karakuş ve Kösa (2009) ve Metin ve Demiryürek (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da, öğretmenlerin alternatif değerlendirme ve bu değerlendirmede kullanılan tekniklere yönelik HİE kursu almak istedikleri görülmektedir. Alternatif değerlendirme

teknikleri yeni öğretim programlarıyla birlikte uygulanmaya başlandığı için öğretmenlerin bu değerlendirme anlayışı hakkındaki bilgilerinin sınırlı olması kaçınılmazdır. Özellikle de mesleki deneyimi fazla ve yaşı ilerlemiş olan öğretmenlerin alternatif değerlendirme anlayışından oldukça farklı bir anlayış olan geleneksel değerlendirme anlayışını uzun süre kullandıkları düşünülürse, bu değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgilerinin olmaması şaşırtıcı değildir. Tablo 22 (s. 99) incelendiğinde, mesleki deneyimi fazla ve yaşı ilerlemiş olan öğretmenlerin alternatif değerlendirme anlayışına yönelik ihtiyaçlarının diğer öğretmenlere göre biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Meslekte yeni olan öğretmenlerin bir kısmının lisans eğitimleri sırasında bu değerlendirme anlayışı ile ilgili bilgileri almış olma ihtimalleri daha yüksektir. Ayrıca yeni öğretmenlerin birçoğunun lisansüstü eğitim yapma fırsatı bulmaları nedeniyle, öğretim programlarında yapılan değişiklikleri daha yakından takip etmeleri de mümkün olabilmektedir. Bu kurs kapsamında öğretmenlerin dile getirdikleri bu ihtiyaçlarını gidermek amacıyla alternatif değerlendirme ve bu değerlendirme türünde kullanılan tekniklerle ilgili öğretmenlere önce teorik bilgiler verilmiş, daha sonra da uygulama yaptırılmıştır. Çalışmanın birinci alt problemi tekrar hatırlandığında, bütün bu bulgular genel olarak öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik mevcut bilgilerinin yetersiz olduğunu ve HİE kurslarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu durum kursun ilk gününde araştırmacı tarafından tutulan gündükte de “öğretmenlerin alternatif değerlendirmenin temel özellikleri hakkında pek fazla bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir”, ve “öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme alanında çok fazla bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemi Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik HİE’ye ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesidir. Çalışma kapsamında bu amaçla yapılan anket ve mülakatlarda öğretmenlerin performans değerlendirme anlayışı hakkında kendilerini yetersiz hissettikleri birçok konunun olduğu belirlenmiştir. Ankette yöneltilen “Performans değerlendirme türleri hakkında yeterli bilğim yok” ve “Öğrencilerin hangi performans değerlendirme türüyle hangi özelliklerini geliştirileceği hakkında yeterli bilğim yok” şeklindeki maddelerin Tablo 15’te (s. 90) sunulan ortalama değerlerine bakıldığında, bu durum net bir şekilde görülebilmektedir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlardan elde edilen veriler de bu sonucu destekler niteliktedir. Örneğin, bu konuda bir öğretmen “öğrencilerin performans görevlerini değerlendirme aşamasında kullanılan ölçeklerin nasıl kullanılması ve puanlanması gerektiği hususunda bilgi almak istiyorum” şeklinde düşüncesini ifade ederken, bir başka

öğretmen “öğrencilere verilecek olan performans görevlerinin konularının nasıl belirlendiği, kriterlerinin nasıl hazırlandığı ve nasıl yönerge yazmamız gerektiği hakkında bilgilendirilmek istiyorum. Bu konular hakkında örnekler gösterilmesini ve uygulamaların yapılmasını istiyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca Asilsoy (2007), Çalık (2007), Erdem (2007), Metin ve diğ. (2007), Algan (2008), Kanatlı, (2008), Şenel (2008), Karakuş ve Köse (2009) ve Metin ve Demiryürek (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da, öğretmenlerin özellikle alternatif değerlendirme anlayışında kullanılan performans ve proje değerlendirme hakkında yüzeysel bilgiye sahip oldukları ve bu alanda kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Bu durumun 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji öğretim programlarında ve ders kitaplarında performans değerlendirme türleri ve özellikleri hakkında yeterli bilginin verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu düşüncüyü Algan (2008)’ın yaptığı çalışma da desteklemektedir. Algan (2008)’ın çalışmasında öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye yönelik bilgi verecek rehber materyallerin bulunmamasından şikâyet ettikleri görülmektedir. Yeni programların öğretmenlerden performans değerlendirmesi yapmalarını istemesi, onların bu konudaki bilgi eksikliklerini tamamlamalarını gerektirmekte ve bu anlamdaki şikâyetlerini de haklı hale getirmektedir. Performans değerlendirme uygulamaları, programın gerektirdiği bir zorunluluk olması bir tarafa bırakılırsa, öğretmenlere öğrencilerini farklı becerileri ve uygulamaları ile değerlendirebilme fırsatı vermesi nedeniyle, aslında öğretmenlerin gönüllü olarak talep etmeleri gereken uygulamalar olmalıdır. Çünkü öğretmen bu yolla daha sağlıklı ve güvenilir bir ölçme-değerlendirme yapabilmektedir. Bu değerlendirme anlayışı ile ilgili bilgilere sahip olan bir öğretmen, öğrencilerini daha iyi tanıyabilecek ve böylece hangi öğrenci için hangi performans değerlendirme türünün daha iyi olacağına karar verebilecek yeterliliğe sahip olacaktır. Ayrıca öğrencilerin kendi yetenek ve ilgi alanlarını tanımlarına, bu alanlarda kendilerini geliştirmelerine ve öz güvenlerinin gelişmesine imkan sağlayacağı çeşitli araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Khatti, Reve ve Kane, 1998; Morgil ve diğ., 2004; Korkmaz ve Kaptan, 2005). Bütün bu hususlar, performans değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgilerin onlara kazandırılmasının önemli olduğunu göstermektedir. Çalışmada belirlenen ihtiyaçların literatürle de paralellik göstermesi, ülkemizin hemen her bölgesinde benzer HİE ihtiyaçlarının olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin performans değerlendirmeyle ilgili HİE’ye ihtiyaç duydukları konulardan bir diğeri, performans değerlendirmede kullanılan performans kriterlerinin nasıl hazırlanacağıdır. Öğretmenlerin, PEHİBA’da bulunan ve Tablo 15’te ortalama

değerleri verilen “Performans ödevinde hangi öğrenci düzeyinde kaç tane kriter olması gerektiğini bilmiyorum”, “Performans kriterlerini neye göre hazırlayacağım hakkında yeterli bilgim yok” ve “Performans değerlendirme kriterlerini nasıl hazırlamam gerektiğini bilmiyorum” şeklindeki maddelere göre HİE’e ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Bu sonucu öğretmenlerle yapılan mülakatlardan elde edilen veriler de desteklemektedir. Öğretmenlerden birisinin mülakatta ifade ettiği “Öğrencilere verilen performans görevlerinin hangi kriterlere göre değerlendirilmesi gerektiği ve bu kriterlerin nasıl oluşturulacağı hakkında bilgi verilmelidir” şeklindeki düşüncesi bu durumu göstermektedir. Öğretmenler genellikle performans kriterlerinin sadece not vermede kullanıldığını düşünmektedir. Fakat performans kriterlerinin aslında öğretmene ve öğrencilere yol göstermekte, öğretmeni ve öğrencileri nasıl bir değerlendirme yapılacağı hakkında bilgilendirmekte ve öğrencilere kendi kendini değerlendirmeyi öğretmekte etkili olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Airasian, 2001; Taylor, 2003; Çepni, 2007; Kutlu ve diğ., 2008; Bahar ve diğ., 2008). Bu bakımdan performans kriterlerini belirlemenin, etkili bir performans değerlendirme yapılabilmesi için çok önemli olduğu ve yapılan değerlendirmenin geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırdığı çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Airasian, 2001; Taylor, 2003; Kutlu ve diğ., 2008). Bu durum dikkate alındığında performans değerlendirmede, değerlendirme kriterlerini belirlemenin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan düzenlenecek HİE kursunda performans kriterlerinin nasıl geliştirileceğine yönelik uygulamalara daha fazla önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenler başarılı bir performans değerlendirme yapmak istiyorlarsa ilk olarak performans kriterlerinin nasıl geliştireceğini bilmeleri gerekmektedir (Airasian, 2000; Airasian, 2001; Taylor, 2003). Bu düşünceden hareketle kurs kapsamında kriterlerin belirlenmesine yönelik olarak ayrıntılı teorik bilgiler verilmiş ve mümkün olduğunca örnek uygulamalar yapımları sağlanmıştır.

Çalışma kapsamında uygulanan ankette öğretmenlerin “Performans değerlendirmenin tam olarak nasıl yapıldığını bilmiyorum”, “Öğrenci seviyesine uygun performans görevlerini nasıl hazırlayacağımı bilmiyorum” ve “Performans değerlendirme hakkında teorik olarak yeterli bilgim var ama performans değerlendirmenin nasıl uygulanması gerektiğini bilmiyorum” şeklinde Tablo 15’te belirtilen maddelere yönelik kısmen HİE’e ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre öğretmenlerin performans değerlendirme görevlerini nasıl hazırlamaları ve nasıl uygulamaları gerektiğine

yönelik bilgilerinin olduğu ama bazı eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler performans değerlendirme hakkındaki bilgileri genellikle internet veya başka bazı kaynaklardan edinmekte ve buna dayalı olarak performans değerlendirme görevleri hakkında teorik bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Bu durumu yapılan mülakatlarda da dile getirmektedirler. Ancak, yapılan mülakatlar sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun performans görevlerinin nasıl hazırlanacağı, uygulanacağı, değerlendirileceği ve performans görevinde verilecek konuların nasıl seçileceği gibi konularda bilgi eksikliklerinin olduğu ve HİE'e ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Benzer şekilde literatürde öğretmenlerin performans görevlerinin nasıl hazırlanacağı ve uygulanacağına yönelik sıkıntılar yaşadıkları ve bu alanda kendilerini yetersiz hissettikleri ifade edilmektedir (Çalık, 2007; Metin ve diğ., 2007; Şeker, 2007; Şenel, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009). Aslında ülkemizde öğretmenlere yeni öğretim programını tanıtmaya yönelik birçok HİE kurs programı ve seminer düzenlenmiştir. Ancak bu kurslara katılan öğretmenlerin bile performans görevleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu değerlendirme etkinliklerini nasıl uygulayacaklarını bilmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenlere verilen HİE kurslarının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmamasından ve kurslarda yeterince uygulama yapılmamasından kaynakladığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın ihtiyaç belirleme aşamasında öğretmenlerin özellikle uygulama talebinde bulunmaları, bu düşüncüyü doğrulamaktadır. Literatürde de HİE kurslarının ihtiyacı karşılamaktan uzak olduğu ve uygulama yaptırma boyutunun ya ihmal edildiği ya da çok basit örneklerle geçirildiği ifade edilmektedir (Kanlı, 2001; Kaya, 2003; Tekin, 2004, Şenel, 2008).

Öğretmenlerin mülakatta verdikleri cevaplara bakıldığında değerlendirme ölçeklerinden birisi olan kontrol listelerine yönelik yeterli bilgilerinin olmadığını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, kontrol listeleri hakkında hiçbir bilgisinin olmadığını ve kontrol listesinin nasıl hazırlandığının anlatıldığı bir HİE kursuna ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir. Bu sonucu anket bulguları da destekler niteliktedir. Tablo 17 (s. 94) incelendiğinde öğretmenlerin kontrol listelerine yönelik HİE'e ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Nitekim Erdal (2007), Şeker (2007), Adanalı (2008), Algan (2008), Anıl ve Acar (2008) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin kontrol listelerini sınıflarında çok az uyguladıkları ve bu değerlendirme aracı hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında kontrol listeleri örneğinin verilmesine rağmen

öğretmenlerin kontrol listelerini sınıflarında çok az kullanmasının, ders ve öğretmen kılavuz kitaplarında verilen kontrol listelerinin çok karışık olmasından ve kitaplarda verilen kontrol listesinin nasıl kullanılacağı, uygulanacağı ve değerlendirileceği hakkında açıklayıcı bir bilgi verilmemesinden kaynakladığına inanılmaktadır. Kontrol listelerinin öğrencilerin özelliklerini teşhis etmede kolaylık sağlama, tekrar tekrar kullanılabilir nitelikte olma, öğrencilerin nerelerde yeterli nerelerde yetersiz olduğunu görme imkanı sağlama (Kubiszyn ve Borich, 1993; Linn ve Gronlund, 2000; Airasian, 2001; Taylor, 2003; Alıcı, 2008) gibi özelliklerinin olduğu dikkate alınırsa, öğretmenlerin kontrol listelerinin nasıl hazırlanacağını ve uygulanacağını öğrenmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Çünkü kontrol listelerinin nasıl hazırlanacağını öğrenen bir öğretmen, öğrencinin performansını değerlendirmede kullanacağı değerlendirme kriterini nasıl hazırlayacağını da öğrenmiş olur. Bu durumu Alıcı (2008) ve Bahar ve diğ (2008)'ın “kontrol listesi bir nevi performans kriterlerinin listelenmiş halidir” şeklindeki açıklaması destekler niteliktedir. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmadaki kurs içeriğinde kontrol listeleri ile ilgili teorik bilgiler verilmiş ve örnek uygulamalar yaptırılmıştır.

Mülakatta öğretmenlere yöneltilen “dereceli ölçekler hakkında ne bilmek istesiniz” sorusuna, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun “dereceli ölçeklerin nasıl hazırlandığı hakkında bilgi verilmesini isterim” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, dereceli ölçeklerde kriterlerin nasıl belirleneceğine, bu ölçeklerin nasıl uygulanacağına ve nasıl nota dönüştürüleceğine yönelik bilgilerin verilmesinin ve bu konulara yönelik örnek uygulamaların yapılmasının iyi olacağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin “dereceli ölçeklerin nota dönüştürülmesinde nasıl bir yöntem izlenir bilmiyorum” ve “dereceli ölçekler hakkında yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum” şeklindeki maddelerde HİE'e ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Bu sonuç literatürle paralellik göstermektedir. Çalık (2007), Erdal (2007), Metin ve diğ. (2007), Şeker (2007) ve Şenel (2008) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin dereceli ölçeklerin nasıl hazırlanacağı ve uygulanacağına yönelik sıkıntılar yaşadıkları ve bu alanda kendilerini yetersiz hissettikleri ifade edilmektedir. Yeni öğretim programıyla dereceli ölçeklerin kullanılmasının zorunlu bir hal aldığı düşünüldüğünde, öğretmenlere dereceli ölçekler hakkında genel bilgilerin verilmesinin ve dereceli ölçeklerin nasıl hazırlanacağı, uygulanacağı ve değerlendirileceği hakkında açıklayıcı bilgilerin sunulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncüyü Adanalı (2008) ve Algan (2008)'ın yaptıkları çalışmalar da destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin

dereceli ölçek hazırlamayı bilmedikleri ve bu ölçekleri hazırlamak istemedikleri ve genellikle hazır şablonlar kullandıkları ifade edilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğrencilere verdikleri görevle, değerlendirme yapmak için kullandıkları ölçekler arasında tutarsızlık olacağı düşünülmektedir. Bu şekilde öğrencilerin ödevlerinin eksik ya da yanlış değerlendirileceği göz önünde bulundurulduğunda kullanılan değerlendirme ölçeğinin geçerli ve güvenilir olmayacağı açıktır. Bu durum öğretmenlerin dereceli ölçekleri hazırlama ve kullanma konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları gerektiğini açıkça göstermektedir. Özellikle bu ölçekleri bütün konulara yönelik geliştirebilme, kullanabilme ve uygun şekilde nota dönüştürebilme, yapılacak ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin geçerlilik ve güvenilirliğini arttıracaktır. Bu nedenle bu çalışmada da dereceli ölçeklerin geliştirilmesine özel önem verilmiş ve teorik bilgilerin yanında mümkün olduğunca fazla örnek uygulama yaptırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında yapılan anket ve mülakatlar sonucunda, öğretmenlerin anekdot kayıtları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Tablo 17’de verilen anket maddeleri incelendiğinde, öğretmenlerin anekdot kayıtlarının nasıl tutulması gerektiği ve bu kayıtların nasıl değerlendirmesi gerektiği hakkında HİE’e ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda da, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun anekdot kayıtları hakkında hiçbir bilgisinin olmadığını, hatta anekdot kaydı kavramını ilk defa duyduklarını ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hazırlanacak bu HİE kurs programında anekdot kaydının nasıl hazırlanacağı, uygulanacağı, kullanılacağı hakkında teorik bilgilerin verilmesini ve bu konulara yönelik örnek uygulamaların yapılmasını talep ettikleri görülmektedir. Nitekim, Çalık (2007), Şeker (2007), Adanalı (2008), Anıl ve Acar (2008) ve Algan (2008) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin sık sık olmasa da alternatif değerlendirmede kullanılan ölçeklerin birçoğunu kullandıkları ama öğretmenlerin hiç birinin anekdot kaydını kullanmadıkları görülmektedir. Bu durumdan öğretmenlerin anekdot kaydı hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Anekdot kaydı öğretmenlere öğrencilerinin, sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak nasıl bir değişim geçirdiğini ve öğrencilerin üstün ve zayıf yönlerini belirlemede kolaylık sağlamaktadır (Kubiszyn ve Borich, 1993; Airasian, 2000; Linn ve Gronlund, 2000; Taylor 2003; Gronlund, 2005). Bu özellikleri dikkate alındığında öğretmenlerin anekdot kayıtları tutarak öğrencilerini daha iyi tanıdığı görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlere, anekdot kaydının nasıl tutulduğu ve nasıl değerlendirilmesi gerektiğinin öğretilmesinin son derece önemli olduğu

düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle kurs içeriğinde anekdot kaydı ile ilgili hem teorik bilgilere yeterince yer verilmiş, hem de öğretmenlerin örnek anekdot kayıtları hazırlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Fen ve Teknoloji öğretmenlerine “düzenlenecek olan kurs programında dereceli puanlama anahtarlarıyla ilgili ne tür bilgilerin sunulması istersiniz?” şeklinde yöneltilen soruya, öğretmenlerin birçoğunun dereceli puanlama anahtarlarının nasıl hazırlanması gerektiğine yönelik teorik bilgilerin verilmesinin iyi olacağını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler dereceli puanlama anahtarına yönelik örnek uygulamaların yapılmasını çok istediklerini ifade etmişlerdir. Benzer sonuç öğretmenlerle yapılan anket verilerinde de görülmektedir. Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin “dereceli puanlama anahtarlarını hazırlarken neleri göz önünde bulunduracağımı bilmiyorum” şeklindeki anket maddesine yönelik HİE’e ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Adanalı (2008) ve Algan (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarlarını kendilerinin hazırlamadıkları, genellikle hazır şablondan yararlandıkları ifade edilmektedir. Kanatlı (2008)’in yaptığı çalışmada ise, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dereceli puanlama anahtarının nasıl hazırlanacağını, uygulanacağını ve değerlendirileceğini bildiklerini ifade ettikleri belirtilmektedir. Her ne kadar bu iki sonuç birbiri ile çelişiyormuş gibi görünse de, öğretmenlerin bazı durumlarda kendilerine sorulan kavramlarla ilgili bilgi sahibi olduklarını belirttikleri, ancak aslında bilgilerinin yeterli olmadığı da çok sık karşılaşılan bir durumdur. Nitekim, bu çalışma kapsamında da öğretmenler dereceli puanlama anahtarı, performans değerlendirme görevleri ve dereceli ölçekler hakkında bilgi sahibi olduklarını ve bunları kendilerinin hazırlayabileceklerini belirtmişlerdir. Ancak, HİE uygulamaları kapsamında kendilerinden bu ölçekleri hazırlamaları istendiğinde tam olarak ölçekleri hazırlayamadıkları, hazırladıkları ölçeklerin uygun olmadığı ve birçok eksiğinin olduğu görülmüştür. Bu durumdan da anlaşılaacağı üzere, öğretmenler ölçeklerin nasıl hazırlanacağını bildiklerini ifade etmelerine rağmen bilgileri yetersiz olabilmektedir. Ayrıca Erdal (2007), Şeker (2007), Adanalı (2008), Anıl ve Acar (2008) ve Kanatlı, (2008)’in yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin en az bilgiye sahip oldukları ve sınıflarında en az kullandıkları ölçme araçlarından birinin dereceli puanlama anahtarı olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin alternatif değerlendirmede kullanılan ölçeklerin hazırlanmasının zor, masraflı ve aşırı zaman almasından dolayı sınıflarında bu ölçekleri kullanmak istememelerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Selvi, 2006; Yücel ve diğ., 2006; Acat ve Demir, 2007; Çalık, 2007;

Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Metin ve diğ., 2007; Şeker, 2007; Adanalı, 2008; Algan, 2008; Kanatlı, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009). Dereceli puanlama anahtarının nasıl hazırlanacağını, uygulanacağını ve değerlendirileceğini bilen bir öğretmenin kısa sürede bu ölçekleri hazırlayabileceği ve öğrencilerini değerlendirebileceği göz ardı edilmemelidir. Önemli olan öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarının özelliklerini iyi anlayabilmeleridir. Bazı öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarına yönelik HİE kursu almalarına rağmen dereceli puanlama anahtarlarını sınıflarında uygulayamadıkları araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Yaşar ve diğ., 2005; Erdal, 2007; Adanalı, 2008). Bu durumun öğretmenlere verilen kursların ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmamasından, kısa sürede verilmesinden, yeterince örnekler gösterilmemesinden ve uygulamaların yapılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu düşünce Adanalı (2008) ve Şenel (2008) tarafından da desteklenmektedir. Benzer şekilde Küçük (2002) ve Kaya (2003) gibi araştırmacılar da öğretmenlerin ihtiyaç düzeylerini göz önünde bulundurarak hazırlanan seminerler sayesinde öğretmenlerin bu kurslardan daha fazla yararlanma olanağına sahip olacaklarını belirtmektedir. Bu çalışmada da, öğretmen ihtiyaçları ve talepleri doğrultusunda dereceli puanlama anahtarları ile ilgili teorik bilgiler verilmiş ve örnek uygulamalar yaptırılarak bilgilerin kavranması sağlanmaya çalışılmıştır.

Fen ve Teknoloji öğretmenlerine, düzenlenecek olan kurs programında ürün dosyasıyla ilgili ne tür bilgilerin sunulması gerektiğine yönelik yöneltilen mülakat sorusunda, öğretmenler “ürün dosyasının nasıl hazırlanacağı, uygulanacağı, nota dönüştürüleceği ve ürün dosyasına ne tür ürünlerin konulacağı” gibi konulara yönelik bilgi verilmesini istemişlerdir. Benzer sonuçlar öğretmenlere uygulanan, PEHİBA’da da görülmektedir. Ankette bulunan “ürün değerlendirme dosyalarının içeriklerinin nasıl belirleneceğini bilmiyorum”, “ürün değerlendirme dosyalarının nasıl yapılacağı hakkında yeterli bilgim yok” ve “ürün değerlendirme dosyalarının ne amaçla kullanıldığını tam olarak bilmiyorum” şeklindeki maddelerden öğretmenlerin HİE’ye ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ürün dosyalarının oluşturulması ve değerlendirilmesi gibi konularda sorunlar yaşadıkları literatürde de ifade edilmektedir. Bushman ve Schnitker (1995), Korkmaz ve Kaptan (2003), Erdal (2007), Kabaş (2007), Şeker (2007), Şenel (2008) ve Birgin ve Gürbüz (2009)’ün yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin, öğrenci ürün dosyası hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı ve öğrencilerini ürün dosyasıyla değerlendirme sürecinde ne yapmaları gerektiğini bilmedikleri ifade edilmiştir. Benzer

şekilde Erdal (2007), Güven ve Eskiürk (2007), Algan (2008) ve Anıl ve Acar (2008) gibi araştırmacılar da öğretmenlerin, sınıflarında en az uyguladıkları alternatif değerlendirme tekniklerinden birinin ürün dosyasıyla değerlendirme olduğunu ve bu durumun da öğretmenlerin ürün dosyasıyla değerlendirme hakkında yeterli bilgilerinin olmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ürün dosyalarına yönelik bilgi eksikliklerinin ve duydukları ihtiyacın, ürün dosyasına yönelik kaynağın olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ürün dosyasında genel olarak öğrencilerin hazırladıkları materyallerin biriktirilmesi gerektiği bilinse de, bu materyallerin nasıl seçileceği, her türlü materyalin biriktirilip biriktirilmeyeceği ve en önemlisi değerlendirmenin nasıl yapılacağı öğretmenler için önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu konularda kendilerine yeterli bilgi verilmemesi, öğretmenlerin kulaktan duyma bilgilerle uygulamalarını yürütmelerine, bu da sağlıklı bir değerlendirme yapılamamasına neden olmaktadır. Nitekim Şahin (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, programda her öğrenme alanı için ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılacağının açıklanmaması, hangi araçların kullanılabileceğinin anlatılmaması ve nasıl değerlendirme yapılacağına yönelik örnek etkinlikler ve araçların sağlanmamış olmasının önemli bir eksiklik olduğu belirtilmektedir. Alternatif değerlendirmede kullanılan diğer tekniklerde olduğu gibi, ürün dosyalarında da öğretmenler bahsedilen bu eksikliği oldukça yaşamaktadırlar.

Çalışma kapsamında yapılan anket ve mülakatlar sonucunda öğretmenlerin, öğrenci ürün dosyasında kullanılan akran ve öz değerlendirme formlarına yönelik HİE'e ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerine düzenlenecek HİE kurs programında akran ve öz değerlendirme formları hakkında genel bilgilerin verilmesini ve bu formları hazırlarken nelere dikkat edileceğine, nasıl kullanılacağına, uygulanacağına ve değerlendirileceğine yönelik açıklamaların yapılmasını istedikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin akran ve öz değerlendirme formlarına yönelik yeterli bilgilerinin olmamasından dolayı sınıflarında bu formları kullanmak istemedikleri görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin sınıflarında alternatif değerlendirme tekniklerinden hangilerini, ne kadar sıklıkta uyguladığını belirleyen çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin akran ve öz değerlendirme formlarını sınıflarında kullanmayı çok fazla tercih etmedikleri görülmektedir (Erdal, 2007; Güven ve Eskiürk, 2007; Şeker, 2007; Adanalı, 2008; Algan, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Kanatlı, 2008; Karakuş ve Köse, 2009). Bu durumun öğretmenlerin bu değerlendirme araçlarını tam olarak kullanmayı bilmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu düşünceyi Anıl ve Acar (2008), Karakuş ve Köse

(2009) gibi araştırmacılar da desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin akran ve öz değerlendirme formlarını sınıflarında kullanmayı tercih etmemeleri bu değerlendirme formlarını kullanmanın gereksiz olduğunu düşünmeleri, bu formları kullanmanın aşırı zaman alması, çok yorucu ve aşırı masraflı olması gibi nedenlerden kaynaklandığına da inanılmaktadır. Nitekim Acat ve Demir (2007), Güven ve Eskiürk (2007), Adanalı (2008), Algan (2008), Kanatlı (2008), Karakuş ve Kösa (2009) ve Metin ve Demiryürek (2009) gibi araştırmacılar da bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, akran ve öz değerlendirme konusunda öğrencilerin objektif olamamaları da, bu tekniklerin kullanılmama gerekçelerinden birisi olarak ifade edilmektedir. Çünkü öğrenciler bu tür değerlendirmede sağlıklı değerlendirmeler yapamamakta, bunun sonucunda da hem istenen sonuç alınamamakta, hem de zaman kaybı yaşanmaktadır. Bu tür olumsuzluklar öğretmenleri de olumsuz etkilemektedir. Ancak buna rağmen, öğretmenlerin çoğunluğunun bu konularda bilgi istemeleri, onların kendilerini yetersiz gördüklerinin önemli bir kanıtı sayılabilir. HİE kursu ile öğretmenlerin bu eksikliklerinin giderilmesi öğrencileri çoklu değerlendirme teknikleri ile değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.

HİE kursuna katılan öğretmenlerin kurs ihtiyaçlarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve eğitim verdiği düzey değişkenlerine göre durumu incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyeti ile PEHİBA'nın performans görevlerini hazırlamaya yönelik ihtiyaçlar (PEHİ), değerlendirme kriterleri geliştirmeye yönelik ihtiyaçlar (DKGYİ), performans görevlerini puanlamaya yönelik ihtiyaçlar (PEPİ) ve yeni ölçme - değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlar (YÖDİ) gibi alt faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir (Bakınız Tablo 21). Bu fark bayan öğretmenler lehindedir. Yani bayan öğretmenlerin yukarıda belirtilen faktörlerde erkek öğretmenlere göre daha fazla HİE'e ihtiyaçları vardır. Bu sonuç literatürle de paralellik göstermektedir. Erdem (2007)'in yaptığı çalışmada bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre ölçme – değerlendirme alanında daha fazla bilgilendirilmeye ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Subaşı (2006), Eyitmiş (2007) ve Kanatlı (2008) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda da, erkek öğretmenlerin ölçme – değerlendirme tekniklerine bakışlarının bayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu ve erkek öğretmenlerin ölçme – değerlendirme alanında kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun bayan öğretmenlerin öğretim programı tanıtımına ve ölçme-değerlendirme alanına yönelik bilgilendirme faaliyetlerine erkek öğretmenlere göre daha az katılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. HİE kursları çoğunlukla hafta içi akşamüzeri ders

çıkışında veya hafta sonları yapıldığından, özellikle kursun zorunlu tutulmadığı durumlarda bayan öğretmenlerin katılma konusunda istekli olmadıkları bilinmektedir. Bu kurs kapsamında da kursun saati ile ilgili bu tür şikâyetler dile getirilmiştir. Erkek öğretmenler bayanlara göre değişik kurslara katılma konusunda daha istekli davrandıklarından, bilgi düzeyleri yeterli olmasa da, bazı konularda daha fazla bilgiye sahip olabilmektedirler. Bu durum Erdem (2007) ve Kanatlı (2008) gibi araştırmacıların çalışmalarında da ifade edilmektedir. Erdem (2007) ve Kanatlı (2008)'nin yaptıkları çalışmalarda HİE'e katılan erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşı, eğitim durumu, hizmet yılı ve eğitim verdiği düzey ile PEHİBA'nın alt faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir (Bakınız Tablo 22 – Tablo 29). Yani öğretmenlerin hangi yaşta, eğitim durumunda, hizmet yılında ve eğitim verdiği düzeyde olursa olsun performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyacına sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun, alternatif değerlendirme teknikleri ve performans değerlendirmenin yeni yeni uygulanmaya başlanmasından, öğretmenlerin daha önce bu konuya yönelik tecrübelerinin olmamasından ve öğretim programını tanıtmaya yönelik düzenlenen HİE kurslarının yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin birçoğu konuyla ilgili profesyonel anlamda hazırlanmış bir HİE kursuna katılmadıkları ve uygulamalarını kulaktan duyma bilgilere göre veya deneme-yanılma yöntemiyle yaptıkları için, sahip olunan demografik özelliğe bağlı olmaksızın, performans değerlendirmeye yönelik detaylı bilgilendirilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Çalık (2007), Erdal (2007), Erdem (2007), Şeker (2007), Adanalı (2008), Algan (2008), Kanatlı (2008), Şenel (2008), Karakuş ve Kösa (2009) ve Metin ve Demiryürek (2009) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlar ifade edilmektedir.

Çalışmanın ikinci alt problemi tekrar hatırlandığında, ihtiyaç belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçları öğretmenlerin alternatif değerlendirme ve alternatif değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, performans değerlendirme anlayışı hakkında kendilerini yetersiz hissettiklerini, öğrencilerin performanslarını değerlendirmede kullanılan anekdot kaydı, kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası, öz ve akran değerlendirme formları gibi değerlendirme araçları hakkında eksiklerinin olduğunu ve bu alanlarda HİE'e ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu ihtiyacın en önemli nedeni, performans değerlendirme

anlayışının oldukça yeni olması ve profesyonel anlamda öğretmenlerin bu anlayışa yönelik olarak yeterince bilgilendirilmemeleridir. Bu durum ise, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik olarak kendilerini yetersiz, hazırlıksız ve hatta rahatsız hissetmelerine yol açmakta ve uygulamalar sırasında sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır.

4. 2. HİE Kursunun Etkililiğinin Tartışılması

Bu başlık altında, uygulanan HİE kursunun Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik mevcut bilgisine, tutumuna etkisi ve kurs programı hakkındaki düşünceleri tartışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda HİE kursu programı süresince uygulanan başarı testinden, tutum anketinden, kurs sonu değerlendirme anketi ve mülakatından, araştırmacı günlüğünden ve doküman analizlerinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın bu kısmında üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemler olan “HİE kurs programına katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik mevcut bilgilerinde nasıl bir değişim olmuştur?”, “HİE kurs programına katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarında nasıl bir değişim olmuştur?” ve “Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin uygulanan kurs programının etkililiği hakkındaki düşünceleri nelerdir?” sorularının literatür ışığında tartışılmasına yer verilmiştir. Tartışmalar; (I) HİE kursunun Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik bilgilerine ve uygulamalarına etkisinin tartışılması, (II) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik tutumuna etkisinin tartışılması ve (III) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin HİE kurs programı hakkındaki düşüncelerinin tartışılması şeklinde üç ana başlık altında yapılmıştır.

4.2.1. HİE Kursunun Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Bilgilerine ve Uygulamalarına Etkisinin Tartışılması

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin HİE kursundan sonra performans değerlendirme ve performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarına yönelik mevcut bilgilerindeki değişimi belirlemek için başarı testinden, araştırmacının gözlemlerinden ve doküman analizinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. HİE kursunda öğretmenlerin kazandıkları bilgi seviyelerini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan

oluşan başarı testinin kullanıldığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Kanlı, 2001; Kaya, 2003; Çakır, 2004; Gökdere, 2004; Tekin, 2004). Fakat araştırmacı gözleminin ve doküman inceleme tekniklerinin kullanıldığı çalışmalarla pek sık karşılaşmamaktadır. Bu çalışma kapsamında HİE kursu sonunda öğretmenlerin mevcut bilgilerindeki değişimi belirlemede, başarı testi, araştırmacı gözlemleri ve doküman inceleme gibi farklı veri toplama teknikleri kullanılarak daha güvenilir ve geçerli sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında, öğretmenlerin mevcut bilgilerindeki değişimle ilgili ilk olarak başarı testinden elde edilen bulgular, ikinci olarak araştırmacı gözleminden ve doküman inceleme tekniklerinden elde edilen bulgular tartışılacaktır.

Fen ve Teknoloji öğretmenlerine başarı testi HİE kurs programına başlanmadan önce ön test, HİE kurs programı bittikten sonra son test olarak uygulanmıştır. Tablo 37’de (s. 127) verilen, öğretmenlerin başarı testinin ön ve son test uygulamalarından aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin son testte aldıkları ortalama puanın ön testte aldıkları ortalama puana göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ön ve son testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ($t= 18.604$; $p< 0.05$) görülmektedir. Bu verilerden hareketle, düzenlenen HİE kursunun kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin başarılarının artmasında anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Yani HİE kursunun öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik mevcut bilgilerini arttırmaya yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin son testten aldıkları ortalama puanın ön testten aldıkları ortalama puanın iki katından fazla olduğu Tablo 37’de görülmektedir. Bu sonuç kursun öğretmenlerin bilgilerindeki önemli değişimde etkili olduğunun bir göstergesidir. Öte yandan, sadece başarı testinden aldıkları puanlara bakılarak öğretmenlerin performans değerlendirmeyi ve performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarını tam olarak öğrendiklerini ifade etmek de mümkün değildir. Çünkü çoktan seçmeli testler daha çok bireylerin hatırlama düzeyindeki bilgilerini ölçmekte, bireylerin üst düzey bilgilerini ve bilgilerini günlük hayatta kullanma durumlarını belirleyememektedir (Murnane ve Raizen, 1988; Logan, 1996; Çepni ve diğ., 2005; Çepni, 2007;).

Gerek başarı testi, gerek mülakatlar ve gerekse doküman analizinden elde edilen bulgular, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik HİE kursundan sonra performans değerlendirme ve performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçları hakkındaki bilgilerinde ve uygulamalarında pozitif yönde önemli ölçüde bir artışın olduğunu göstermektedir. Bu beklenen bir sonuçtur. Çünkü hangi grupta

uygulanırsa uygulansın, bir örneklem daha önce bilgi sahibi olmadığı bir konuda zengin içerikli bir kursa tabi tutulduğunda, örneklemdeki bireylerin o konuda belli düzeyde bilgi sahibi olmaları ve başlangıç seviyesine göre daha başarılı olmaları kaçınılmazdır. Bu nedenle, kursa katılan öğretmenlerin başarı testinin ön ve son test uygulamalarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması doğal karşılanmalıdır. Ayrıca, HİE kursunun öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerindeki ve mesleki gelişimlerdeki etkisini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan Tablo 48 (s. 138) incelendiğinde, öğretmenlerin performans değerlendirmeye göre öğrencileri nasıl değerlendireceklerini, performans kriterlerini nasıl geliştireceklerini ve performans değerlendirmeyi nasıl uygulayacaklarını öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu ifadelerden hareketle, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik kendilerini yeterli hissetmeye başladıkları söylenebilir. On gün ve altmış saat süreyle kurs alan ve teorik olarak pek çok bilgiyi öğrenme ve bunları uygulamaya yansıtabilme becerisi kazanma fırsatı yakalayan öğretmenlerin bilgi ve becerilerinde olumlu bir değişimin olması kaçınılmazdır ve şaşırtıcı olmamalıdır. Nitekim literatürde de pek çok HİE kursu sonunda, katılımcıların bilgi ve beceri düzeylerinde belli ölçülerde değişimin meydana geldiği ifade edilmektedir (Berg, 2001; Kaya, 2003; Çakır, 2004; Gökdere, 2004; Tekin, 2004; Asilsoy, 2007; Şenel, 2008).

Öğretmenlerin başarısındaki artışın gerçekçi olup olmadığının tespitinde, onların teoride öğrendikleri bilgileri uygulamaya ne derece yansıtabildiklerinin belirlenmesi önemlidir. Çünkü bu kursun temel amacı, öğretmenlere sadece performans değerlendirme ile ilgili teorik bilgiler kazandırmak değil, bu bilgileri uygulama sürecinde kullanmalarını sağlamaktır. Bu anlamda düşünüldüğünde, öğretmenlerin performans değerlendirmeyi tam olarak kavrayıp kavramadıklarını anlayabilmek ve eksikliklerini tespit etmek için araştırmacı tarafından kurs boyunca gözlemler yapılmış ve öğretmenlerin kurs süresince hazırladıkları öğretim materyalleri analiz edilmiştir. Bu analizlerde, öğretmenlerin kurs süresince hazırladıkları anekdot kaydı, kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı ve performans görevleri gibi dokümanlar incelenmiştir. Araştırmacının kurs süresince yaptığı gözlemler, tuttuğu günlükler ve öğretmenlerin hazırladıkları materyallerin analizinden elde edilen bulgular, kurs sonunda öğretmenlerin mevcut bilgilerinde önemli sayılabilecek bir artışın olduğunu (istatistiksel olarak anlamlı), bunun yanı sıra öğretmenlerin özellikle bilgilerini uygulamaya yansıtma konusunda da önemli aşamalar kaydettiklerini göstermektedir. Bu durumu araştırmacı günlüğünde yer alan

“öğretmenlerin geliştirdikleri performans kriterlerinin ilk geliştirdiklerine göre daha açık, anlaşılır, kapsamlı ve gözlenebilir nitelikte olduğu görülmüştür”, “öğretmenlere performans değerlendirmenin avantaj ve dezavantajları sorulduğunda hiç zorlanmadan sorulara cevap verdikleri görülmüştür” şeklindeki araştırmacı gözlemleri ve öğretmenlerden birisinin “performans ödevlerinin değerlendirilmesi konusunda kafamıza göre değil de öğrenciye ödevi yapmadan önce belirleyeceğimiz performans kriterlerine göre değerlendirmemiz gerektiğini anladım” şeklindeki ifadeleri de göstermektedir. Özellikle öğretmenlere kurs sonrasında hazırlatılan bütün örnekler ilgili kriterlere göre değerlendirildiğinde, “Çok İyi” kategorisindeki örneklerin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Çalışmada, teorik bilgilerin yanısıra uygulamalara çok daha fazla önem verilmesinin, bu sonucun elde edilmesinin en önemli nedeni olduğuna inanılmaktadır. Çünkü kurs öncesindeki ihtiyaç tespiti aşamasında öğretmenlerin en çok dile getirdikleri husus çok sayıda örnek gösterilmesi ve uygulamaların yapılması idi. Bu istek ve beklentileri karşılayacak şekilde kurs süresince uygulamalara önemli sayılabilecek zamanlar ayrılmış ve her öğretmenin Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan konularla ilgili örnekler hazırlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlere hazırladıkları materyalleri diğer arkadaşlarına da sunma ve üzerinde tartışma şansının verilmesi, hazırlanan materyallerdeki eksikliklerin dile getirilmesi, her defasında eksikliklerini biraz daha gidermelerine ve daha nitelikli örnekler hazırlamalarına imkân sağlamıştır. Kurs ortamının öğretmenlerin bu anlamdaki katılımlarına olanak sağlayacak şekilde sıcak ve samimi hale getirilmesinin ve hazırlanan materyaller üzerinde bu tür tartışmaların yapılmasının, gelişimlerine önemli derecede katkı sağladığına inanılmaktadır. Bu bağlamda yeri gelmişken, HİE kurslarında ortamın düzenlenmesinin de önem taşıdığının kurs süresince araştırmacının gözlemlerinden ve yaşadığı deneyimlerden çıkarılabilecek bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Birçok kursun, teorik bilgilerin kursun yürütücüsü tarafından katılımcılara sunum halinde aktarılması şeklinde yürütüldüğü bilinmektedir (Kaya, 2003; Kop, 2003; Çakır, 2004; Tekin, 2004). Böyle bir ortamda çoğunlukla uygulama yapılmadan birkaç örnek sunularak geçilmekte veya öğretmenlere uygulama yaptırılsa bile bu uygulamaların bütün katılımcılara gösterilmesi ve üzerinde tartışılması şeklinde bir uygulama yerine bireysel olarak geri bildirimle yetinilmektedir (Çakır, 2004; Tekin, 2004). Bu çalışmada, diğerlerinden farklı olarak öğretmenlerin hazırladıkları materyaller yansıtılarak üzerlerinde tartışılmış ve eksiklikleri belirtilmiştir. Böylece öğretmenler birçok değişik örnek görme fırsatı yakalamış ve ayrıca örneklerdeki

hataları gördükleri için bu durum kendilerinin de aynı hatalara düşmemelerine yardımcı olmuştur. Literatür incelendiğinde, teorik bilgilerin yanı sıra öğretmenlere uygulamaların yaptırıldığı HİE kurslarının oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Örneğin Tekin (2004) kimya öğretmenlerine yönelik hazırladığı bir HİE kursunda bu anlayışı benimsemiş ve başarılı sonuçlar elde etmiştir. Performans değerlendirmesine yönelik ise bu çalışma uygulamaya ağırlık vermesi yönüyle ilklerden olma özelliği taşımaktadır.

Çalışma süresince öğretmenlerden teorisi verilecek her konu öncesinde o konuya ait örnekler hazırlamaları istenmiş ve aynı istekte o konu anlatıldıktan sonra da bulunulmuştur. Öğretmenlerden kurstan önce örnek hazırlamaları istenen konulardan birisi anekdot kaydıdır. Öğretmenlerden hiç birisinin kurs öncesinde anekdot kaydı hazırlayamadığı ve daha önce anekdot kayıtları tutmadığı kursun dördüncü günü tutulan araştırmacı günlüğünde ifade edilmektedir. Örneğin öğretmenlerden birisinin, “anekdot kaydı da ne oluyor, bunun Türkçe karşılığı ne oluyor” şeklindeki tepkisinden hareketle bu konuda yeterince fikri olmadığı söylenebilir. Kurstan sonra öğretmenlerden tekrar anekdot kaydı örneği hazırlamaları istendiğinde, hazırlanan örneklerin genellikle kullanılabilir nitelikte olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin hazırladıkları örneklerin değerlendirme kriterlerine göre değerlendirilmesi ile oluşturulan Tablo 53 (s. 150) incelendiğinde, hazırlanan anekdot kayıtlarının genellikle “Çok İyi” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden birisinin kurstan sonra hazırladığı örnek anekdot kaydı Şekil 3b’de sunulmuştur. Şekilden de görülebileceği gibi, kurs sonrasında oldukça nitelikli ve anekdot kaydı hazırlama kriterlerine uygun anekdot kayıtları hazırlanmıştır. Kurs süresince anekdot kayıtları ile ilgili verilen teorik bilgiler ve yapılan uygulamalar öğretmenlerin kurs sonunda nitelikli örnekler hazırlamalarını sağlamıştır. Kurs sonunda öğretmenlerin hazırladıkları anekdot kaydı örnekleri ekler kısmında sunulmuştur.

Doküman analizi ile incelenen bir diğer çalışma ise, öğretmenlerin kurs süresince hazırladıkları kontrol listeleridir. Öğretmenlerden kurs başlamadan önce kontrol listesi hazırlamaları istendiğinde çoğunun kontrol listesinin ne olduğu hakkında bilgilerinin olmadığı ve daha önce kontrol listesi hiç hazırlamadıkları anlaşılmıştır. Bu durum, kursun dördüncü günü tutulan araştırmacı günlüğünde de ifade edilmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler tarafından hazırlanan kontrol listelerinde yapılan incelemeler sonucunda; hazırlanan kontrol listelerinin nitelikli olmadığı ve gelişi güzel hazırlandığı görülmektedir. Günlükte yazılan bu ifadeler ve doküman analizlerine bakılarak öğretmenlerin kontrol listeleri hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer sonuç, öğretmenlere

yapılan HİE ihtiyaç belirleme anket ve mülakatında da görülmektedir. Kurstan sonra öğretmenlerin kontrol listesi hazırlamaya yönelik becerilerini belirlemek için öğretmenlerin hazırladıkları kontrol listeleri araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listesi değerlendirme kriterlerine göre incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda oluşturulan Tablo 54'e (s. 153) bakıldığında, öğretmenlerin hazırladıkları kontrol listelerine yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Kontrol listelerini değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, bütün kriterlerin ortalamasının "Çok İyi" kategorisi altında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladıkları kontrol listelerinin istenilen niteliklere uygun olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara bakılarak, öğretmenlerin kontrol listelerine yönelik mevcut bilgilerinde olumlu yönde bir değişimin olduğu söylenebilir. Bu değişimin gerçekleşmesindeki en önemli neden, öğretmenlere kontrol listeleri ile ilgili verilen teorik bilgilerin yanısıra Fen ve Teknoloji öğretim programından seçtikleri konulara yönelik örnek kontrol listelerinin hazırlattırılmasıdır. Öğretmenlerin hazırladıkları örnekler kurs ortamında birlikte tartışılarak eksiklikleri belirtilmiş, böylece daha doğru ve kullanılabilir nitelikte örnekler hazırlamalarına yardımcı olunmuştur.

Doküman analizi ile incelenen çalışmalardan bir diğeri, öğretmenlerin kurs süresince hazırladıkları dereceli ölçeklerdir. Performans değerlendirmede en yaygın olarak kullanılan tekniklerden birisi derecelendirme ölçekleridir. Bu nedenle öğretmenlerin en aşına oldukları tekniklerden birisi derecelendirme ölçekleri gibi görünse de, öğretmenlerden kurs öncesinde dereceli ölçek hazırlamaları istendiğinde, büyük çoğunluğunun daha önce internetten aldıkları ve sınıfta kullanmaya çalıştıkları ölçeklere paralel dereceli ölçek hazırladıkları görülmüştür. Hazırlanan bu örnekler üzerinde yapılan incelemelerde, dereceli ölçeklerde bulunması gereken niteliklere uygun olmadıkları belirlenmiştir. Örneğin, kurstan önce öğretmenlerin birisi tarafından hazırlanan dereceli ölçek Şekil 5a'da sunulmuştur. Şekil 5a incelendiğinde, hazırlanan dereceli ölçeğin taşınması gereken özelliklere sahip olmadığı rahatlıkla görülmektedir. Benzer sonuç öğretmenlere yapılan HİE ihtiyaç belirleme anket ve mülakatında da görülmektedir. Öğretmenler anket ve mülakatlarda da bu konuda bilgiye ihtiyaç duyduklarını ve hazırladıkları dereceli ölçekleri genellikle internetten aldıkları için, kendi sınıflarında uygulamakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Dereceli ölçeklerin nasıl hazırlanması ve nasıl uygulanması gerektiği konusunda yeterince bilgi ve beceri sahibi olmayan öğretmenlerin, uygulama sürecinde sorunlar yaşamaları kaçınılmazdır. Bu durum, hem öğretmenlerin kendi ifadelerinde, hem

de kurs öncesinde hazırladıkları örneklerde kendisini göstermektedir. Kurstan önce öğretmenlerin hazırladıkları örnekler incelendiğinde, olması gerekenden çok eksik oldukları ve sınıf ortamında kullanıma uygun olmadıkları görülmektedir.

Kurstan sonra öğretmenlerin hazırladıkları dereceli ölçekler, araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli ölçekleri değerlendirme kriterlerine göre incelenerek Tablo 55 (s. 156) oluşturulmuştur. Tablo 55 incelendiğinde, öğretmenlerin geliştirdikleri dereceli ölçeklere yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Dereceli ölçekleri değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, bütün kriterlerin ortalamasının “Çok İyi” kategorisi altında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladıkları dereceli ölçeklerin daha nitelikli ve dereceli ölçekleri hazırlama kriterlerine uygun olduğu hazırladıkları örneklerle bakıldığında da görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerden birisinin kurs sonrasında hazırladığı dereceli ölçek Şekil 5b’de sunulmuştur. Şekil 5b incelendiğinde, hazırlanan ölçeğin taşınması gereken özelliklere büyük ölçüde sahip olduğu ve sınıf ortamında rahatlıkla kullanılabileceği görülmektedir. Kurs kapsamında teorik ve uygulamalı olarak aldıkları bilgiler öğretmenlere kendi dereceli ölçeklerini hazırlama fırsatı sunmuştur. Kurstan sonra hazırlanan örneklerin nitelikli ve kullanılabilir olması bu durumun göstergesidir. Kurs öncesi ve sonrasında öğretmenler tarafından hazırlanan örnekler karşılaştırıldığında, öğretmenlerdeki gelişim açık şekilde görülmektedir. Kurs öncesinde hazırlanan örnekler sınıf ortamında kullanıma çok uygun değil iken, kurs sonrasında geliştirilen dereceli ölçeklerin oldukça nitelikli ve kullanılabilir olduğu görülmektedir. Bu karşılaştırma, kurs süresince verilen bilgilerin ve yapılan örnek uygulamaların etkililiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin kurstan sonra hazırladıkları bu örnekler, dereceli ölçeklerle ilgili bilgi düzeylerinde önemli bir değişimin meydana geldiğini ve bu değişimin hazırlanan örneklerle yansıtıldığını göstermektedir. Araştırmacı tarafından tutulan günlüklerde de ifade edildiği gibi, öğretmenlerden birisi kurstan sonra ders kitaplarında geliştirilen dereceli ölçeklerin iyi hazırlanmadığını belirtirken, bir diğeri artık ders kitaplarındaki dereceli ölçekler yerine kendi geliştireceği dereceli ölçekleri kullanacağını belirtmiştir. Bu ifadeler de öğretmenlerdeki gelişimi yansıtmaları açısından önemlidir. Kurs süresince öğretmenlere değişik konularla ilgili örneklerin hazırlattırılması, onlardaki bu olumlu ve anlamlı değişimin en önemli nedenlerinden birisi olarak kabul edilebilir.

Doküman analizi ile gelişimi belirlenmeye çalışılan tekniklerden bir diğeri de dereceli puanlama anahtarlarıdır. Öğretmenlere uygulanan HİE ihtiyaç belirleme anket ve

mülakatında ve Şenel (2008) ve Şenel ve diğ. (2008) tarafından yapılan çalışmalarda, dereceli puanlama anahtarları konusundaki bilgi eksikliği ve bu konudaki bilgilere olan ihtiyaç görülmektedir. Bu tür araçlar da öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde sıklıkla kullanıldığından, öğretmenlerin en fazla ihtiyaç duydukları ve yetersizlik hissettikleri materyallerdendir. Öğretmenlerden kurs öncesinde dereceli puanlama anahtarları hazırlamaları istendiğinde, büyük çoğunluğunun ders kitaplarında bulunan ya da daha önce internetten buldukları dereceli puanlama anahtarlarını hazırlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu örnekler üzerinde yapılan incelemelerde, istenilen niteliklere uygun olmadıkları belirlenmiştir. Örneğin kurs öncesinde öğretmenlerden birisi tarafından hazırlanan bir dereceli puanlama anahtarı örneği Şekil 6a'da verilmiştir. Şekil 6a'da sunulan örneğin yeterli ve uygun özelliklere sahip olmadığı görülmektedir. Kurstan sonra öğretmenlerin hazırladıkları dereceli puanlama anahtarı örnekleri incelenerek Tablo 56 (s. 159) oluşturulmuştur. Tablo 56 incelendiğinde, öğretmenlerin geliştirdikleri dereceli puanlama anahtarlarına yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Dereceli puanlama anahtarlarını değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, bütün kriterlerin ortalamasının “Çok İyi” kategorisi altında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladıkları dereceli puanlama anahtarlarının istenilen niteliklere uygun olduğu belirlenmiştir. Nitekim öğretmenlerden birisinin kurstan sonra hazırladığı ve Şekil 6b'de sunulan dereceli puanlama anahtarı örneği, dereceli puanlama anahtarları konusunda bilgilerinde meydana gelen değişimi ve bu değişimin örneklere yansıtılma düzeyini açıkça göstermektedir. Öğretmenlere kurs süresince dereceli puanlama anahtarı konusunda verilen bilgiler ve yaptırılan uygulamalar, kurs sonrasında oldukça nitelikli örnekler hazırlamalarını önemli ölçüde sağlamıştır. Öğretmenlerin kurs öncesi ve sonrasında hazırladıkları örnekler incelendiğinde, gelişim net bir şekilde görülebilmektedir. Bu gelişimin kursa katılan bütün öğretmenlerde meydana geldiği çalışma süresince yapılan gözlemlerde, mülakatlarda ve doküman analizlerinde de görülmektedir. Nitekim öğretmenlerden birisinin “bundan sonra ben de öğrencilerimin seviyesine uygun ve istediğim şekilde bir puanlama anahtarı hazırlayabileceğim” şeklindeki ifadesi bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerdeki değişim ve gelişime en önemli katkıyı şüphesiz kurs süresince verilen teorik bilgiler ve değişik Fen ve Teknoloji konularına yönelik olarak öğretmenlere yaptırılan uygulamalı örnekler sağlamıştır. Bu durum, kurs öncesinde birçok öğretmen tarafından dile getirilen

kurslarda teorik bilginini yanısıra uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiği şeklindeki düşüncenin yerinde bir düşünce ve istek olduğunu da göstermektedir.

Performans görevlerinin hazırlanması, öğretmenlerdeki değişimi ve gelişimin doküman analizi ile belirlenmeye çalışıldığı bir diğer konudur. Öğretmenlere uygulanan HİE ihtiyaç belirleme anket ve mülakatında belirlendiği ve Şenel (2008) ve Şenel ve diğ. (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da belirtildiği gibi, bu konu da öğretmenler tarafından en çok sorun yaşanan konulardan birisidir. Yeni programlar öğretmenlerden öğrencilerine performans görevleri vermelerini beklemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin belki de en çok kullanmaya çalıştıkları araçların başında performans görevleri gelmektedir. Öğretmen mülakatları incelendiğinde, performans görevi hazırlama konusunda çok eksikliklerinin olduğu ve önemli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Nitekim öğretmenlerden kurs öncesinde performans görevi hazırlamaları istendiğinde, büyük çoğunluğunun çok basit düzeyde ve performans görevinde olması gereken özelliklere uygun olmayan görevler hazırladıkları belirlenmiştir. Örneğin bir öğretmenin kurstan önce hazırladığı performans görevi örneği Şekil 7a'da verilmiştir. Şekil 7a incelendiğinde, hazırlanan bu örneğin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Kurstan sonra öğretmenlerin hazırladıkları performans görevlerinin araştırmacı tarafından hazırlanan performans görevlerini değerlendirme kriterlerine göre incelenmesi sonucu hazırlanan Tablo 57 (s. 162) incelendiğinde, öğretmenlerin geliştirdikleri performans görevlerine yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle "Çok İyi" düzeyde olduğu görülmektedir. Performans görevlerinde bulunan tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısmına yönelik değerlendirme kriterlerinin ortalama puanları incelendiğinde, hemen hemen bütün kriterlerin ortalamasının "Çok İyi" kategorisi altında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladıkları performans görevlerinin istenilen niteliklere uygun olduğu belirlenmiştir. Örneğin, öğretmenlerden birisi tarafından geliştirilen ve Şekil 7b'de sunulan performans görevi örneği, öğretmenlerdeki değişimi net olarak göstermektedir. Kurs öncesinde kullanılamaz derecede eksiklikler içeren örnekler, kurs sonrasında oldukça nitelikli düzeyde hazırlanabilmiştir. Kurs öncesi ve sonrasında hazırlanan örnekler karşılaştırıldığında, kurs sonrasında öğretmenlerde önemli derecede bir gelişme kaydedildiği görülmektedir. Bu sonuç, kursun hem teorik düzeyde hem de uygulama boyutunda öğretmenlere faydalı olduğunu göstermektedir.

Bütün elde edilen bulgular dikkate alındığında, çalışmanın üçüncü alt problemi olan "HİE kurs programına katılan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans

değerlendirmeye yönelik mevcut bilgilerinde nasıl bir değişim olmuştur?” şeklindeki soruya verilebilecek cevap kursun önemli derecede etkili olduğu şeklindedir. Özellikle öğretmenlerin uygulama düzeyindeki davranışlarında kurs öncesi ve kurs sonrasındaki değişim ve gelişim dikkate değer derecededir. Bu durum kurs süresince hazırladıkları örnek materyallerden de açıkça görülmektedir. Kurs süresince teorik bilgilerin yanısıra, araştırmacının özellikle uygulama boyutunu çok önemsemesi ve her konu ile ilgili öğretmenlere örnek uygulamalar yaptırmasının, bu sonucun elde edilmesine önemli bir katkı sağladığı düşünülebilir. Çünkü HİE kurslarında özellikle uygulama boyutunun ihmal edildiği ve bu nedenle de kursların amacına ulaşamadığı literatürde de değişke şekillerde ifade edilmektedir (Kaya, 2003; Kop, 2003; Çakır, 2004; Tekin, 2004; Asilsoy, 2007; Şener, 2008). Bu anlamda düşünüldüğünde, bu kursun özellikle önemsendiği uygulamalara daha fazla zaman ayırma anlayışının, başarılı bir sonuç alınmasını birincil derecede etkilediğine inanılmaktadır.

Her ne kadar kurs öğretmenlerin gelişimi açısından önemli bir katkı sağlasa da, kurs sonunda istenen düzeyde başarılı olamayan öğretmenler de elbette mevcuttur. Kurs süresince öğretmenlerin tümünün ilgisinin ve motivasyonunun aynı ölçüde olmadığı ve kursun da kendi içerisinde eksikliklerinin olabileceği düşünüldüğünde, bu normal karşılanması gereken bir durumdur. Çünkü kursun geliştirilmesi ve uygulanması aşamasında bütün çabalara rağmen belli ölçülerde eksiklikler ve yetersizlikler olması da kaçınılmazdır. Bunlar kurs programının içeriğinden, uygulanma felsefesinden veya araştırmacıdan kaynaklanabileceği gibi, katılımcılardan da kaynaklanabilmektedir. Bu bağlamda kursun başarısının yüzde yüz olduğunu söylemek çok iddialı ve hatalı olsa da, amaçlanan başarı düzeyine ulaşıldığını ve öğretmenlerin beklentilerinin önemli ölçüde karşılandığını söylemek mümkündür.

4. 2. 2. HİE Kursunun Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına Etkisinin Tartışılması

HİE kursunun öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarına ve bakış açılarına etkisinin tespiti, PTÖ'nün üç faktörüne yönelik t-testi sonuçları, araştırmacı günlükleri, gözlemler ve öğretmen mülakatları ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Hem PTÖ'nün her üç faktörüne (Bakınız Tablo 38, Tablo 39 ve Tablo 40), hem de PTÖ'nün geneline (Bakınız Tablo 41) yönelik yapılan istatistiksel karşılaştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin son testten aldıkları ortalama puanların ön testten aldıkları ortalama

puanlardan fazla olduğu, ancak fakat ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Herhangi bir konuda yeterli derecede bilgi ve beceri sahibi olmayan insanların bu konuyla ilgili olumlu tutum ve bakış açısına sahip olmayacakları muhtemeldir. Özellikle bilgi ve beceri sahibi olmadıkları konuları sınıf ortamında uygulamak zorunda kalan öğretmenlerin, yaşadıkları sorunlar ve zorluklar nedeniyle, olumsuz tutum içerisinde olmaları da normal karşılanabilir. Kurs süresince tutulan araştırmacı günlükleri ve gözlem bulguları incelendiğinde öğretmenlerin performans değerlendirmenin ve performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarının hazırlanmasının ve uygulanmasının zor ve aşırı zaman aldığından şikâyet ettikleri görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde de öğretmenlerin performans değerlendirmeyi, aşırı zaman alması, yorucu olması, sınıfların çok kalabalık olması, çok fazla form kullanmayı gerektirmesi ve masraflı olması gibi gerekçelerle sınıfta uygulamak istememe gibi olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir (Selvi, 2006; Yücel ve diğ., 2006; Acat ve Demir, 2007; Çalık, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Metin ve diğ., 2007; Şeker, 2007; Adanalı, 2008; Algan, 2008; Kanatlı, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009). Öğretmenlerin ileriye sürdükleri ve kendilerince haklı oldukları bu gerekçeleri tamamıyla ortadan kaldırmak ve ideal bir sınıf ortamı oluşturabilmek ülkemiz şartlarında neredeyse imkânsızdır. Bu değerlendirme anlayışının öğretmenlere bazı yeni görev ve sorumluluklar getirdiği de bir gerçektir. Bütün bunlar dikkate alındığında, kurs sonrasında öğretmenlerin tutumlarında çok önemli değişimler beklemek gerçekçi olmayacaktır. Ayrıca, herhangi bir konudaki tutumun kısa süreli uygulamalarla değiştirebilmesinin çok zor, uzun ve zahmetli bir süreç olduğu da bilinmektedir (Şengül ve Ekinözü, 2006). Bu nedenle, bu çalışmada da öğretmenlerin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin meydana gelmemesi sürpriz değildir.

Her ne kadar, bu çalışmada öğretmenlere kursun başlangıcında ön test ve kursun sonunda son test olarak uygulanan PTÖ'den elde edilen verilere bakıldığında, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma belirlenememişse de, bu durum tutumda ve bakış açısında bir değişimin meydana gelmediği anlamına gelmez. Yani değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmaması, hiç olmadığı anlamına da gelmemektedir. Zaten ön test ve son testlerden alınan puanların ortalamalarında son testler lehine belirgin bir artışın olması, öğretmenlerin tutumlarında belli ölçüde bir değişimin meydana geldiğinin göstergesidir. Kurs süresince

tutulan araştırmacı günlükleri, gözlem bulguları ve kurs sonu mülakatlarından elde edilen bulgular da öğretmenlerin tutumlarında belli ölçüde olumlu değişimin olduğunu göstermektedir. Özellikle kurs sonu mülakatlarından elde edilen veriler incelendiğinde, bu değişim rahatlıkla görülebilmektedir. Mülakatlardan oluşturulan Tablo 47 (s. 136) incelendiğinde, öğretmenlerin performans değerlendirmeyi daha doğru uygulayacaklarına inanmaya, performans değerlendirmeye daha olumlu bakmaya, performans değerlendirmenin objektif değerlendirme olduğuna inanmaya başladıklarını ve performans değerlendirme konusunda daha da bilinçlendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin öğretmenlerden birisi kurs sonrası mülakatta konuyla ilgili olarak, “kursa katılmadan önce performans değerlendirmenin gereksiz, aşırı masraflı ve çok zaman alıcı olduğunu düşünüyordum. Performans değerlendirmenin gereksiz olduğu yönündeki düşüncem değişti. Performans değerlendirmeye daha olumlu bakmaya başladım” şeklinde düşüncelerini dile getirirken, bir başka öğretmen “performans değerlendirmeye bakış açımda bir değişimin olduğunu düşünüyorum. Performans değerlendirmenin öğrenciyi yönlendirme ve öğrencinin bazı becerilerini geliştirmede çok faydalı olacağını düşünüyorum. Önceden performans değerlendirme çalışmaları bana daha formalite bir görev gibi gelirdi” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenler, kurs öncesinde şikâyetçi oldukları pek çok konunun aslında uygulanabilirliği olan ve sanıldığı kadar da zor olmayan konular olduklarını gördüklerinden, bakış açılarını ve tutumlarını değiştirmeye başlamışlardır. Bu durumda kursun öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik olumlu bakış açıları geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Çalışmanın dördüncü alt probleminin “HİE kurs programına katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarında nasıl bir değişim olmuştur?” şeklinde olduğu düşünüldüğünde, kursun öğretmenlerin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, dikkate değer bir değişim meydana getirdiğini söylemek çok iddialı olmayacaktır. Tutumlarda meydana gelen bu olumlu değişim, öğretmenlerin kurstan önemli derecede faydalandıklarını, kurs süresince elde ettikleri bilgileri uygulamaya yansıtacaklarını ve elde ettikleri bilgilerin bu teknikleri daha doğru kullanmalarına yardımcı olacağını düşünme konusunda iyimser olmamızı sağlasa da, asıl önemli olan bu tutum değişiminin ne derece kalıcı olacaktır. Yeni programlar öğretmenlerden bu tekniklerin birçoğunu sınıf ortamında kullanmalarını beklediği için, bu tutum değişiminin uzun süreli olması ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını daha doğru yürüteceği umulmaktadır.

4. 2. 3. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursu Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması

Bu başlık altında, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE kursunun içerik, uygulanış, öğretim süreci, organizasyonu, uygulayıcısı, kurs programının geneli hakkındaki düşüncelerinin ve öğretmenlerin bilgi, beceri ve bakış açılarındaki değişime etkisinin tartışılması yapılacaktır.

4. 2. 3. 1. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursunun İçeriği Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması

Ülkemizde yürütülen HİE faaliyetlerinde ihtiyaç belirleme ve programın oluşturulmasında etkili bir çalışma yapılamamasının HİE faaliyetlerinden istenen verimin alınamamasına neden olduğu belirtilmektedir (Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997; Bağcı ve Şimşek, 2000). Ayrıca öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarının belirlenmesinde bilimsel yöntemlerin kullanılmadığı ve bu durumun HİE programlarının başarısını olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Şahin, 1996; Aytaç, 2000). Literatürde öğretmenlerin HİE faaliyetlerini zaman kaybı olarak görme eğilimlerinin önlenmesinin yolunun, onların ihtiyaçlarını dikkate alan HİE programları hazırlamaktan geçtiği belirtilmektedir (Tekin ve Ayas, 2002). Bir HİE kurs programının etkili olabilmesi için kurs programının içeriğinin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması gerektiği birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Kanlı, 2001; Kaya, 2003; Tekin, 2004; Çakır, 2004; Asilsoy, 2007; Şenel, 2008). Bu düşünceden hareketle çalışmada kursun içeriğinde yer alacak konular öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmiştir. Kurs programının içeriğini öğretmen ihtiyaçlarına yönelik düzenlemek etkili bir HİE için şart, fakat yeterli değildir. Bunun için öğretmenlerin HİE kurs programının içeriğinde bulunan konular hakkında ne kadar bilgilendirildiklerinin ve kurs programı içerisinde bu konulara verilen ağırlık hakkında düşüncelerinin belirlenmesi önemlidir. Bu bakımdan bu başlık altında öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilgili düzenlenen HİE kursunun içeriğine yönelik düşünceleri tartışılacaktır.

Öğretmenler, Tablo 42'den de (s. 130) görüldüğü gibi, HİE kursu içeriğinde bulunan performans değerlendirmenin amacının ve özelliklerinin, performans görevlerinin nasıl oluşturulacağının, performans değerlendirmenin nasıl yapılacağının ve nasıl

değerlendirileceğinin izah edilmesi gibi konularda kendilerine çok iyi düzeyde bilgi verildiğini düşünmektedirler. Bu düşüncüyü öğretmenlerle yapılan mülakattan elde edilen veriler de desteklemektedir. Mülakatta verdikleri cevaplardan oluşturulan Tablo 48 (s. 138) incelendiğinde, öğretmenlerin kurs programının kendilerine performans değerlendirmenin nasıl geliştirileceğini ve nasıl uygulanacağını öğrettiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 42 incelendiğinde, öğretmenlerin kurs programında, rubriklerin özelliklerine, nasıl kullanıldığına ve portfolyo dosyalarının türlerine yönelik yapılan açıklamaların çok iyi düzeyde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu sonucu mülakat bulguları da desteklemektedir. Öğretmenlerin kurs programında en çok yararlandıkları konuların başında dereceli puanlama anahtarının geldiği Tablo 49 (s. 141) incelendiğinde anlaşılmaktadır. Anket ve mülakata verdikleri cevaplardan öğretmenlerin kurs programının içeriğindeki konuların kendilerine genellikle çok iyi düzeyde açıklandığı düşüncesinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik hazırlanan HİE kursunda bulunan bu konuların çok iyi anlatıldığını düşünmelerinde, kurs süresince bu konulara yönelik teorik anlatımların yanı sıra uygulamaların yapılmasının etkili olduğuna inanılmaktadır. Çünkü görülen bir şeyin unutulması mümkün olabilmekte, ancak yapılan şeyler çok daha iyi anlaşılmakta ve kalıcı olmaktadır. Tablo 50'de de (s. 144) öğretmenlerin altı tanesinin uygulamalar yapılmasının kursun olumlu özellikleri arasında olduğunu belirttikleri görülmektedir. Nitekim literatürde de Kaya (2003), Çakır (2004); Tekin (2004) ve Şenel (2008) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin uygulama yaptıkları konularda daha iyi öğrenme gerçekleştiği ifade edilmektedir.

Tablo 42 incelendiğinde, öğretmenlerin kursta anlatılan konulardan diğerlerine göre daha az faydalandıkları konunun alternatif değerlendirme ve alternatif değerlendirme tekniklerine yönelik yapılan açıklamaların olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler bu konunun orta düzeyde açıklandığını belirtmektedirler (Tablo 42, Madde 4). Benzer şekilde kurs sonunda yapılan mülakatlarda da öğretmenler, kursta en az faydalandıkları konunun alternatif değerlendirme teknikleri olduğunu belirtmişlerdir (Bakınız Tablo 49). Öğretmenlerin bu ifadelerinden kursta alternatif değerlendirme konusunda çok fazla bilgi edinemedikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun kursun içeriğinde alternatif değerlendirmeye yönelik olarak kısa bir açıklama yapılmasından, kursta daha çok performans değerlendirmeye odaklanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin alternatif değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi alamadıklarını düşünmeleri normaldir.

Genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin HİE kursu içeriğinde bulunan konuların kendilerine çok iyi düzeyde aktarıldığını düşündükleri görülmektedir. Tablo 42 incelendiğinde bu durum kolayca görülebilmektedir. Kursun, özellikle öğretmenlerin de sürekli talep ettikleri şekilde, uygulamaya ağırlık vermesinin, öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerinde önemli bir etkisi olduğuna inanılmaktadır. Çünkü, öğretmenler teorik bilgiyi edinebilecekleri bir çok kaynak bulabilecekleri halde, uygulama yapma şansını bu tür uygulamalı kurslar dışında yakalama şansına sahip olamazlar. Bu nedenle kursun beklentilerini karşılayıcı nitelikte olduğunu düşündükleri kuvvetle muhtemeldir.

4. 2. 3. 2. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursunun Öğretim Süreci Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması

Bir öğretim programının başarısı, o programda sunulacak konulara uygun öğretim yaklaşımlarının seçilmesine ve bu yaklaşımın gerektirdiği yöntem ve tekniklerin etkili kullanılmasına bağlıdır (Kaya, 2003). Bir HİE kursunun hedeflerine ulaşabilmesinde kurs içeriğinin öğretmenlere nasıl aktarıldığı ve neyin öğretilmeye çalışıldığı, yani kursun öğretim süreci de en az kurs programın içeriği kadar önemlidir. HİE kursuna katılan bireyler için ne kadar etkili bir öğrenme ortamı oluşturulursa, öğrenmenin o kadar anlamlı, etkili ve fazla olacağı belirtilmektedir (Tekin, 2004). Bu yüzden HİE kurs programlarının öğretim süreci önem taşımaktadır. Bu bakımdan bu başlık altında öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik düzenlenen HİE kursunun öğretim sürecine yönelik düşünceleri tartışılacaktır.

HİE kursunun öğretim süreci hakkındaki düşünceleri içeren Tablo 43 (s. 132) incelendiğinde, öğretmenlerin kursta yapılan “etkinlikler hazırlandıktan sonra sınıfta tartışılması”, “kursun içeriğine yönelik dokümanların verilmesi”, “hazırlanan etkinliklere yönelik dönütler verilmesi” ve “kursta teknolojik araçlardan yararlanılması” gibi faaliyetlerin çok iyi düzeyde yapıldığını düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, kurs boyunca çalışılan her konuyla ilgili gerekli materyallerin sunulması, kursun içeriğine uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi, kurs boyunca yürütülecek öğretim faaliyetlerinin belirlenmesi ve her konuya yönelik etkinliklerin hazırlanması gibi aktivitelerin iyi düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, Tablo 50’den de görüldüğü gibi, öğretmenler uygulama yapılmasının, sınıf içi tartışma ve eleştirilerin olmasının, yapılan çalışmalara yönelik dönütler verilmesinin, öğrendikleri ile ilgili görevler verilmesinin ve karşılıklı etkileşim olmasının kursun olumlu özellikleri olduğunu ifade

etmektedirler. Bu ifadelerden öğretmenlerin kursun öğretim sürecine yönelik yaptıkları değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kursun uygulanışına yönelik olumlu düşüncelere sahip olmasında, kursta uygulamalı aktivitelerin yer alması, karşılıklı etkileşim ortamının bulunması ve hoşgörü ortamının oluşturulması gibi faktörlerin etkili olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca, kurs içeriğinde yer alan konuların öğretmenlere kitapçık halinde dağıtılması da konuları önceden incelemeleri fırsatı vermiş ve kurs ortamında not almaya çalışmalarına gerek kalmamıştır. HİE kurslarında genellikle katılımcılar, anlatılan konularla ilgili notlar almaya çalışmakta, bu hem zaman kaybına, hem de önemli bazı hususları kaçırabilmelerine yol açmaktadır. Bu yönüyle de çalışma öğretmenlere kolaylık sağlamış, zamanlarının çoğunu dinlemeye, anlamaya ve uygulamaya ayırmalarına yardımcı olmuştur. Nitekim Tekin (2004), Çakır (2004) ve Şenel (2008) gibi araştırmacıların çalışmalarında, öğretmenlerin kendilerine düzenlenen HİE kurslarında çok fazla teorik bilgi istemedikleri, uygulama, örnek verme ve tartışma yapmanın öğretmenlerin ilgisini daha fazla çektiği ve bu tür faaliyetlerin öğretmenlerin HİE kursuna yönelik isteklerini ve motivasyonlarını arttırdığı belirtilmektedir. Benzer şekilde Cherubini ve diğ (2002) tarafından yürütülen çalışmada, HİE kurslarında grup çalışmalarının, planlanmış etkinliklerin ve yeterli ölçüde teorik bilgi sunulmasının kursa katılanları memnun ettiği ve öğretmenlerin kurstan yararlanma olasılıklarını arttırdığını ifade edilmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecinden genel olarak memnun oldukları, onlarla yapılan mülakatlarda da görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerden birisi, kursun öğretim sürecine yönelik düşüncelerini “Bütün öğretmenler kurs sayesinde ne tür uygulamaları yaptığı, hangi sorunlarla karşılaştığı, bu sorunlarını nasıl giderilebileceği gibi konularda fikir alış verişinde bulundu. Bu durum öğretmenler arasında etkileşime ve sınıf içinde tartışma ortamını oluşturmamıza yardımcı oldu” şeklinde dile getirirken, bir başka öğretmen bu konuda “Kursun en olumlu özelliği teorik bilgilerin etkili sunulması ve öğrenilen teorik bilgilere yönelik uygulamaların yapılmasıdır. Bu kursun bana çok şey kattığını düşünüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu ifadeler, kursun uygulama sürecinin de öğretmenleri memnun edebilecek düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir.

4. 2. 3. 3. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursunun Organizasyonu Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin HİE kursunun organizasyonu hakkında düşünceleri incelendiğinde, kursta yapılan faaliyetlerin bazıları hakkında olumlu düşünceye sahipken bazı durumlara yönelik olumsuz düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Anket ve mülakatlardan elde edilen veriler öğretmenlerin kurs programının organizasyonuna yönelik olarak genel anlamda olumlu düşünceye sahip olduklarını göstermektedir. Tablo 44 (s. 133) incelendiğinde, öğretmenlerin kurstaki iletişim ortamının kurs içeriğini öğrenmek için uygun olduğunu, kurs merkezinin şartlarının program için elverişli olduğunu ve kursun uygulandığı sınıfın teknolojik imkânlarının yeterli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler kursun bu özellikler açısından çok iyi düzeyde olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenler kursun, karşılıklı etkileşim ve sınıf içi tartışma ve eleştirilerin olmasına olanak sağlayacak şekilde organize edilmesinin kursun olumlu bir özelliği olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin kursun organizasyonuna yönelik olumlu düşünceye sahip oldukları hususlar genellikle etkili bir HİE kursunda olması gereken hususlardır. İlgili literatür incelendiğinde etkili bir HİE kursu düzenlemek için kursun içeriğinin, öğrenme ortamının, teknolojik imkanların ve iletişim ortamının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Taymaz, 1997; Kaya, 2003; Tekin, 2004). Bu çalışmada da bu hususlar dikkate alınarak organizasyon planlaması yapılmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin kursun organizasyonuna yönelik bu tür olumlu düşüncelerinin yanı sıra bazı olumsuz düşünceleri de vardır. Kursun daha uygun bir zaman ve daha uygun bir mekânda yapılması gerektiği yönündeki eleştiriler bunların en önemlileridir. Öğretmenler, kursun zamanının ve kursun uygulandığı yerin daha iyi belirlenmesi gerektiği düşüncesine sahiptir. Bu durum kursun organizasyonuna yönelik anket sorularında belirtildiği gibi (Tablo 44), kurs sonunda öğretmenlerle yapılan mülakatlarda da dile getirilmiştir. Örneğin, öğretmenlerden birisi kursun zamanı ve uygulandığı yer konusundaki düşüncelerini “Kursun hafta içi olması, okula gitme gibi mecburiyetimizin olması ve kursun saatlerce sürmesi verimliliğimizi azalttı. Kursun zamanı ve süresi daha iyi ayarlanabilirdi” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka öğretmen ise bu konuda “Kurs süresinin çok uzun olduğunu düşünüyorum. 60 saatlik bir kurs yerine 45 saatlik bir kurs düzenlenebilir. Kursta sadece bizim için gerekli olan konulara değinilebilirdi” şeklinde görüş bildirmiştir. Kurs programının etkili olabilmesi için kursun zamanının ve öğrenme ortamının uygun olması son derece önemlidir (Taymaz, 1997; Çakır, 2004; Tekin, 2004). Bu çalışma kapsamında

öğretmenlere düzenlenen kurs, MEB tarafından mesleki çalışma zamanı olarak belirlenen 1 – 14 Eylül tarihleri arasında 09.00 - 16.00 saat diliminde yürütülmüştür. Henüz okullarda derslerin başlamamış olması nedeniyle, bu tarih aralığının öğretmenler için uygun olacağı düşünülmüştür. Fakat öğretmenlerin bu tarihler arasında kendi okullarında yapacakları eğitim – öğretime hazırlık çalışmalarının olmasından dolayı yoğun olacakları gözden kaçırılmıştır. Bu durumun öğretmenlerin kursun zamanı konusunda eleştirilerde bulunmalarına yol açmıştır. Ayrıca kursun başlangıcı tam olarak yaz tatili dönüşüne rastladığından, öğretmenlerin kursun çalışma temposuna alışamamaları ve kursa motive olamamalarının da kurs zamanının uygun olmadığını düşüncelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler kendi bakış açıları ile haklı olsalar da, on günlük bir kursun dönem içerisinde ders saatleri sonrasında, hafta sonlarında veya şubat tatilinde uygulanması da mümkün görünmemektedir. Çünkü bu tarihler de başka türlü sorunların ortaya çıkmasına neden olabilecektir. Nitekim literatürde belirtilen bu zamanlarda yapılan HİE kurslarında değişik sorunların yaşandığına yönelik bulgular da mevcuttur (Çakır, 2004; Tekin, 2004). Bu nedenle okulların resmen açıldığı ancak derslerin henüz başlamadığı 1-14 Eylül tarihlerinin en uygun dönem olacağı düşünülmüş ve kursun programı bu döneme yerleştirilmiştir.

Öğretmenlerin kursun uygulandığı öğrenme ortamına yönelik eleştirilerinin olduğu çalışmada tespit edilen bir başka husustur. Kurs, normal bir devlet okulunun sınıfında, kurs için gerekli teknolojik araç ve gereçlerin bulunduğu bir ortamda yapılmıştır. Öğretmenlerin bu ortamı beğenmemesinin, sınıfın fiziksel görünümünden, masa, sıra ve sandalye gibi araçların iyi olmamasından ve en önemlisi öğretmenlerin öğrencilerin öğrenim gördükleri bir sınıf ortamında kursu görmelerinden kaynaklandığına inanılmaktadır. Her ne kadar ortam kursun etkiliği üzerinde etkili ise de, bu çalışmada kursun verildiği ortam kurs kapsamında yapılacak uygulamaları ve planlanan faaliyetleri gerçekleştirme konusunda herhangi bir sorun yaratmamıştır. Bundan dolayı, öğretmenlerin bu şikâyetlerinin direkt olarak kurs programına yönelik olmadığına ve sınıf ortamı dışında daha farklı bir salonda kurs görme beklentilerinden kaynaklandığına inanılmaktadır. Ayrıca, bu durumun kursun etkili olmamasına ve uygun bir şekilde yürütülmesine önemli bir engel teşkil etmediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin kursun organizasyonu ile ilgili sorulara verdikleri cevaplardan oluşturulan Tablo 44 incelendiğinde, öğretmenlerin cevaplarının kendi içerisinde de çeliştiği görülmektedir. Örneğin, “kursun uygulandığı yer program için elverişli” (Tablo 44, madde 2) şeklindeki ifadeye öğretmenler “iyi” kategorisinde cevaplar

verirken, “kurs merkezinin şartları program için elverişliydi” (Tablo 44, madde 7) şeklindeki ifadeye “çok iyi” kategorisine giren cevaplar verilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin ortamla ilgili olarak çok da kötümser olmadıklarını göstermektedir. Buna rağmen, kursun sınıf dışında uygun şekilde tasarlanmış bir ortamda veya salonda düzenlenmesinin öğretmenlerin öğrenci psikolojisi yaşamamaları konusunda faydalı olabileceği de çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak söylenebilir.

4. 2. 3. 4. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursunun Uygulayıcısı Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması

Literatürde birçok araştırmacı tarafından HİE kurslarının etkili olup olmadığını belirlemek üzere yapılan çalışmalarda, kurs programının içeriğinin, öğretim sürecinin, kursun organizasyonun ve kurs uygulayıcısının değerlendirilmesi gibi faktörlerin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir (Kaya, 2003; Gökdere, 2004; Tekin, 2004; Asilsoy, 2007; Şenel, 2008). Diğer faktörlerin yanı sıra, bir kursun etkili olabilmesi için kurs uygulayıcısına çok büyük görev düşmektedir. Çünkü ne kadar mükemmel bir kurs hazırlanırsa hazırlansın, kursu sunacak olan kişi bu sunum için yeterli değilse, kurs programının istenilen hedefe ulaşması mümkün değildir. Bu bakımdan öğretmenlerin düzenlenen kurs programının uygulayıcısı hakkındaki düşünceleri son derece önem arz etmektedir.

Tablo 45 (s. 134) incelendiğinde, öğretmenlerin kurs uygulayıcısının kursun içeriğine yönelik yeterli bilgi ve donanımına sahip olma, etkili sunum yapabilme ve kursiyerlerle etkili iletişim kurma konularında çok iyi düzeyde olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu ifadelerinden kurs programının uygulayıcısına yönelik olumlu düşünceye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin kurs programının uygulayıcısının kursun içeriğine yönelik yeterli bilgi ve donanımına sahip olduğunu düşünmesi çok önemlidir. Çünkü kurs uygulayıcısının yeterli alan bilgisine sahip olduğunun düşünülmesinin kurs kapsamında anlatılacak konulara yönelik öğrenme istek ve motivasyonunu artıracasına inanılmaktadır. Bu durumun HİE kursunun etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlgili literatürde öğretmenlerin, HİE eğitim kursunun daha etkili olabilmesi için ihtiyaç duydukları alanlarla ilgili bilgi sahibi olan uzman kişilerden uzun süreler içerisinde HİE almak istedikleri ifade edilmektedir (Kaya, 2003; Şenel, 2008). Ayrıca HİE kurslarının uzman kişiler tarafından ve daha çok somut materyallere yer verilerek düzenlenmesi gerektiği çeşitli çalışmalarda da ortaya

çıkarılmıştır (Kop, 2003; Çakır, 2004; Kaya, Küçük ve Çepni, 2004). Kursu verecek olan kişinin alanına hakim, etkili sunum yapabilecek ve beklentileri karşılayabilecek yeterliliğe sahip olması, kursiyerlerin verilecek bilgileri, kursu ve kurs yöneticisini daha fazla dikkate almalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca kurs yöneticisinin eleştiriye ve önerilere açık olması ve iletişim kurma becerisinin yüksek olması da son derece önem taşımaktadır. Bir konuyu çok iyi bilmek kadar, o konuyu karşıdakilere aktarmak da önemlidir. Bu ise sağlıklı bir iletişim kurmakla mümkün olabilir. Çünkü iletişim olmadan etkileşim, etkileşim olmadan da öğrenmenin gerçekleşmeyeceği bilinmektedir. Literatürde de etkili iletişim ortamının kursun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Kaya, 2003; Tekin, 2004) Bu çalışmada kursu veren araştırmacının, kurs içeriğine yönelik olarak aldığı eğitimin ve bilimsel yeterliliğinin, öğretmenlerin beklentilerini giderebilecek düzeyde olduğuna inanılmaktadır. Tablo 45’te yer alan ifadelerle öğretmenlerin verdikleri cevaplar dikkate alındığında, kursiyerlerin de kurs uygulayıcısını yeterli buldukları görülmektedir. Bu durumun kursun etkililiğinin artmasına önemli bir katkı sağladığına da inanılmaktadır.

4. 2. 3. 5. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin HİE Kursunun Genel Hakkındaki Düşüncelerinin Tartışılması

Öğretmenlerin HİE kursu hakkındaki genel düşüncelerini içeren Tablo 46 incelendiğinde, kursa yönelik değerlendirmelerin genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Kurs sonu değerlendirme anketinin kursu genel değerlendirme faktöründeki maddelerinin ortalama puanları incelendiğinde, “kursun içeriği bütün ihtiyaçlarımızı karşılayacak şekilde belirlenmiş” ve “kurs programının içeriği okullarda uygulanabilir nitelikte” maddeleri dışındaki diğer maddelerin ortalamasının 4,20 – 5,00 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler, bu maddeler için öğretmenlerin kursun geneline yönelik düşüncelerinin “Çok İyi” kategorisi altında toplandığını göstermektedir. Çalışmanın beşinci alt probleminin “Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin uygulanan kurs programının etkililiği hakkındaki düşünceleri nelerdir?” sorusu olduğu hatırlanırsa, bu soruya kursun öğretmenler için oldukça etkili olduğu şeklinde bir cevap verilmesi mümkündür. HİE kursunun geliştirilmesi öncesinde öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesine önem verilmesinin, bütün faaliyetlerin programların ve öğretmenlerin beklentilerine uygun olacak şekilde planlanmaya çalışılmasının ve kursun özellikle uygulamaya ağırlık verecek şekilde düzenlenmesinin kursun genel anlamda öğretmenlerin beğenisini kazanmasında etkili olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca ulusal ve uluslar arası literatürde HİE kurslarına

yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların dikkatle incelenmesi ve birçok araştırmacı tarafından ifade edilen HİE kursu düzenlenirken karşılaşılan sorunların dikkate alınmasının da öğretmenlerin kurs programından memnun kalmalarında etkili olduğu düşünülmektedir (Taymaz, 1997; Çalık, 2004; Tekin, 2004).

Tablo 46 (s. 135) incelendiğinde, öğretmenlerin ankette yer alan “kursun içeriği bütün ihtiyaçlarımızı karşılayacak şekilde belirlenmiş” şeklindeki maddeye verdikleri puanların ortalamasının 3,40 – 4,19 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler, bu maddeye yönelik öğretmenlerin düşüncelerinin “İyi” kategorisi altında toplandığını göstermektedir. Öğretmenlerin kursun içeriğinin bütün ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olmadığını düşünmelerinin, alternatif değerlendirme tekniklerine yönelik HİE’ye ihtiyaç duymalarına karşın bu konunun kursun içeriğinde detaylı olarak anlatılmamasından kaynaklandığına inanılmaktadır. Bu düşüncüyü Tablo 42’de verilen kursun içeriğiyle ilgili değerlendirme bulguları ve Tablo 49’da verilen mülakat bulguları da desteklemektedir. Bu tablolardaki bulgulara göre öğretmenlerin alternatif değerlendirme teknikleri hakkında kurs programında detaylı bilgi verilmediğini düşündükleri görülmektedir. Alternatif değerlendirme konusunda kurs kapsamında bilgi verilmemesi, öğretmenlerin kursun bütün ihtiyaçlarını karşılama konusunda “iyi” düzeyde olduğunu düşünmelerine yol açmıştır.

“Kurs programının içeriği okullarda uygulanabilir nitelikte” şeklindeki maddeye verilen puanların ortalamasının da “iyi” kategorisinde olduğu Tablo 46’da görülmektedir. Anket ve mülakattan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin kursta öğrendikleri bilgilerin tamamının okullarda uygulanabilir nitelikte olmadığını, fakat büyük bir kısmının uygulanabilir olduğunu düşündükleri görülmektedir. Örneğin öğretmenlerden birisi bu konuyla ilgili olarak “Benim okuluma öğrencilerin seviyeleri oldukça düşük. Kursta anlatılanları uygulayacağımı düşünmüyorum. Anlatılan şekilde öğrencilerimin ödevlerini yapacağına inanmıyorum” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Bir başka öğretmen ise kurs içeriğinin tamamının uygulanabilir olmadığı yönündeki düşüncesini “Özellikle performans değerlendirmeyi öğrendiğimiz gibi uygulamak isterdim. Ancak uygulayabileceğimi hala düşünmüyorum. Çünkü ortalama 200 – 250 öğrencinin dersine giriyorum. Grup çalışması yaptırırsam bile her konu için ayrı değerlendirme kriterleri hazırlamak sıkıntı oluyor” şeklinde dile getirmiştir. Kurs içeriğinin tamamının okullarda uygulanabilir olmadığı yönündeki düşüncenin temelinde okulların fiziksel yapısının uygun olmaması, sınıfların kalabalık olması, çok fazla form kullanılması ve aşırı zaman harcanması gibi olumsuz düşünceler bulunmaktadır. Yeni programların değerlendirme anlayışı bakımından

öğretmenlerden beklentilerinin yüksek olması ve her okulun ve öğretmenin olanaklarının bu beklentileri karşılayacak düzeyde olmaması, belli ölçüde öğretmenlere de hak verilmesini gerektirmektedir. Ancak uygulamadaki temel sorunlardan bir tanesinin de öğretmenlerin tam olarak neyi ve nasıl uygulamaları gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları olduğu da bilinmektedir. Bu durum normal şartlarda rahatlıkla uygulanabilecek bir tekniğin yanlış uygulanmasına veya uygulanmasında sorunlar yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu düşünce birçok araştırmacının yaptığı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Selvi, 2006; Yücel ve diğ. 2006; Acat ve Demir, 2007; Çalık, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güven ve Eskiürk, 2007; Metin ve diğ., 2007; Şeker, 2007; Adanalı, 2008; Algan, 2008; Kanatlı, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009). Kursun içeriğinde yer alan konuların teori ve pratiğinin doğru öğrenilmesinin ve ihtiyaç duyulduğunda kullanılmasının, öğretmenlerin içeriğin tümünü kullanmamaya gerekçe olarak gösterdikleri hususlara belli ölçüde hak verilmekle birlikte, sorunların azalmasına yol açabileceğine inanılmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın “HİE kursunun sonunda Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeyi derslerinde kullanıp kullanmama konusundaki düşünceleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen altıncı alt problemine, öğretmenlerin kurs kapsamında anlatılan pek çok konuyu kullanma eğiliminde oldukları, bazı tekniklerle ilgili ise olumsuz tutum içerisinde oldukları ve kullanmayı düşünmedikleri şeklinde cevap vermek mümkündür. Öğretmenlerin olumsuz düşüncelerinin kursun başarısızlığından değil, öğretmenlerin kullanmayı düşünmedikleri teknikleri zor, yorucu ve gereksiz bulmalarından kaynaklandığına inanılmaktadır.

4. 3. HİE Kursunda Kazanılan Bilgi ve Becerilerin Öğretime Yansıma Düzeylerinden Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Fen ve Teknoloji öğretmenleri için hazırlanan performans değerlendirmeye yönelik HİE kursunun hedeflerinden birisi, öğretmenlerin bu kurs programından kazandıkları bilgi, beceri ve bakış açılarını öğretime yansıtma ve öğretme yansıtma düzeyleridir. Araştırmanın bu kısmında, öğretmenlerin HİE kursundan edindikleri bilgi, beceri ve bakış açılarını öğretime yansıtıp yansıtmadığıyla ilgili tartışmalar yürütülmüştür. Öğretmenlerin kazanımlarını öğretime yansıma durumuyla ilgili tartışmalar; öğretmenlerle yapılan mülakatlardan ve izleme değerlendirmesi aşamasında ele alınan iki özel durum çalışmasından elde edilen bulgulara göre yürütülmüştür.

4. 3. 1. Kurs Sonu Mülakat Bulgularına Göre Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kazanımlarının Öğretime Yansıma Durumunun Tartışılması

Öğretmenlere düzenlenen bir HİE kursunun etkili olup olmadığı hakkında fikir sahibi olmada en önemli gösterge, öğretmenlerin kurstan edindikleri bilgileri öğretime yansıtırma durumudur. Eğer öğretmenler kurstan edindikleri bilgileri öğretim ortamında uygulamak istiyor ve uygulamaya çalışıyorlarsa, HİE kursunun etkili olduğu, aksi durumda kursun yeterince amacına ulaşmadığı ifade edilebilir. Bu çalışmada, kursa katılan öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamında uygulayıp uygulamayacaklarını belirlemek üzere katılımcılarla kurs sonunda mülakatlar yürütülmüş olup, bu bölümdeki tartışmalar mülakatlara dayalı olarak yapılmıştır.

Öğretmenlerin kurstan edindikleri bilgilerin uygulanabilirliğine yönelik düşüncelerinden oluşturulan Tablo 51 (s. 146) incelendiğinde, on üçünün kursta öğrendikleri bilgileri derslerinde uygulayabileceğini, altısının bilgilerin bir kısmını uygulayabileceğini, üçünün de derslerinde uygulayamayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kurstan edindikleri bilgileri sınıflarında uygulamak istemeleri kursun hedefine ulaştığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu sonucu, HİE kurs programı sürecinde yapılan gözlemler, doküman analizleri, başarı testi, kurs sonu anket ve mülakatlarından elde edilen bulguların da desteklediği görülmektedir. Kursta anlatılan bilgilerin öğretmenler tarafından sınıfta kolaylıkla uygulanabilir nitelikte olduğunun görülmesi ve teorisinin ve uygulanma şeklinin öğrenilmesi, on üç öğretmenin bu bilgileri daha sonra kullanacağını belirtmesini sağlamıştır. Özellikle daha önce yaptığı uygulamalardan emin olmayan öğretmenlerin doğru uygulamaları gördükten sonra bu konuda daha bilinçli ve istekli olduğu düşünülmektedir. Bu durum, kursun hem teorik bilgi kazandırma hem de uygulamaya yönelik tutum kazandırma şeklinde ifade edebileceğimiz temel hedeflerine büyük ölçüde ulaştığını göstermektedir.

Tablo 51 incelendiğinde, öğretmenlerin altısının kursta öğrendikleri bilgilerin ancak bir kısmını sınıflarında uygulayabileceklerini, üç öğretmenin ise bu bilgileri sınıflarında kullanmayacaklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu düşüncenin en temel gerekçeleri zaman sorununun olması, sınıfların çok kalabalık olması, öğrenci seviyesinin bu tür uygulamaları yapamayacak kadar düşük olduğu fikri ve öğretmenlerin bazı tekniklerin gereksiz olduğunu düşünmeleri şeklinde ifade edilebilir. Özellikle öğretmen mülakatlarından elde edilen veriler, öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini açıkça

yansıtmaktadır. Örneğin öğretmenlerden birisi, “... anlatılan kadar ayrıntılı yapabileceğime inanmıyorum. Çünkü zaman gerektiğine inanıyorum. Oysaki sınıf ortamı belgelerle anlatılanlar kadar sorunsuz olmuyor. Öğretim boyutundan çok eğitim sorunları zamanımızı alıyor” şeklinde, bir başka öğretmen ise “hayır uygulamayacağım. Derslerde bu tür uygulamaları yapacak kadar fazla zamanımın olmayacağını düşünüyorum” şeklinde ifade ettiği düşüncesi ile zaman problemini dile getirmiştir. Literatürde konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da, öğretmenlerin çoğunlukla zaman yetersizliğini dile getirdiklerine rastlanmaktadır (Çalık, 2007; Erdal, 2007; Algan, 2008; Şenel, 2008; Karakuş ve Köse, 2009). Öğretim programının geçmişe nazaran oldukça sadeleştirilmiş olmasına rağmen, öğrenci merkezli hazırlanması ve etkinlik ağırlıklı olmasının uygulamada fazla zaman almasına sebep olması ve sınıf ortamlarının bütün uygulamaları çok rahatlıkla yapabilecek derecede ideal olmaması, öğretmenlerin zaman konusunda sorun yaşamalarına sebep olabilir. Ancak, programların uygulanma sürecinde belli beklentilerin olduğu da unutulmamalıdır. Bu nedenle, özellikle sınıf içi uygulamalar ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin zaman planlamasını etkili bir şekilde yapmaları ve programların ve sistemin kendilerinden beklentilerini karşılamaya çalışmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin kursta öğrendikleri bütün bilgileri kullanmayı düşünmeme gerekçelerinden bir diğeri sınıfların çok kalabalık olmasıdır. Çalışmaya katılanlardan birisi olan Öğretmen 12'nin “özellikle performans değerlendirmeyi öğrendiğimiz gibi uygulamak isterdim. Ancak uygulayabileceğimi hala düşünmüyorum. Çünkü ortalama 200 – 250 öğrencinin dersine giriyorum. Grup çalışması yaptırsam bile her konu için ayrı değerlendirme kriterleri hazırlamak sıkıntı oluyor” şeklindeki ifadesi bu durumu açıkça göstermektedir. Literatürde de kalabalık sınıfların performans değerlendirme anlayışını uygulamaya engel olduğu yönünde bulgular mevcuttur (Çalık, 2007; Erdem, 2007; Şeker, 2007; Kanatlı, 2008; Şenel, 2008; Karakuş ve Köse, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009). Ülkemizde sınıf mevcutlarının olması gerekenden çok fazla olmasının, ideal sınıf mevcutlarının dikkate alınmasıyla belirlenen uygulamaların sınıf ortamında yapılabilmesini oldukça zorlaştırdığı inkar edilemez bir gerçektir. Sınıf ortamında 20-25 öğrenci ile ilgilenmesi gereken bir öğretmen bazen 50-60 kişilik sınıflara girmek zorunda kalmakta, bu da uygulamaları zora sokmaktadır. Bu ülkemizin genel anlamda yaşadığı bir sorundur. Okullaşma oranının, derslik ve sınıfların ve öğretmenlerin nicelik bakımından yetersiz olması, sınıflarda aşırı kalabalıklık yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlere bu konuda hak verilmesi gerekir. Ancak, eğitim sisteminin ve

öğretim programlarının beklediği uygulamaların da yürütülmesi gerekmektedir. Bu ikilemin öğretmenleri çoğu zaman oldukça zor durumda bıraktığı ve çözüm olarak da geleneksel uygulamalarına devam etmelerine yol açtığı düşünülmektedir.

Öğrenci seviyelerinin düşük olması ve öğretmenler tarafından bazı tekniklerin gereksiz olduğuna inanılması da uygulamamaya gerekçe olarak gösterilen hususlardandır. Örneğin bir öğretmen “benim okulunda öğrencilerin seviyeleri oldukça düşük. Kursta anlatılanları uygulayacağımı düşünmüyorum. Anlatılan şekilde öğrencilerimin ödevlerini yapacağına inanmıyorum” şeklindeki ifadesi ile düşüncesini dile getirmiştir. Literatürde de öğrenci seviyelerinin düşüklüğü performans değerlendirmenin uygulanmamasına gerekçe olarak gösterilmektedir (Çalık, 2007; Şeker, 2007; Kanatlı, 2008; Şenel, 2008; Karakuş ve Köse, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009). Her ne kadar öğrenci seviyeleri uygulamaları etkilese de, öğretmenlerin kendi öğrencilerinin seviyelerine uygun performans değerlendirme uygulamaları hazırlamaları ve kullanmaları imkansız değildir. Bu durum zaman alsa veya bazı zorluklarla karşılaşılmamasına yol açsa da, bu tür bir değerlendirme ile daha sağlıklı karar verileceğinin unutulmaması gerekir. Öğretmenlerin anekdot kaydı, kontrol listesi, dereceli ölçekler, akran ve öz değerlendirme formları gibi bazı uygulamaların gereksiz olduğuna inanmaları da uygulamama gerekçeleri arasında yer almaktadır. Bu duruma literatürde de rastlanmaktadır. Örneğin Adanalı (2008), Algan (2008), Kanatlı (2008) ve Metin ve Demiryürek (2009) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin kullanılan formların çok fazla olduğunu ifade ettikleri, Karakuş ve Köse (2009)’nın çalışmasında ise, öğretmenlerin, akran ve öz değerlendirme formlarının gereksiz olduğunu düşündükleri belirtilmektedir. Bu durumun, bazı uygulamaların henüz çok yeni olması nedeniyle, tam olarak nasıl uygulanması gerektiğinin bilinmemesi, bazı uygulamaların da öğretmenlere ekstra yük getirmesinden kaynaklandığına inanılmaktadır. Özellikle farklı uygulamaların bir çok form hazırlamayı gerektirmesi öğretmenlerin hem zamanını almakta, hem de onlar tarafından fazla yük olarak algılanmaktadır. Öte yandan, özellikle akran ve öz değerlendirme konusunda sistem ve ülke olarak henüz istenilen düzeyde olmadığımız da bir gerçektir. Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirirken yeterince objektif olmadıkları da bilinen bir gerçektir (Adanalı, 2008; Algan, 2008; Kanatlı, 2008). Ancak, bu sorunlardan dolayı bu tür uygulamaların gereksiz olduğunu düşünerek vazgeçme yerine, öğrencileri bilinçlendirmeye çalışarak daha sağlıklı değerlendirmeler yapmaları sağlanabilir.

Genel olarak elde edilen veriler değerlendirildiğinde, çalışmanın “HİE kursunun sonunda Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirmeyi derslerinde kullanıp kullanmama konusundaki düşünceleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen altıncı alt problemine, öğretmenlerin kursta öğrendikleri bir çok bilgiyi uygulama konusunda istekli ve niyetli oldukları şeklinde bir cevap verilmesi mümkündür. Ancak, literatürde de ifade edilen, bu çalışmada da belirlenen çeşitli gerekçelerle bazı uygulamalar konusunda öğretmenler olumsuz tutum içerisinde olabilmektedir. Ülkemizde okullar çok farklı şartlara ve olanaklara sahiptir. Bir tarafta içerisinde her şeyi olan, ideal sayıda öğrenci içeren sınıfları bulunan okullar, bir tarafta da oldukça kötü şartlarda eğitim-öğretime devam etmeye çalışan okullar ve öğretmenler olabilmektedir. Bu çalışmada da, değişik şartlara sahip okullardan gelen öğretmenler kursa katılmışlardır. Katılımcıların tümünün okula şartlarını inceleme fırsatımız olmadığı için, bir okulda kolayca uygulanabileceğine inanılan bir tekniği, başka bir okulda uygulamak zor olabilir. Bu anlamda örneklemdeki öğretmenlerin uygulama ile ilgili farklı görüşlere sahip olmaları da normal karşılanmalıdır. Her öğretmen kendi okul ve sınıf şartlarını ve öğrenci profilini dikkate alarak görüş bildirdiği için, farklılıkların olması kaçınılmazdır. Bu durumun, doğrudan kursun etkililiği veya etkisizliğinden ziyade içinde bulunulan şartlarla ilgili olduğuna inanılmaktadır.

4. 3. 2. İzleme Değerlendirme Bulgularına Göre Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kazanımlarının Öğretime Yansıma Düzeyinin Tartışılması

İzleme değerlendirmesi aşamasında, öğretmenlerin kursta kazanmış oldukları bilgileri öğrenme ortamlarına yansıtma durumlarını belirleyebilmek amacıyla HİE kursu uygulandıktan yaklaşık bir ay sonra kursa katılan iki Fen ve Teknoloji öğretmenin sınıflarında, 30 saatlik bir zaman diliminde yarı-yapılandırılmış gözlemler yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek için hazırladıkları performans görevi ve performans görevlerini değerlendirmede kullandıkları değerlendirme ölçekleri de incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerle, kurstan edindikleri bilgileri sınıf ortamında kullanıp kullanamadıklarına yönelik yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır.

4. 3. 2. 1. A Kodlu Öğretmenle Yürütülen Çalışmalara Yönelik Tartışmalar

A kodlu öğretmenin HİE kursundan öğrendiği bilgileri ilk defa sınıf ortamında uygulamaya başladığı konu, 7. sınıf “Vücudumuzda Sistemler” ünitesiyle ilgilidir. Öğretmenin bu konuya yönelik öğrencilerine verdiği performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi bölümlerinde çeşitli hataların yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, A kodlu öğretmenin HİE kursunda edindiği performans değerlendirmeye yönelik bilgileri ilk zamanlarda sınıf ortamında tam olarak uygulayamadığını ve bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlar literatürde de ifade edilmektedir (Kaya, 2003; Tekin, 2004; Şenel, 2008). Uygulamanın başlarında bahsedilen bu sorunları yaşayan öğretmenin, ilerleyen zamanlarda hazırladığı performans görevleri incelendiğinde ise olumlu anlamda önemli değişikliklerin olduğu görülmektedir. Öğretmenin zamanla performans görevlerinde bulunması gereken kısımları daha iyi yapmaya başladığı belirlenmiştir. Bu ilerlemede, araştırmacının süreçte yapılanları gözlemlemesi ve öğretmene gerekli hususlarda uyarılarda bulunmasının etkili olduğuna inanılmaktadır. Çünkü araştırmacı, ilk başlarda tam olarak ne yapacağını bilemeyen öğretmeni, yönergeleri ile yönlendirmiş, hazırladığı materyalleri inceleyerek eksiklikleri veya hataları konusunda onu bilgilendirmiş ve düzeltmesini sağlamaya çalışmıştır. Bu tür bir yaklaşım, öğretmenin zamanla hatalarını veya eksikliklerini daha iyi görmesine ve düzeltmesine yardımcı olmuştur. Öğretmenin son hazırladığı performans görevleri incelendiğinde hiçbir eksiğinin olmadığı 07.01.2009 ve 09.01.2009 tarihlerinde yapılan doküman analizinden elde edilen bulgulara bakılarak söylenebilir. Bu durum, başlangıçta uygulamalar konusunda tecrübesiz olan öğretmenin zaman içerisinde hatalarını gördükçe düzeltmesinin ve tecrübe kazanmasının bir sonucudur. Bu sonuç öğretmenlerin, her ne kadar HİE kursunun etkili olduğu ifade etseler de, kurstan sonra bile bazı eksiklerinin olduğunu göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin kursta her konuyla ilgili sınırlı sayıda örnek uygulama yapma şansına sahip oldukları ve hazırladıkları materyalleri bizzat öğrencilere uygulama fırsatları olmadığı için eksikliklerinin yeterince farkına varamadıklarına inanılmaktadır. Sınıf ortamında ise hazırladıklarını bizzat kullanmak zorunda kalmaları, geliştirdikleri materyallerdeki eksiklikleri daha kolay görmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, araştırmacının öğretmenin her türlü uygulamasını gözlemlemesi ve hazırladığı materyalleri incelemesi, öğretmenin kendisini daha kısa sürede geliştirmesine ve hatalarını düzeltmesine yardımcı olmuştur.

A kodlu öğretmeninin, hazırladığı öğretim materyallerine yönelik yapılan doküman analizlerinin yanı sıra, hazırlanan öğretim materyallerinin sınıfta nasıl uygulandığıyla ilgili gözlemler yapılmıştır. Araştırmacının sınıf ortamında yaptığı ilk gözlem 7. sınıfın “Vücudumuzda Sistemler” ünitesiyle ilgili performans görevinin nasıl uygulandığına yöneliktir. Yapılan gözlemler sonucu, öğrencilerin performans görevini yerine getirme konusunda ilk başlarda değişik sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı öğrenciler kendilerinden isteneni nispeten yerine getirirken, bazılarının oldukça özensiz olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, performans görevinin hazırlanması sırasında öğrencilerin öğretmen tarafından verilen yönergelerle çok fazla dikkat etmedikleri de tespit edilmiştir. Öğretmenin ilk uygulamalarda tecrübesiz olmasının, öğrencilerin de daha önceden yapılan hatalı veya yetersiz uygulamalardan kalan alışkanlıklarla performans görevlerini yerine getirmeye çalışmalarının, ilk uygulamaların istenen şekilde yapılamamasına neden olduğu düşünülmektedir. Zaman ilerledikçe, hem öğretmenin tecrübe kazanması ve uygulamalara alışması, hem de öğrencilerin kendilerinden bekleneni daha sağlıklı anlamaları ve bunun sonunda performans değerlendirmeye alarak kendilerinden beklenen şekilde performans görevlerini hazırlamaya başlamaları, değerlendirmelerin daha sağlıklı yapılmasını sağlamıştır. Nitekim öğretmenin ve öğrencilerin ilk başlarda performans görevini hazırlarken karşılaştıkları sorunları büyük ölçüde gidermeye başladıkları süreç içerisinde yapılan gözlemlerde rahatlıkla görülmüştür. Bu süreçte dikkat çeken bir başka husus ise, öğretmenin, öğrencilerdeki olumlu değişimi dikkate alarak farklı tür uygulamalar yapmaya başlamasıdır. Örneğin, A kodlu öğretmen ilk zamanlar öğrenciye verdiği konuya yönelik model tasarımlarını ve sunum yapmalarını isterken ilerleyen zaman diliminde bu etkinliklerin yanı sıra poster oluşturma, deney yapma, tablo ve grafik hazırlama, psiko-motor becerilerini ve bilimsel süreç becerilerini geliştirecek etkinlikler yapmaya başlamıştır. Ayrıca öğretmenin öğrencilere bu tür etkinliklerden herhangi birini seçme fırsatı sunmaktadır. Öğretmenin daha önceden benimsediği yöntemlerin yerine yeni öğrendiği yöntemleri kullanması önemli bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Çünkü yeni bilgilerin öncekinden daha verimli sonuçlar verdiğinin görülmesi, öğretim şeklinin değişimi açısından önemli bir unsurdur (Manning, 1988; Griffin, 1991; Fullan, 1995; Posnanski, 2002).

A kodlu öğretmenin, performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarını sınıfında ne ölçüde kullandığını belirlemek üzere yapılan gözlemlerde, öğretmenin 6., 7. ve 8. sınıfta, kursta öğrendiği performans görevini, akran, öz ve grup

değerlendirme formlarını, dereceli ölçeği ve dereceli puanlama anahtarını sıklıkla kullandığı, ürün dosyası, kontrol listesi ve anekdot kaydını ise kısmen kullanmaya çalıştığı belirlenmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmelerde, özellikle ürün dosyasının nasıl oluşturulacağı, bu dosyada ne tür çalışmaların olması gerektiği ve ürün dosyasının nasıl değerlendirileceği hakkında kurs süreci sonrasında da yeterli derecede bilgi sahibi olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenin ürün dosyasını değerlendirmeye yönelik bir dereceli puanlama anahtarı ya da dereceli ölçek hazırlamadığı, öğrencilerin hazırladıkları ödevleri değerlendirmede ise kontrol listelerini hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Öğretmene bu araçlarla ilgili gerekli açıklamalar yapılmasına ve bu tür değerlendirme araçlarını da kullanması gerektiği ifade edilmesine rağmen, sonraki uygulamalarda da etkili şekilde kullanılmadıkları görülmüştür. Bu durum, kursta çeşitli tekniklerle ilgili yeterli düzeyde bilgi edinse bile, öğretmenlerin bazı değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda olumsuz tutum içerisinde olduklarını ve bu tutumun kolayca değiştirilemediğini göstermektedir. Her ne kadar teori ve pratikte belli ölçülerde ilerleme gösterecekler de, kendilerini zorlayacak, uzun zaman alacak ve hazırlanması ve uygulanması zahmetli olan araçları kullanmama eğilimlerini sürdürmektedirler. Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası, anekdot kaydı ve kontrol listesi gibi değerlendirme araçlarının gereksiz olduğunu düşüncelerinin de bu durumun ortaya çıkmasındaki en önemli sebeplerden birisi olduğuna inanılmaktadır. Örneğin, kurs sürecinde, öğretmenlerin dereceli ölçekleri öğrendikten sonra kontrol listelerini kullanmak yerine bu ölçekleri kullanmanın daha iyi olacağını ifade etmeleri, kontrol listelerini yeterince benimsemediklerini göstermektedir. Benzer şekilde, ürün dosyalarını, bu dosyalarda çok fazla form kullanılmasından, aşırı kâğıt israfı olmasından ve çok fazla zaman almasından dolayı uygulamak istemedikleri literatürde de birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Birgin, 2003; Birgin, 2008; Korkmaz ve Kaptan, 2003). Bütün bu veriler öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası, anekdot kaydı ve kontrol listesi gibi bazı değerlendirme araçları hakkında edindikleri bilgileri sınıf ortamına yansıtamamasının, bu değerlendirme araçlarını benimsememelerinden kaynaklandığını göstermektedir. Ancak, A kodlu öğretmenle kurs sonunda yapılan mülakatta, gerek ürün dosyasını, gerekse anekdot kayıtlarını daha sonraki dönemlerde daha etkili şekilde kullanacağını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin bu düşüncesinde ne ölçüde samimi olduğu ise ancak ilerleyen zamanlarda bu öğretmenin uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesi ile mümkün olabilir.

4. 3. 2. 2. B Kodlu Öğretmenle Yürütülen Çalışmalara Yönelik Tartışmalar

B kodlu öğretmenin HİE kursundan öğrendiği bilgileri ilk defa sınıf ortamında uygulamaya başladığı konu, 6. sınıfın “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesiyle ilgilidir. Öğretmenin bu konuya yönelik öğrencilerine verdiği performans görevi, performans görevi değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, tanımlama, gövde, yönerge ve puanlama yöntemi kısımlarında bazı eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, B kodlu öğretmenin HİE kursunda edindiği bilgileri ilk zamanlarda sınıf ortamında tam olarak uygulayamadığını ve bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kurslarda aldıkları bilgileri sınıf ortamına yeterince yansıtamadıkları literatürde de ifade edilmektedir (Kaya, 2003; Tekin, 2004; Şenel, 2008). Gözlem sürecinin başlangıcında sorunlar yaşayan öğretmenin ilerleyen zamanlarda önemli ölçüde kendisini geliştirdiği ve hazırladığı performans görevlerinde önemli değişikliklerin olduğu görülmektedir. İzleme sürecinde araştırmacının, öğretmenin hazırladığı materyalleri incelemesi ve eksiklik veya yetersizliklerinin birlikte tartışılarak düzeltilmesinin öğretmenin sonraki uygulamalarını daha nitelikli yapmaya başlamasında önemli faydası olduğu düşünülmektedir. Çünkü her ne kadar kursta teorik ve pratikte birçok kazanım elde edildi ise de, öğretmen bunları ilk defa gerçek uygulama ortamında kullanmak durumunda olduğundan, zaman zaman hatalar yapabilmektedir. Ayrıca, öğretmenin hatalarının gösterilmesi, doğru yaptığı konularda da takdir edilmesinin kendisine olan güvenini arttırmada önemli olduğuna inanılmaktadır. Nitekim öğretmen zaman içerisinde hatalarını veya eksikliklerini görmüş ve düzeltebilmiştir. 22.12.2008 ve 24.12.2008 tarihlerinde yapılan doküman analizleri, öğretmenin son hazırladığı performans görevlerinde hiçbir eksiğinin olmadığını göstermektedir. Bu durum zamanla öğretmenin uygulamalar konusunda tecrübe kazanmasının ve hatalarını görmesinin kendisini geliştirmesine yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

B kodlu öğretmenin, hazırladığı öğretim materyallerine yönelik yapılan doküman analizlerinin yanı sıra hazırlanan öğretim materyallerinin sınıfta nasıl uygulandığıyla ilgili gözlemler yapılmıştır. Araştırmacının ilk defa sınıf ortamında yaptığı gözlem 6. sınıfın “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesiyle ilgili performans görevinin nasıl uygulandığına yöneliktir. Yapılan bu gözlem sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun performans görevinde kendilerinden istenilen niteliklere çok fazla dikkat etmedikleri saptanmıştır. Bu durumun öğretmenin hazırladığı performans görevlerinin,

performans görevlerinde olması gereken niteliklere uygun olmamasından ve öğrencilerin bu tür uygulamaları daha önce hiç yapmamış olmasından kaynaklandığına inanılmaktadır. Öğretmenin de, öğrencilerin de uygulamalar konusunda tecrübesiz olmaları, bazı hatalar veya eksiklikler yaşanmasına ve uygulamaların beklendiği şekilde yürütülememesine sebep olmuştur. Öğretmenin uygulamalarla ilgili araştırmacı tarafından sürekli bilgilendirilmesi ve zamanla daha nitelikli uygulamalar yapmaya başlaması, öğrencilerin de kendilerinden bekleneni anlamalarına ve daha dikkatli çalışmalar yapmalarına yardımcı olmuştur. Nitekim ilerleyen zamanlarda yapılan gözlemlerde, performans görevlerini hazırlayan öğrencilerin hemen hemen tamamının performans görevinde bulunan yönergelere, performans kriterlerine ve dereceli puanlama anahtarlarına dikkat ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin performans görevlerini severek yapmaya başladıkları ve öğretmenin ve öğrencilerin ilk başlarda performans görevini hazırlarken karşılaştıkları sorunları büyük ölçüde gidermeye başladıkları görülmektedir. Öğretmenin uygulamalar konusunda artık yeterli düzeye ulaşmasının ve öğrencilerden ne beklendiğini net bir şekilde onlara bildirmesinin, öğrencilerin de zaman içerisinde beklentilere uygun çalışmalar yapmaya başlamasına yol açtığına inanılmaktadır.

B kodlu öğretmenin; performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarını sınıfında kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere yapılan gözlemlerde, öğretmenin 6., 7. ve 8. sınıfta kursta öğrendiği performans görevini, akran, öz ve grup değerlendirme formlarını, dereceli ölçeği, dereceli puanlama anahtarını ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi sıklıkla kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenin öğrencilerin hemen hemen her yaptığı performans görevinden sonra akran, öz ve grup değerlendirme formlarını kullandığı ve hazırladıkları performans görevlerini de dereceli puanlama anahtarı ya da dereceli ölçeklerle değerlendirdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenin ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak sınıfında uygulayamasa da elinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştığı, öğrencilere ürün dosyasının nasıl oluşturulacağı ve bu dosyada ne tür çalışmaların olması gerektiği hakkında bilgi verdiği görülmüştür. A kodlu öğretmenle karşılaştırıldığında, ürün dosyasını kullanma konusunda B öğretmenin daha istekli olduğu ve uygulamaya çalıştığı dikkat çekmektedir. Performans değerlendirme ve ürün dosyası konusunda öğretmenin gerekli bilgi ve donanımına sahip olduğunu düşünmesinin ve kendine güvenmesinin bunda etkili olduğuna inanılmaktadır. Öğretmenin kursta öğretilen kontrol listesi ve anekdot kaydı tutmayı ise sınıfında hiç uygulamadığı gözlenmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenle yapılan görüşmelerde, performans değerlendirme

araçları konusunda yeterli derecede bilgisi olduğu, ancak özellikle kontrol listesi ve anekdot kayıtlarını gereksiz bulduğu belirlenmiştir. Özellikle anekdot kayıtlarının ilköğretim ikinci kademe için uygun olmadığını düşündüğünü, bu nedenle de kullanmayacağını B kodlu öğretmen mülakatlarda da ifade etmiştir. Benzer bulgular literatürde de ifade edilmektedir (Birgin, 2003; Birgin, 2008; Korkmaz ve Kaptan, 2003). Bu veriler, öğretmenin kursun içeriğine yönelik herhangi bir eksiğinin olmadığını, ancak bazı araçlara yönelik ön yargılarının ve olumsuz tutumlarının olduğunu ve bu olumsuz tutumların kurs sonrasında da değiştirilemediğini göstermektedir.

Hem A kodlu, hem de B kodlu öğretmenin yapmış oldukları uygulamalar genel olarak dikkate alındığında, öğretmenlerin kurs kapsamında tanıtılan birçok aracı yeterli derecede öğrendikleri, sınıf ortamında kullanmaya başladıkları ve uygulamaya dönük bazı eksikliklerini de uygulama sürecinde giderdikleri görülmektedir. Bu bağlamda “Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirme hakkında kursta edindikleri bilgileri derslerinde kullanabilme düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilen çalışmanın yedinci alt problemine, öğretmenlerin öğrendikleri pek çok bilgiyi sınıf ortamında kullanmaya başladıkları ve uygulamalara yönelik olarak süreç içerisinde kendilerini gittikçe daha da geliştirdikleri şeklinde bir cevap vermek mümkündür. Bununla birlikte, öğretmenler uygulama sürecinin başlangıcında değişik sorunlar yaşamış, araştırmacının da desteği ve yardımı ile bu sorunları zamanla aşmışlardır. Öğretmenlerin kullanma konusunda isteksiz oldukları iki araç ise, anekdot kaydı ve kontrol listeleridir. Bu iki aracı kullanmama gerekçesi ise bunların gereksiz olduğu düşüncesidir. Literatürde anekdot kaydının öğrencilerin özelliklerini belirlemede kullanıldığı ve küçük yaşlardaki öğrencileri tanımada etkili olduğu vurgulanmaktadır (Linn ve Grounland, 1995; Airasian, 2001;). Bu ifade dikkate alındığında, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin, öğrenci düzeyinin yüksek olmasından dolayı anekdot kaydını tercih etmediği düşünülebilir. Ayrıca kurs boyunca araştırmacının yaptığı gözlemlerde, öğretmenlerin anekdot kaydına gerek olmadığını, zaten öğrencilerinin özelliklerini bildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumdan dolayı da öğretmenlerin anekdot kayıtlarını sınıflarında tutmak istemedikleri düşünülmektedir. Kontrol listelerine yönelik literatürde verilen bilgiler incelendiğinde ise, dereceli ölçeklerin kontrol listelerine benzediği, fakat kontrol listelerinin iki seçenekli, dereceli ölçeklerin ise ikiden fazla seçenekli olduğu ifade edilmektedir (Airasian, 2000; Linn ve Grounland, 2000; Airasian, 2001; Taylor, 2003). Ayrıca kontrol listelerinin orta düzeyde bir seçeneği olmadığı için bazı durumlarda yetersiz kalacağı ve objektif

değerlendirmenin yapılamayacağı, dereceli ölçeklerde ise bu durumun söz konusu olmadığı vurgulanmaktadır (Kubiszyn ve Borich, 1993; Linn ve Grounland, 1995; Taylor, 2003). Bu durumda, öğretmenler eğer dereceli ölçek kullanıyorlarsa kontrol listesini kullanmalarına gerek kalmayabilir. Bu bakımdan, öğretmenlerin ikisinin de dereceli ölçekleri sınıflarında uyguladıkları için kontrol listesi kullanmaya gerek duymadıkları bir başka bakış açısı olarak ifade edilebilir.

Fen ve Teknoloji öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan ve hazırlanış ve uygulanış mantığı itibarı ile klasik HİE kurslarından farklı olduğuna inanılan bu kursun sonunda, öğretmenlerin teorik ve pratik bilgi ve becerileri dikkate değer derecede kazandıklarına inanılmaktadır. Çalışma kapsamında ver toplamak amacıyla kullanılan bütün araçlardan elde edilen bulgular, bu düşünceyi doğrulamaktadır. Herhangi bir kursta edinilen bilgilerin uygulama sürecine yansıtılmasının önemli olduğu dikkate alındığında, bu çalışmada da öğretmenlerin elde ettikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamına nasıl yansıtacaklarının belirlenmesi bir zorunluluk olarak görülmüş ve buna dönük veriler toplanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda toplanan veriler de, öğretmenlerin kursta öğrendiklerini sınıf ortamına yansıtma konusunda genel anlamda istekli ve başarılı olduklarını göstermektedir. Her ne kadar bu kursun yüzde yüz başarıya ulaştığını iddia etmek mümkün olmasa da, kursun hedefine önemli ölçüde ulaştığını söylemek yanlış olmayacaktır. Özellikle öğretmenlerin ilk uygulamalarının eksiklikler veya hatalar içerebileceğine, ancak zamanla kendi eksikliklerini görebileceklerine ve düzeltebileceklerine inanılmaktadır. Kursa katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrendiklerini sınıflarında kullanacaklarına dair düşünceler ifade ettikleri görülmektedir. İzleme değerlendirmesi amacıyla yapılan gözlemlerde de bu durum gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerdeki bu tutum değişiminin ne ölçüde kalıcı olacağı ve ilerleyen zamanlarda uygulamaları ne ölçüde devam ettirecekleri, ancak katılımcıların uzun bir periyotta gözlenmesi ile mümkün olabilir. Çalışmanın temel probleminin kursun etkililiği olduğu tekrar hatırlanırsa, kursun bu anlamda başarıya ulaştığı söylenebilir.

5. SONUÇLAR

Çalışmanın bundan önceki bölümlerinde, araştırma konusuyla ilgili araştırmanın temel problemleri kapsamında yapılan çalışmalara, elde edilen bulguların sunumuna ve bulguların tartışılmasına yer verilmiştir. Bu bölümde ise araştırmanın tartışma bölümünden çıkarılan sonuçlar yer almaktadır.

5. 1. Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye Yönelik İhtiyaçlarıyla İlgili Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında durum tespiti ve ihtiyaç belirleme aşamasında mülakat ve anketlerin tartışılmasından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Hem yeni programların tanıtımına yönelik kurslara katılan hem de bu tür kurslara katılmayan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin mevcut durumlarına ve HİE ihtiyaçlarına bakıldığında, öğretmenlerin alternatif değerlendirme ve alternatif değerlendirmede kullanılan çeşitli teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bunları sınıf ortamında nasıl kullanacaklarını yeterince bilmedikleri görülmektedir. Bu durum, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif değerlendirme ve alternatif değerlendirme teknikleriyle ilgili HİE kurslarına ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.
2. Kursa katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı daha önceden yeni öğretim programının tanıtımına yönelik HİE kursuna katıldığını ifade etmektedir. Öğretim programının tanıtımına yönelik HİE kursuna katılan öğretmenler, yeni ölçme – değerlendirme anlayışı hakkında teorik düzeyde bazı bilgilere sahip olduklarını ifade etseler de, bilgilerinin yetersiz olduğu ve özellikle uygulamada önemli sorunlar yaşadıkları, çalışmanın ileri aşamalarında ortaya çıkmıştır. Bu durum, programı tanıtmaya yönelik düzenlenen kursların ve daha önceki dönemlerde yapılan HİE seminerlerinin yeterince amacına ulaşmadığını ve öğretmenlerin ölçme – değerlendirme anlayışına yönelik ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmadığını göstermektedir.
3. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin hangi yaşta, eğitim durumunda, hizmet yılında ve eğitim verdiği düzeyde olursa olsun performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyacına sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun, alternatif

değerlendirme teknikleri ve performans değerlendirmenin yeni uygulanmaya başlanmasından, öğretmenlerin daha önce bu konuya yönelik tecrübelerinin olmamasından ve öğretim programını tanıtmaya yönelik düzenlenen HİE kurslarının yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4. Çalışmaya katılan bayan öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi ihtiyaç belirleme anketinin PEHİ, DAKYİ, YÖDİ ve PEPİ alt faktörlerine yönelik HİE ihtiyacı erkek öğretmenlere göre daha fazladır. HİE kursları çoğunlukla hafta içi akşamüzeri ders çıkışında veya hafta sonları yapıldığından, özellikle kursun zorunlu tutulmadığı durumlarda bayan öğretmenlerin katılma konusunda istekli olmadıkları bilinmektedir. Bayan öğretmenlerin öğretim programı tanıtımına ve ölçme-değerlendirme alanına yönelik bilgilendirme faaliyetlerine daha az katılmaları, onların erkek öğretmenlere nazaran daha fazla HİE'e ihtiyaç duymalarına sebep olmaktadır.
5. Çalışmaya katılan öğretmenler, düzenlenecek HİE kursunun sözel sunum yerine uygulamalı örneklerin yer aldığı etkinliklerden oluşması ve bu kursta görev alacak bireylerin mutlaka ilgili alanda uzman, somut örnekler sunabilecek bilgi ve deneyime sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. HİE kurslarının genellikle öğretmenlere teorik bilgi sunumundan öteye geçmemesi ve öğretmenlerin asıl ihtiyaç duydukları uygulamaya yönelik örneklerin ve çalışmaların yeterince yapılmaması, öğretmenlerin teoriden ziyade uygulama ağırlıklı bir içeriğe sahip HİE kursları talep etmelerine sebep olmaktadır.

5. 2. HİE Kursunun Etkililiğine Yönelik Sonuçlar

1. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin başarı testinin ön test ve son test uygulamalarında aldıkları puanlar, doküman analizi bulguları, araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular ve yapılan gözlemlerden elde edilen veriler, öğretmenlerin kurs sonrasında performans değerlendirmeye yönelik bilgilerini arttırdıklarını göstermektedir. Bu verilen HİE kursunun, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik teorik bilgi eksikliğini önemli ölçüde giderdiğini göstermektedir.
2. Öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumları ile ilgili olarak PTÖ'den elde edilen verilere bakıldığında, istatistiksel olarak tutum değişiminin

anlamalı olmadığı görülmektedir. Kurs süresince tutulan araştırmacı günlükleri ve gözlem bulguları da öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarının genellikle olumsuz olduğunu göstermektedir. HİE kursu öğretmenlerin tutumlarını değiştirme konusunda kayda değer bir ilerleme sağlayamamıştır. Bu durum, insanların herhangi bir konudaki olumsuz düşüncelerinin ve tutumlarının kısa süreli uygulamalarla değiştirilmesinin çok zor olduğunu göstermektedir. Kursu katılan öğretmenlerin kurs öncesinde taşıdıkları belli önyargıları kurs sonrasında da taşımaya devam etmeleri, alışkanlıkların değiştirilmesinin zahmetli ve uzun uğraş gerektiren bir süreç olduğunu göstermektedir.

3. Öğretmenlerin HİE kurs programı hakkındaki genel düşünceleri incelendiğinde, öğretmenlerin kurs programının; performans değerlendirmeyle ilgili gerekli bilgileri içerdiğini, kurs programında verilen örneklerin yeterli miktarda olduğunu, kurs programı süresince anlatılan konuların anlaşılabilir nitelikte olduğunu ve kurs programının içeriğinin uygun bir şekilde sıralandığını ifade ettikleri görülmektedir. HİE kursunun geliştirilmesi öncesinde öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesine önem verilmesinin, bütün faaliyetlerin programların ve öğretmenlerin beklentilerine uygun olacak şekilde planlanmaya çalışılmasının ve kursun özellikle uygulamaya ağırlık verecek şekilde düzenlenmesinin kursun genel anlamda öğretmenlerin beğenisini kazanmasında etkili olduğuna inanılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik düzenlenen HİE kurs programı hakkındaki genel düşüncelerinin olumlu olduğu ve düzenlenen kurs programının etkili olduğu söylenebilir.
4. Öğretmenlerin kursun öğretim sürecine yönelik yaptıkları değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin HİE kursunun öğretim süreci hakkında “Etkinlikler hazırlandıktan sonra sınıfta tartışılması”, “Kursun içeriğine yönelik dokümanların verilmesi”, “Hazırlanan etkinliklere yönelik dönütler verilmesi” ve “Kursu teknolojik araçlardan yararlanılması” gibi faaliyetlerin çok iyi düzeyde yapıldığını düşündükleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin HİE uygulamalarının tartışma ortamı yaratılarak uygulanması, içerikle ilgili dokümanların kendilerine dağıtılması, yaptıkları etkinlik ve uygulamalara yönelik kendilerine dönüt verilmesi ve teknolojik araçların kullanılması şeklinde beklentilere sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu beklentileri, bir HİE kursunun amacına ulaşmasına yardımcı olacak hususlardır.

Klasik teorik bilgi sunumu dışına çıkan bu çalışma, bu yönüyle öğretmenlerin beğenisini kazanmıştır.

5. Öğretmenlerin kurs programının organizasyonuna yönelik olarak genel anlamda olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kurstaki iletişim ortamının kurs içeriğini öğrenmek için uygun olduğunu, kurs merkezinin şartlarının program için elverişli olduğunu ve kursun uygulandığı sınıfın teknolojik imkânlarının, etkileşim ve sınıf içi tartışma ortamını sağlayacak derecede yeterli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin HİE kurslarında iletişimin ve etkileşimin önemli olduğunu ve teknolojik olanaklardan da yararlanılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Kursun iletişimden ziyade kursu verenden kursiyerlere yönelik bir iletim şeklinde yürütülmesi, etkileşimliliği azaltmaktadır. Bu ise verilen bilgilerin öğrenilmesini olumsuz etkilemektedir. Çünkü iletişim olmadan etkileşim, etkileşim olmadan da öğrenme olmaz.
6. Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan kursun teori-uygulama oranını dikkate alması ve uygulamalara teorik bilgi sunumundan daha fazla ağırlık ve önem vermesi, hem öğretmenlerin beğenisini kazanmış hem de bu anlamdaki beklentilerini karşılamıştır. Klasik HİE kurslarında çoğunlukla teorik bilgi sunumuna önem verilmekte, uygulamalar ise birkaç örnekle geçiştirilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde yapabilecekleri uygulamalara yönelik örnekler bekledikleri ve bu tür örneklerle deneyim kazandıkları düşünüldüğünde, uygulama ve örnekler yaptırılması ve bu uygulamalara yönelik dönütler verilmesi, onların kendilerini geliştirmelerine önemli ölçüde destek olmaktadır. Bu çalışmanın, öğretmen ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda uygulamalara da ağırlık vermesinin, kursun öğretmenler üzerindeki etkisinin artmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

5.3. HİE Kursunda Kazanılan Bilgi, Beceri ve Bakış Açılarının Öğretime Yansıma Düzeylerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin HİE kursunda öğrendikleri performans değerlendirme ve performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarına yönelik bilgileri derslerinde kullanıp kullanmama durumunu belirlemek için yapılan mülakatlardan ve izleme değerlendirmesi aşamasında ele alınan iki özel durum çalışmasından elde edilen bulguların tartışılmasından çıkan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenlerden on üçünün kursta öğrendikleri bilgileri derslerinde uygulayabileceğini, altısının bilgilerin bir kısmını uygulayabileceğini, üçünün de derslerinde uygulayamayacağını ifade ettikleri görülmektedir. On üç öğretmenin bu bilgileri daha sonra kullanacağını belirtmesinde, kursta anlatılan bilgilerin sınıfta kolaylıkla uygulanabilir nitelikte olduğunun görülmesi ve teorisinin ve uygulanma şeklinin öğrenilmesi etkili olmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kurstan edindikleri bilgileri sınıflarında uygulamak istemeleri, kursun hem teorik bilgi kazandırma hem de uygulamaya yönelik tutum kazandırma şeklinde ifade edebileceğimiz temel hedeflerine büyük ölçüde ulaştığını göstermektedir.
2. Öğretmenlerden altısı kursta öğrendiği bilgilerin tamamını olmasa da büyük bir kısmını uygulayamayacağını ifade etmektedir. Bu durumun, kurs programının yetersiz olmasından kaynaklanmadığı, öğretmenlerin zaman sorununun olması, sınıfların çok kalabalık olması, öğrenci seviyesinin bu tür uygulamaları yapamayacak kadar düşük olduğu fikri ve öğretmenlerin bazı tekniklerin gereksiz olduğunu düşünmeleri gibi faktörlerden kaynaklandığı yine öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Bu veriler, her ne kadar HİE kursları öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde hazırlansa da, okulların ve genel anlamda eğitim sisteminin sorunlarından dolayı, öğretmenlerin bazı uygulamaları yapmakta zorluk çektiklerini, hatta yapamadıklarını göstermektedir.
3. Kurstan edindiği bilgileri uygulamayı düşünmediğini ifade eden üç öğretmen vardır. Bu öğretmenlerden elde edilen veriler, öğretmenlerin kursun içeriğine yönelik bilgi ve uygulama anlamında çok önemli eksikliklerinin olmadığını, kursta kazandırılması amaçlanan bilgileri önemli ölçüde kazandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kursta gerekli bilgi ve donanımı almalarına rağmen bu bilgileri kullanmayı düşünmemelerinin, bu tür değerlendirme anlayışını benimsememeleri ve özellikle bazı uygulamalara yönelik ön yargılı davranmalarından kaynaklandığına inanılmaktadır.
4. Kurs sonunda öğretmenlerin performans değerlendirmeye bakış açılarındaki değişim incelendiğinde öğretmenlerin performans değerlendirmeyi daha doğru uygulayacaklarına inandıkları, performans değerlendirmeye daha olumlu baktıkları, performans değerlendirmenin objektif değerlendirme olduğuna inandıkları ve performans değerlendirme konusunda daha da bilinçlendikleri görülmektedir. Bu ifadelerden öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik kendilerini yeterli

hissetmeye başladıkları ve bakış açılarında olumlu yönde bir değişimin olduğu görülmektedir. Bu durumda düzenlenen HİE kurs programının Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik düzeylerini geliştirmelerinde ve onları performans değerlendirmeye yönelik olarak bilinçlendirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

5. A ve B kodlu öğretmenlerin kurstan sonraki yapılan gözlemlerde hazırladıkları performans değerlendirme görevlerinde ve ölçme değerlendirme araçlarında eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin, her ne kadar HİE kursunun etkili olduğunu ifade etseler de, kurstan sonra bile bazı eksiklerinin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çeşitli uygulama ve araştırmacı dönütünden sonra bu eksiklikleri giderdikleri görülmektedir. Bu veriler, teorik olarak öğretmenlerin birçok bilgi edinmelerine rağmen, bu bilgileri uygulamaya yansıtma konusunda yeterince tecrübe edinemediklerini göstermektedir. Gerçek sınıf ortamında öğrenciler üzerinde elde ettikleri bilgileri uygulamaları sonucunda öğretmenler eksikliklerini fark etmekte ve düzeltebilmektedirler. Bu durum, kurslar gerek teori gerekse uygulama anlamında çok başarılı olsalar da, kursun etkililiğinin gerçek sınıf ortamlarında test edilebileceğini göstermektedir.
6. Genel anlamda düşünüldüğünde, öğretmenlerin kurs kapsamında elde ettikleri bilgileri sınıflarında kullanma konusunda istekli ve izlenen iki öğretmen dikkate alındığında da belli ölçülerde bu anlamda başarılı olduklarını göstermektedir. Bu durum, belli ölçülerde eksiklikler ve yetersizlikleri olmakla birlikte, kursun öğretmenler üzerinde etkili olduğunu ve hedeflediği başarıya ulaştığını göstermektedir.

6. ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayalı olarak sunulan öneriler iki başlık altında aşağıda sunulmuştur.

6. 1. Çalışmadan Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

1. Performans değerlendirme anlayışının ülkemiz için oldukça yeni olduğu ve öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin çok sınırlı hatta yetersiz olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmadakine benzer mantıkla hazırlanan HİE kurslarının daha geniş örneklerle farklı branşlardaki öğretmenlere de uygulanması, öğretmenlerin bu konuda bilgilerini arttırmalarına ve doğru uygulamaların yapılabilmesine yardımcı olacaktır.
2. HİE kurslarının istenen hedefe ulaşması için kursa katılan öğretmenlerin durumunun tespitine ve ihtiyaçlarının belirlenmesine önem verilmesi gerekir. Öğretmenlerin mevcut durumunu ve HİE ihtiyaçlarını belirlemek için anket ve mülakatlarla yetinilmemeli, ulusal ve uluslar arası literatürde daha önce yapılan çalışmalar taranmalı, öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamında yaptıkları çalışmalara yönelik gözlemler ve doküman analizleri yapılmalıdır. Bu şekilde farklı veri toplama araçlarından öğretmenlerin performans değerlendirme ve performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarına yönelik HİE'e ihtiyaç duydukları alanlar daha isabetli bir şekilde belirlenebilir.
3. HİE kurs içeriklerinin belirlenmesinde genellikle kursa katılacakların ihtiyaçları çok fazla dikkate alınmadan, kurs yürütücüleri tarafından sınırları çizilen içeriklerin hazırlandığı ve uygulandığı bilinmektedir. Bu durum, kursa katılanların kurstan istenilen düzeyde yararlanamamasına yol açabilmektedir. Bu nedenle, HİE kurslarının içeriği hazırlanırken öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaç duydukları konulara yönelik faaliyetler belirlenmeli, bu faaliyetlerin ölçülebilir, gözlenebilir ve uygulanabilir yapıda olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca, HİE kurslarının içeriği belirlendikten sonra öğretmenlerin yararlanabilecekleri ek öğretim materyalleri

- hazırlanmalı ve bu öğretim materyallerinde somut örneklerin yer almasına özen gösterilmelidir.
4. Geleneksel olarak düzenlenen HİE kursları çoğunlukla teorik içeriğin sunumuna dayanmakta olup, uygulama boyutu yeterince önemslenmemektedir. Kursların temel amacının bu kurslara katılan öğretmenlerin elde edecekleri bilgileri sınıf ortamındaki uygulamalarına yansıtmaları olduğu düşünüldüğünde, kursların uygulama boyutunun da dikkate alınması oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, HİE kurslarının uygulama boyutunun ihmal edilmemesi, kurs süresince öğretmenlere somut örneklerin sunulması, hatta örnek uygulamaların yapılması/yaptırılması yoluna gidilmeli ve öğretmenlerin hazırladıkları örnekler incelenerek kendilerine geri bildirimde bulunulmalıdır.
 5. HİE kursu hazırlama ve uygulamanın oldukça zahmetli ve beceri gerektiren bir süreç olduğu bilinmektedir. Teorik olarak hazırlanacak bir içeriğin katılımcılara sunulması bir kursun etkili olabilmesi açısından düşünüldüğünde, yeterli olmayacaktır. Bu nedenle, kurs uygulayıcılarının kursa katılan öğretmenlere alanlarıyla ilgili değişik örnekler hazırlayabilecek derecede alana hakim olmaları ve öğretmenlerin sorularını cevaplayabilecek ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmasına dikkat edilmelidir. Bir başka ifade ile kurs uygulayıcıları hem alanı hem de o alana yönelik yapılacak uygulamaları ileri düzeyde bilmelidir.
 6. Yeni programların öğretmenlere tanıtımı amacıyla birçok HİE kursları düzenlenmiştir. Bu çalışmada düzenlenen kurs da bu kapsamda düşünülebilir. Düzenlenen kurslar öğretmenler için faydalı olsa da, öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde öğretmenlerin desteğe ve yol göstericiye ihtiyaç duydukları da bir gerçektir. Bu nedenle, performans değerlendirme anlayışı tam olarak oturuncaya kadar, HİE kursları belli süre aralıkları içerisinde periyodik olarak tekrar düzenlenebilir ve bu yolla öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları problemleri aşmaları konusunda onlara destek olunabilir. Bu yolla öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları problemlerin çözümüne ve kendilerini yetersiz hissettikleri konulardaki eksikliklerinin giderilmesine daha fazla katkı sağlanabilir.
 7. HİE faaliyetlerinin düzenlenmesinde geniş bir öğretmen grubunun bir araya getirilebilmesi oldukça zor olmaktadır. Bu bakımdan öğretmenleri bir araya

toplama sıkıntısı olmayan öğretici, web destekli veya bilgisayar destekli olarak HİE ihtiyaçlarını karşılayabilecek çalışmalar yapılabilir. Bunun için MEB tarafından bir WEB tabanlı ve karşılıklı etkileşime fırsat veren HİE kurs programı modeli geliştirilerek öğretmenlerin kullanımına sunulabilir ve bu kurs programının öğretmenler üzerindeki etkililiği araştırılabilir.

8. HİE kursları her ne kadar teori ve bazı durumlarda uygulama boyutlarında öğretmenlere bilgi sunsa da, bu tür uygulamaların asıl amacı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik onlara destek olmaktır. Bu anlamda düşünüldüğünde, öğretmenlerin etkili kurslar sonrasında bile sınıf içerisindeki gerçek uygulamalarda sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu nedenle, sınıf içi uygulamalarda sorunlarla karşılaşan veya belli konularda bilgi almak isteyen öğretmenlere yönelik olarak Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde birimler oluşturularak, buralarda HİE ihtiyacı bulunan alanlarda uzman olan personel görevlendirilebilir. Bu sayede öğretmenler birinci elden, doğru bilgilendirilmiş olunur.
9. Örneklemdaki öğretmenlerin kursa katılımında istekli olmaları kursa devam etme ve derslere katılımında olumlu etki yapmaktadır. Bu anlamda düşünüldüğünde, öğretmenleri kursa katılım konusunda motive edecek bazı düzenlemeler yapılması faydalı olabilir. Öğretmenlerin kurs sonunda bir tür katılım belgesi veya sertifika ile ödüllendirilmeleri yapılabilecek en kolay faaliyetlerden birisidir. Bu nedenle, öğretmenlerin HİE kurs programına ilgilerini artırmak için ilgili kurumlarla temasa geçilerek kurs sonunda öğretmenlere sertifika verilmesine yönelik girişimlerde bulunulmalıdır.
10. Bir HİE kursunda, her konuyla ilgili gerekli materyallerin sunulması, kursun içeriğine uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi, kurs boyunca yürütülecek öğretim faaliyetlerinin belirlenmesi ve her konuya yönelik etkinliklerin hazırlanması gibi aktivitelere yer verilmesine özen gösterilmelidir. Geleneksel anlamda teorik bilgi sunumuna dayanan kurslar öğretmenlerin kursa yeterince ilgi göstermelerine ve kurstan yeterince yararlanmalarına engel olmaktadır.

6.2. Araştırmacının Kendi Deneyimleri ve Diğer Araştırmacılara Öneriler

Bu bölümde çalışma süresince araştırmacının kazandığı deneyimler dikkate alınarak ileride bu alana yönelik çalışma yapacak olan araştırmacılara yapılan önerilere yer verilmiştir.

1. Bu çalışma kapsamında düzenlenen HİE kursunda performans değerlendirme ve performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçları konusuna değinilmiştir. Bu kursun içeriğinde yer almayan kavram haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, drama, proje görevleri ve probleme dayalı öğrenme gibi farklı alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri için de HİE faaliyetleri düzenlenebilir.
2. Araştırma kapsamında eğer anket kullanılacaksa, ya anketler öğretmenlere verilip doldurmaları beklenmeli ve toplanmalı, ya da anketlerin geri dönüşü için belli bir gün kararlaştırılmalıdır. Aksi takdirde anketlerin büyük bir kısmı geri dönmemektedir.
3. Araştırma, görev başındaki öğretmenlerle yürütüldüğü için anket ve mülakatların yapılmasında çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Öğretmenlerden anket ve mülakatlarla veri toplanmasının kısa sürede tamamlanması planlanırken, bu oldukça fazla zaman almıştır. Bu nedenle araştırmacılar, eğitim-öğretim döneminde öğretmenlerden veri toplamanın çok zaman aldığını dikkate almalı ve verileri toplamaya mümkün olduğunca erken başlamalıdır.
4. HİE kursunun düzenlenmesine karar verildikten sonra öğretmenlere, kurs başlamadan en az 2 ya da 3 ay öncesinde kursun tarihi, zamanı ve kursun nerede olacağına yönelik bilgiler verilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin kursa katıldıkları sürede her türlü fiziksel ihtiyacı (yemek, gerekli zamanlarda dinlenmek vb) karşılanmalı ve kurs programının öğretmenler için en uygun zaman ve mekânda yapılmasına dikkat edilmelidir.
5. HİE kursu içeriğinde yer alan konuların seçiminde sınırlamaya gidilmeli, çok fazla konuya yer verilmemesine özen gösterilmelidir. Çünkü kurs içeriğinin genişletilmesi, her bir konuya ya da kavrama yönelik ayrılacak zamanı kısaltmaya ve uygulama boyutunun aksamasına yol açabilir. Bu çalışmada içeriğin sınırlı tutulması her konuya yeterli ölçüde zaman ayrılabilmesini sağlamıştır.
6. HİE kursuna katılan öğretmenler kursun yapıldığı ortamın özelliklerine, zamanına, öğreticilerin konularında uzman olmalarına ve iletişim becerilerine dikkat etmektedirler. Özellikle kursların mesai saatleri dışına konulmaları öğretmenleri rahatsız etmektedir. Bu tür kursları düzenlemek isteyen araştırmacıların bu özelliklere dikkat etmeleri kursların daha etkili olmalarına yardımcı olabilir.

7. HİE kurslarının etkililiği genellikle çoktan seçmeli ve/veya açık uçlu sorulardan oluşan testlerle belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu durumda öğretmenler teorik olarak bilgi sahibi olmakta, ancak bu bilgilerini uygulamaya yansıtıp yansıtmadıkları yeterince belirlenmemektedir. Bu nedenle, kurs süresince öğretmenlere mutlaka uygulamalar yaptırılmalı ve bu uygulamalar onlarla birlikte tartışılarak eksiklikleri gösterilmelidir. Bu şekilde öğretmenlerin mevcut bilgilerindeki değişim daha doğru bir şekilde belirlenebilir ve kursun etkisi arttırılabilir.
8. HİE kursunun organizasyonunda öğretmen tercihleri ve tavsiyeleri dikkate alınmasına rağmen öğretmenlerin yine de kursun organizasyonunu eleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenleri bir araya getirmek için uygun bir zaman asla bulunamayacağı bilinmeli ve bu şekilde bir sınırlılığın ortaya çıkacağı göz önünde bulundurulmalıdır.
9. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin kurstan edindikleri bilgi, beceri ve bakış açılarını sınıf ortamına yansıtıp yansıtamadıklarını belirlemek için izleme değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu aşamada öğretmenlerin eksiklikleri önemli ölçüde giderilmiş ve öğretmenlere rehberlik yapılmıştır. Benzer çalışma yürütecek olan araştırmacılara kurs bitiminden sonra izleme değerlendirmesi yapmaları önerilmektedir. Çünkü bu yolla kursun hangi noktalarda etkili olduğu, hangi noktalarda ise yetersiz kaldığı daha rahat gözlenebilmektedir.

7. KAYNAKLAR

- Acat, B. ve Demir, E., 2007. “Yeni İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Bildiri Özet Kitabı, 487
- Adanalı, K., 2008. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Airasian, P. W., 1994. Classroom assessment, USA: McGraw-Hill.
- Airasian, P.W., 2000. Assessment In The Classroom A Concise Approach, Mc Graw Hill, Boston College
- Airasian, P. W., 2001. Classroom assessment: Concepts and application. New York: McGraw-Hill.
- Alıcı, D., 2008. Öğrencinin Performansını Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri, In Tekindal, S. (Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Pegama Yayıncılık, Ankara
- Algan, S., 2008. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Armutçuoğlu, G., 1992. Hizmet İçi Eğitimde Görev Alan Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler, Eğitim Dergisi, 1, 2, 86-117.
- Anıl, D. ve Acar, M., 2008. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 2, 44-61
- Andrade, H G. ve Du, Y., 2005. Student Perspectives on Rubric-Referenced Assessment, Practical Assessment, Research & Evaluation, 10, 3
- Arseven, A., 2001. Alan Araştırma Yöntemi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara :
- Arslan, A. ve Demirel, Ö., 2007. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programının Değerlendirilmesi" Ankara: Milli Eğitim Dergisi, 36, 175,198-209
- Arslan, D., 2000 Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimi ve Sorunlarının Çözümüne Yönelik Bir Model: “Kütahya Örneği”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya

- Arter, J., 1999. Teaching about Performance Assessment Educational Measurement: Issues and Practice, 18, 2, 30-44
- Asilsoy, Ö., 2007. Biyoloji Öğretmenleri için Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Konulu Bir Hizmet-içi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aslanoğlu, A.E. ve Kutlu, Ö., 2003. Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına ilişkin Bir Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36, 1-2, 25 - 36
- Aslanoğlu, E., A., 2003. Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Atılgan, H., 2006. Test Geliştirme, In H. Atılgan, (Edt), Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara
- Atkins, M. J., 1984. Practitioner as Researcher: Some Techniques for Analyzing Semi-Structured Data in Small-Scale Research, British Journal of Educational Studies, 17, 3, 251-261,
- Ayas, A.P., Akdeniz, A.R., Çepni, S., Baki, A., Çimer, A. and Odabası-Çimer, S., 2007. Hizmet İçi Eğitimin Etkililiği Temel (BEP2/ 04-CQ) Sonuç Raporu, Milli Eğitim Bakanlığı, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Temel Eğitim Projesi.
- Aytaç, T., 2000. Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar, Milli Eğitim Dergisi, 147, 66-69
- Azar, A. ve Karaali, S., 2004. Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları, Milli Eğitim Dergisi, 162.
- Bağcı, N. ve Şimşek, S., 2000. Milli Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış, Milli Eğitim, 146, 9-12
- Bagwandeem, D. R. ve Louw, W. J., 1993. The theory and practice of in-service education and training for teachers in South Africa (Pretoria, Van Schaik). In Roux, Cheryl le ve Ferreira Johanna G. 2005. Enhancing environmental education teaching skills through In Service Education and Training, Journal of Education for Teaching, 31, 1, 3-14.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B., 2008. Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme. Pegema Yayıncılık. Ankara.
- Bailey, K. D., 1982. Methods of Social Research (2, baskı), New York: The Free Press
- Baker, E. L., O'Neil, H. F. ve Linn, R. L., 1993. Policy And Validity Prospects For Performance-Based Assessment. American Psychologist, 48, 12, 1210-1218.

- Baki, A., 2000. Preparing Student Teachers to Use Computers in Mathematics Classrooms Through a Long-term Pre-service Course in Turkey, Journal of Information Technology for Teacher Education, 9, 3, 243-362
- Balcı, A., 2001, Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler, Pegama Yayıncılık, Üçüncü Baskı, Ankara
- Baron, J.B. 1991. Performance assessment: Blurring the edges of assessment, curriculum, and instruction. In G. Kulm ve S. M. Malcolm (Eds.), Science assessment in the service of reform (pp. 247-266). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Başturk, R., 2005. Overview of the Performance Assessment, Eurasian Journal of Educational Research, 5, 21, 62 - 75
- Batman, A.K., 1991. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki Orta Okul Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Baykul, Y., 1999. İstatistik Metodlar ve Uygulamalar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y., 2000. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulanması, ÖSYM, Ankara
- Bell, J., 1989. Doing Your Research Project: A Guide for First Time Researchers Education and Social Science, Philadelphia: The Open University Press
- Berg E., 2001. Impact of Inservice Education in Elementary Science: Participants Revisited a Year Later, Journal of Science Teacher Education, 12, 29-45.
- Birgin, O., 2003. Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyasının Uygulanabilirliğinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Birgin, O., 2008. Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6, 1, 1-24
- Birgin, O. ve Gürbüz, R., 2008 Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 20, 163-180.
- Bransford, J. D., 1979. Human cognition: Learning, understanding, and remembering. Belmont, CA: Wadsworth
- Brickhouse, N.W ve Bocher, G.M., 1992. The Beginning Science Teachers: Classroom Narratives of Convictions and Constrains. Journal of Research in Science Teaching, 29, 5, 471-485

- Butts, M. M., 1997. A Survey of Elementary School Teachers' Attitude Toward Student Portfolio Assessment, PhD Dissertation, Mississippi University, Mississippi.
- Bushman, L. ve Schnitker, B., 1995. Teacher Attitudes on Portfolio Assessment, Implementation, and Practicability. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 388661.
- Büyüköztürk, Ş., 2002. Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 32, 470-483
- Büyüköztürk, Ş., 2004. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 4. baskı, Ankara:Pegema Yayıncılık Büyüköztürk,
- Cherubini, G., Zambelli, F. ve Boscolo, P., 2002. Student Motivation: An Experience of Inservice Education as a Context for Professional Development of Teachers, Teaching and Teacher Education, 18, 3, 273 – 288
- Cingör, N., 2003. Kimya Eğitiminde Portfolyo Çalışmaları, Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, L. ve Manion, L., 1998. Research Methods In Education, Fourth Edition, Rutledge, Newyork.
- Cresswell, W. J., 2002. Education Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Merrill Prentice Hall, New Jersey
- Çakır, İ., 2004. Fen Bilgisi Öğretmenlerine Ders Destek Materyali Hazırlama ve Kullanma Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Çalık, M. ve Ayas, A. 2003. Çözümlerde Kavram Başarı Testi Hazırlama ve Uygulama. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 14, 1-17
- Çalık, S., 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Bildiriler Kitabı, 2, 323-331
- Çelik H, C., ve Bindak, R., 2005. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 10.
- Çepni, S., 2005. Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, 2.Baskı, Trabzon
- Çepni, S., Ayas, A., Akdeniz, A.R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvacı. H.Ş., 2005. Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi, 4. Baskı, Pegema Yayıncılık
- Çepni, S., 2007. Performansların Değerlendirilmesi, In. Karip, E. (Ed.), Ölçme ve Değerlendirme, Pegema Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara.

- Çetinkaya, A. N., Bal, H., Erbil, O., Armağan, H., Tinkılıç, C. ve Günay, D., 1999. Müfredat Laboratuvar Okulu Modeli, Milli Eğitim Basımevi, Ankara,
- Çevikbaş, R., 2002. Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Eğitimindeki Uygulaması, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Çimer, S., Çakır, İ. ve Çimer, A., 2010. Teacher Views on The Effectiveness of In-service Courses on The New Curriculum in Turkey, European Journal of Teacher Education, 33, 1, 31-41
- Çoruhlu, T.Ş., Nas, S.E. ve Çepni, S., 2009. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 1, 122-141
- Demir, C., 2007. Elektronik Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Demircioğlu, G., 2007. Geçerlilik ve Güvenirlilik, In Karip, E. (Edt.), Ölçme ve Değerlendirme, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Denzin, K.N., 1989. The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods, Third Edition, Prentice-Hall, London.
- Denzin, N. K., (1994). Triangulation in educational research. In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.), The international encyclopedia of education, 2, 2, 6461-6465.
- Doğan, D. C., 2005. İlköğretimde Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Dosya Oluşturma (portfolyo) Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara
- EARGED 2008a. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı, Ankara
- EARGED 2008b. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı, Ankara
- EARGED 2008c. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı, Ankara
- Ekici, G., 2002. Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuvar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 62 – 66
- Ekici, G., 2005. Lise Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler A.ısından İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 82 – 90

- Ekiz, D., 2003. Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdemir, Z. A., 2007. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erdal, H., 2007. 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme – Değerlendirme Kısımının İncelenmesi, (Afyonkarahisar İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ercan, F. ve Akbaba-Altun, S., 2005. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı ve Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Erdoğan, T., 2006. Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ersoy, Y., 1996. Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Kursunu Geliştirme-I Amaçlar ve Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 151-160.
- Ertürk, S., 1993. Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Matbaacılık ve Tekstil Sanayi Ticaret A.Ş., Ankara,
- Eyitmiş, A. N., 2007. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Fager, J., Blake, B.S. and Impara, J.C., 1997. Examining Teacher Educators' Knowledge of Classroom Assessment: A Pilot study, Paper presented at the National Council on Measurement in Education National Conference, Chicago.
- Foster, N., 1995. The Analysis of Company Documentation. C. Cassell ve G. Symon (Eds), *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide*. London: Sage
- Fullan, M., 1995. The school as a learning organization: Distant dreams. Theory into practice, 34, 4, 230-235.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H., 2007. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlikleri ve karşılaştıkları sorunlar. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Mayıs, Bakü. Bildiri Kitabı, 537-541.

- Gilham, B., 2000. Case Study Research Methods, London, Continuum
- Gökdere, M., 2004. Üstün Yetenekli Çocukların Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitimine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Gömleksiz, M. ve Bulut, İ., 2007. Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 76-88,
- Gronlund, N. E., 2005. Assessment of Student Achievement 6 th (ed), University of Illinois, Allyn & Bacon.
- Gussie, W. F. ve Wright, R., 1999. Assessment of the Implementation of Portfolio Assessment in K-8 School Districts in New Jersey. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 429996.
- Gül, H., 2000. Türkiye’de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 3
- Gürol, M., 2005. Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 4, 19
- Güven, B. ve Eskitürk, M., 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Bildiriler Kitabı, 3, 504-510
- Hafner, J. C. ve Hafner, P. M., 2003. Quantitative Analysis of the Rubric as an Assessment Tool: An Empirical Study of Student Peer-Group Rating, International Journal of Science Education, 25, 12, 1509-1528,
- Hammersley, M., 1992. Deconstructing the qualitative-quantitative divide. Brannen, J. (ed.) Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research, 39-56.
- Hancock, D. R., 2007. Effects of Performance Assessment on the Achievement and Motivation of Graduate Students, Active Learning in Higher Education, 8, 3
- Hibbard, K. M. ve Diğ., 1996. A Teacher’s Guide to Performance - based learning and Assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson R. B. ve Onwuegbuzie A.J., 2004. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come, Educational Researcher 33, 7, 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L. A., 2007. Toward a Definition of Mixed Methods Research, Journal of Mixed Methods Research, 1, 2, 112-133.

- Kabaş, O., 2007. Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulama Düzeyi (Sakarya Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Kan, A. ve Akbaş, A., 2005. Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 2, 227 – 237
- Kan, A., 2006. “Ödev ve projeler” In Atılgan, H. (Edt), Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara
- Kan, A., 2008. Ölçme Aracı Geliştirme, In. Tekindal, S. (Edt.). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Pegama Yayıncılık, Ankara.
- Kanathlı, F., 2008. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kanlı, U., 2001. Orta Öğretimde Görev Yapan Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliği, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N., 2005. Bilimsel Araştırma Yöntemi, 15. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karakuş, F. ve Kösa, T., 2009. İlk Öğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri, Milli Eğitim Dergisi, 181, 1
- Kaptan, S., 1993. Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- Karamanoğlu, S., 2006. İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A., Küçük, M. ve Çepni, S., 2004. Fizik Laboratuvarlarına Yönelik hazırlanan Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16,89-103
- Kaya, A., 2003. Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bir Laboratuvar Programı Geliştirme ve Model Önerme, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Khatti, N., Reeve, A.L., ve Kane, M.B., 1998. Principles and practices of performance assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Kılıç, D. E., 2008. Öğrenen Örgütlerde Akran Değerlendirmesi, İlköğretim Eğitimci Dergisi, 19, 6-11
- Kılınç, A., ve Salman, S., 2007. Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, Gazi üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 1

- Kim, S., 2005. Effects of Implementing Performance Assessment on Student Learning: Meta-Analysis Using Hlm, Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University
- Kline, P., 1994. An Easy Guide To Factor Analysis. London:Routledge
- Koçoğlu, Z.B., 2006. The Role of Portfolios in EFL Student Teachers' Professional Development: A Case Study, Doktora Tezi, Boğaz İçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kop, S., 2003. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Bazı İhtiyaçların Giderilmesine Yönelik rehber Materyallerin Geliştirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F., 2003. İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 1, 159-166.
- Korkmaz, H. ve Kaptan F., 2005. Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek için Elektronik Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme, The Turkish Online Journal of Education Technology, 4, 1, 13
- Kutlu, Ö., Doğan, C. ve Karakaya, İ., 2008. Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Kubiszyn, T. ve Borich, G., 1993. Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice, Fourth Edition. Harper Collins College Publishers, Four Edition, USA
- Kuş, E., 2005. Nicel – Nitel Araştırma Teknikleri, Anı Yayıncılık, Ankara
- Küçük, M., 2002. Hizmet-İçi Aksiyon Araştırması Kurs Programının Fen Bilgisi Öğretmenlerine Uygulanması: Bir Örnek Olay Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Lanier, J. E. ve Little, J. W., 1989. Research on Teacher Education. In M.C. Wittrock Edt. Handbook of Research on Teaching. NY: Macmillian Publishing Company.
- Linn, R. L. ve Gronlund, N. E., 2000. Measurement and assessment in teaching. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Logan, C. R., 1996. The Relationship Between Instruction and Assessment, Unpublished Doctoral dissertation., The Pennsylvania State University, Pennsylvania, USA
- Madaus, G. F. ve O'Dwyer, L. M., 1999. A short history of performance assessment; lessons learned. Phi Delta Kappan, 80, 9, 212-218.

- Manning, R.C., 1988. The Teacher Evaluation Handbook, Prentice Hall, New Jersey
- Marzano. R. J., Pickering. D. J. ve McTighe. J. 1993. Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model. Alexandria, VA: ASCD.
- MEB. 2004. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara
- MEB. 2005. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara
- MEB. 2006. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 –8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara
- Mehrens, W.A., 1992. Using Performance Assessment for Accountability Purposes. Educational Measurement: Issues and Practice, 11, 1, 3-9,
- Mentiş-Taş, A., 2007. Öğretmen Adaylarının Yeni İlköğretim Programına ve İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İlişkin Görüşleri, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Bildiriler Kitabı, 1, 288-293
- Metin, M., Demiryürek, G. ve U. Kalın, Ö., 2007. Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme - Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri, III. Sosyal Bilimler Eğitim kongresinde, Haziran, Çukurova Üniversitesi, Adana, Bildiri Kitabı, 666-672
- Metin, M., 2008. Performans Değerlendirmenin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Çağdaş Eğitim Dergisi, 354, 28-35
- Metin, M. ve Demiryürek, G., 2009. Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme - Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 37-51
- Metin, M. ve Özmen, H., 2009. Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet-İçi İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Artvin İli Örneği, Fen, Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler, Kasım, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Giresun, Bildiri CD si.
- Mc Millian, J. H., 2007. Classroom Assesment Principles and Practice for Effective Instruction, 4th Edition, Boston,MA: Allyan & Bacon
- Mıhladı, G., 2007. İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla
- Morgil. İ., Cingör. N., Örekten. S., Yavuz. S. ve Oskay, Ö.Ö. 2004. Bilgisayar Destekli Kimya Eğitiminde Portfolyo Çalışmaları, The Turkish Journal of Educational Technology. 3, 2, 105 – 118

- Morrison, A.J., McDuffie, A.M. ve Akerson, V.L., 2005. Preservice Teachers' Development and Implementation of Science Performance Assessment Tasks, International Journal of Science and Mathematics Education, 3, 379–406
- Mullen, S. K., 1995. A Study of the Difference in Study Habits and Study Attitudes Between College Students Participating in an Experiential Learning Program Using the Portfolio Assessment Method of Evaluation and Students not Participating in Experiential Learning. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Din Eğitimi Okulu, Yetişkin Eğitimi Bölümü, Texas, A.B.D.
- Murnane, R. J. ve Raizen, S., 1988. Improving indicators of the quality of science and mathematics education in grades K-12. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Nitko, A. J., 2004. Educational assessment of students, 4th edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nuhoğlu, H. ve Yalçın, N., 2004. Fizik Laboratuvarına Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuvarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 2.
- Ocak, G., 2006. Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri (Erzurum İl Örneği) Milli Eğitim Dergisi, 170, 35, 217-229.
- Okan, N., 2005. İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- O'Sullivan, M.C. 2000. Needs Assessment for INSET For Unqualified Primary Teachers In Namibia: An Effective Model". Journal of Comparative Education, 30, 2.
- O'Sullivan, M. C., 2001. The Inset Strategies Model: An Effective Inset Model for Unqualified and Underqualified Primary Teachers in Namibia, International Journal of Educational Development, 21, 93-117.
- Önal, İ., 2005. İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Performans Dayanaklı Durum Belirleme Uygulaması Üzerine Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Yavuzsoy-Köse, N. ve Kılıç, Ç., 2007. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Görüşleri, VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Nisan, Anadolu Üniversitesi Eskişehir, Bildiri Cd si.
- Özmen, H., 2004. Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3, 1, 14.

- Özpolat, A.R., Sezer, F, İşgör, İ.Y., ve Sezer, M., 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Milli Eğitim Dergisi, 174, 1, 206-213
- Özsevgeç. T., 2006. Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Öğrenci Rehber Materyalinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3, 2.
- Özyenginer, E., 2006. Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntemi Kullanımı Üzerine Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özyürek, L., 1981. Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Öğretim Programlarının Etkinliği, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 102, Ankara
- Pehlivan, İ., 1997. Türkiye’ de Ulusal Kalkınma ve Kurumsal Verimliliğin En Önemli Araçlarından Biri Hizmet İçi Eğitimidir, Milli Eğitim, 133, 26-28.
- Posnanski, T. J., 2002. Professional Development Programs for Elementary Science Teachers: An Analysis of Teacher Self-Efficacy Beliefs and a Professional Development Model, Journal of Science Teacher Education, 13, 3, 189-220.
- Rossmann, GB. ve Wilson, BL., 1985. Numbers and words: Combining qualitative and quantitative methods in a single large scale evaluation, Evaluation Review, 9, 5, 627-643.
- Ryan, J. M. ve Miyasaka, J. R., 1995. Current practice in testing and assessment: What is driving the changes? NASSP Bulletin, 79, 573, 1-10.
- Ryan, P.J., 1998. Teacher Development and Use of Portfolio Assessment Strategies and The Impact On Instruction In Mathematics. Doctoral dissertation, Stanford University School of Education, Stanford, CA
- Saban, A., 2000. Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Milli Eğitim Dergisi, 145, 25-30.
- Selvi, K., 2006. İlköğretim programlarının sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak değerlendirmesi, Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, Muğla, Nobel Yayınları.
- Sefer, D.G., 2007. Dereceli Puanlama Anahtarının(Rubrik) Problem Çözme Becerisinin Değerlendirilmesinde Kullanılması, XVI Ulusal Eğitim Bilimler Kongresi, Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Bildiri Kitabı, 1, 94-100
- Shavelson, R. J., 1994. Guest Editor’s Preface, International Journal of Educational Research, 21, 235-237.
- Shober, L., 1996. A Portfolio Assessment Approach To Narrative Writing With The Cooperation of A Fourth Grade Target Group. Master’s thesis, Practicum, Nova

- South-western University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED395318).Retrieved from ERIC database.
- Simons, H., 1989. Etics of Case Study, Mimeo: Universty of Illinois at Urbana, Champaign
- Slater, T.F., 1996. The Effectiveness of Portfolio Assessments in Science. Journal of College Science Teaching, 26, 5, 315-318.
- Slater, T. F., Ryan, J. M. ve Samson, S. L., 1997. Impact and Dynamic of Portfolio Assessment and Traditional Assessment in a College Physics Course, Journal of Research in Science Teaching, 34, 3, 255-271.
- Subaşı, R., 2006. 2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren uygulanmakta Olan Yapılandırmacı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı (İstanbul İli Bağcılar İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Stiggins. R.J., 1997. Student-Centered Classroom Assessment, (2nd Ed), Columbus, Ohio:Prentice-Hall
- Stiggins, R. J., 1994. Student-centered classroom assessment. NewYork: Macmillan Publishing Company.
- Şahin, M., 1996. Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinde Karşılaşılan Sorunlar (İlköğretim Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Şahin, İ., 2007. Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 6, 2, 284-304.
- Şekel, S., 2007. Yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Işığında Değerlendirilmesi; (Gümüşhane İli Örneği) , Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şenel, T., 2008. Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şengül, S. ve Ekinözü, İ., 2006. Canlandırma Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutumuna Etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 14, 2, 517-526.
- Tan, Ş., 2009. Öğretimde Ölçme Değerlendirme KPSS El Kitabı, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Tavşacı, E., 2002, Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara: Nobel yayıncılık.

- Taylor, G.,R., 2003. Informal Classroom Assessment Strategies for Teachers, Maryland Oxford.
- Taymaz, A. H., 1997. Hizmet İçi Eğitim Kavramlar İlkeler ve Uygulamalar, 3. Baskı, Takav Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası, Ankara.
- Taymaz, A. H., Sunay, Y. ve Aytaç, T., 1997. Hizmet İçi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı, Milli Eğitim, 133, 13-17.
- TDK, 2005. Güncel Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr
- Tekin, S., 2004. Kimya Öğretmenleri İçin Kavramsal Anlama ve Kavram Öğretimi Amaçlı Bir Hizmet-İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tekin, S. ve Ayas, A., 2002. Kimya Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişim Süreçleri ve Hizmet İçi Eğitime Bakış Açıları, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Eylül, ODTÜ, Ankara, Bildiriler Kitabı, 1334-1339.
- Tezbaşaran, A., 1993. Ölçme Teknikleri Yayınlanmış Ders Notları: Hacettepe Üniversitesi.
- Treagust, D.F., 1988. Development and Use of Diagnostic Tests to Evaluate Students' Misconceptions in Science, International Journal of Science Education, 10, 2, 159-169.
- Tunalı, İ.Ö., 2001. Eğitim İhtiyaç Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış İstanbul,
- Turgut, M.F., 1992. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Saydam Matbaacılık, 9. Baskı, Ankara.
- Turgut, F. ve Baykul, Y., 1992. Ölçekleme Teknikleri. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Underwood, T., 1998. The consequences of portfolio assessment: A case study. Educational Assessment, 5, 3, 147-194.
- Uşun, S. ve Cömert, D., 2003. Okul öncesi öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 2, 125-138
- Vaiz, O., 2003. Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Ürün Seçki Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Varış, F., 1994. Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara.
- Wehlage, G. G., Newmann, F. M. ve Secade , W, G., 1996. Standarts for Authentic Achievement and Pdagogy. In F.M. Newmann (Ed.), Restructuring schools for Intellectual Quality, 21-48. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- White, R. ve Gunstone, R., 1992. Probing Understanding, The Falmer Pres.
- Wiggins, G., 1993. Assessment: Authenticity, context, and validity. Phi Delta Kappan, 83, 200-214.
- Wolfe, E. W. ve Miller, T. R., 1997. Barriers to the Implementation of Portfolio Assesment in secondary Education, Applied Measurement in Education, 10, 3, 235-251.
- Wortham, S., C., 2001. Assessment in Early Childhood Education, USA: By Prentice Hall inc.
- Yağcı, E., 1993. Kamu Kurum ve Kuruluşlarındaki Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 249-256.
- Yalın, H. İ., Hedges, L. ve Özdemir, S., 1996. Hizmet içi Eğitim Program Geliştirme El Kitabı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara,
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C., 2007. İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri., İlköğretim-Online, 6, 2, 204-212,
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P., 2005. Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği), Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı ve Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S., 2004. Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, C., 1999. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara, ÖSYM
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2005. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yücel, C., Karaman, M.K., Batur, Z., Başer, A. ve Karataş, A., 2006. Yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri ve programın değerlendirilmesi. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül. Muğla Üniversitesi, Muğla, Bildiri Cd si.

8. EKLER

- EK 1. HİE kurs programının rehber materyali
- EK 2. Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet-içi Eğitim İhtiyaç Belirleme Anketi
- EK 3. Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği
- EK 4. HİE kurs sonu değerlendirme anketi
- EK 5. Yarı yapılandırılmış gözlem formu
- EK 6. Anekdor Kaydı Değerlendirme Ölçeği
- EK 7. Kontrol Listesi Değerlendirme Ölçeği
- EK 8. Dereceli Ölçekleri Değerlendirme Ölçeği
- EK. 9 Dereceli Puanlama Anahtarını Değerlendirme Ölçeği
- EK 10. Performans Görevini Değerlendirme Ölçeği
- EK 11. Başarı Testi
- EK 12. Artvin İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ve Artvin Valiliğinin izin belgesi
- EK 13. Her bir öğretmen başarı testinden aldığı puan
- EK 14. Her bir öğretmenin performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinden aldığı puan
- EK 15. Öğretmenler tarafından hazırlanan anekdot kayıt örnekleri
- EK 16. Öğretmenler tarafından hazırlanan kontrol listesi örnekleri
- EK 17. Öğretmenler tarafından hazırlanan dereceli ölçek örnekleri
- EK 18. Öğretmenler tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı örnekleri
- EK 19. Öğretmenler tarafından hazırlanan performans görevi örnekleri
- EK 20. A kodlu öğretmenin mülakatta verdiği cevapların transkrip hali
- EK 21. B kodlu öğretmenin mülakatta verdiği cevapların transkrip hali

EK 1. HİE Kurs Programının Rehber Materyali

SÜRE			KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM TEKNİK	ARAÇ GEREÇ
H	G	S	Açılış, kursiyerlerle tanışma, programın tanıtımı, Ön test uygulaması Ölçme ve değerlendirme nedir? Eğitimde ölçme-değerlendirmenin önemi Ölçme değerlendirme amacı Ölçme değerlendirme türleri Tesis değerlendirme ve özellikleri Yerleştirmeye yönelik değerlendirme ve özellikleri Biçimlendirici değerlendirme ve özellikleri Sonuç değerlendirme ve özellikleri	HİE kursunun düzenlenme amacını kavrar HİE kursunda yapılacak etkinlik ve tartışmalara katılmada istekli olur HİE kursunun düzenlenme nedenlerini gerekçeleri ile açıklar HİE kursunun içeriğinde nelerin olacağını kavrar Ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki önemini kavrar Ölçme ve değerlendirme kavramlarının ne anlama geldiğini ve aralarındaki farkları söyler Geleneksel ölçme-değerlendirme ve alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin neler olduğunu kavrar	Yazılı-sözlü anlatım, soru-cevap, gösteri, tartışma,	Bilgisayar, projektör, perde
Birinci Hafta	1	6				

SÜRE			KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM TEKNİK	ARAÇ GEREÇ
H	G	S	Alternatif değerlendirme ve özellikleri Özgün değerlendirme ve özellikleri Performans değerlendirme nedir? Yaygın olarak kullanılan performans değerlendirme türleri Performans değerlendirme türlerinin özellikleri Performans değerlendirme avantajları Performans değerlendirme dezavantajları Performans değerlendirme görevlerinin hazırlarken ve uygularken dikkat edilmesi gereken hususlar	Alternatif değerlendirmenin özelliklerini söyler Özgün değerlendirmenin ne olduğunu açıklar Alternatif değerlendirmenin performans değerlendirme ve özgün değerlendirmeyle arasındaki farkları açıklar Performans değerlendirmenin ne olduğunu açıklar Performans değerlendirmenin avantaj ve dezavantajlarını kavrar Yaygın olarak kullanılan performans değerlendirme türlerini söyler Performans değerlendirmenin ne şekilde yapılacağını kavrar. Performans değerlendirmede nelerden faydalanabileceğini bilir.	Yazılı-sözlü anlatım, soru-cevap, gösteri, tartışma	Bilgisayar, projektör, perde
Birinci Hafta	2	6				

EK 1'in devamı

SÜRE		KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM TEKNİK	ARAÇ GEREÇ
H	G S				
Birinci Hafta	3 6	Performans görevlerini geliştirme basamakları Değerlendirmenin amacının belirlenmesi Performans kriterlerinin belirlenmesi Performans kriterlerini geliştirirken dikkat edilmesi gereken özellikler Gözlenebilir performans kriterleri geliştirme Performansların puanlanması	Performans değerlendirme görevini geliştirme basamaklarını kavrar Performans değerlendirme amacıyla kullanılabilecek bir performans ödev konusu belirleyebilir Uygun Performans kriterlerini yazma becerisini kazanır Gözlenebilir performans kriterleri geliştirmeyi kavrar Performans ödevlerini değerlendirmede neleri kullanabileceğini bilir.	Yazılı-sözlü anlatım, soru-cevap, gösteri, tartışma	Bilgisayar, projektör, perde

SÜRE		KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM TEKNİK	ARAÇ GEREÇ
H	G S				
Birinci Hafta	4 6	Anektod kaydı ve özellikleri Anektod kaydının avantaj ve dezavantajları Anektod kaydına yönelik örnek çalışmalar Anektod kaydı geliştirme çalışmaları Kontrol listeleri ve özellikleri Kontrol listelerinin avantaj ve dezavantajları Kontrol listelerinin nota dönüştürülmesi Kontrol listelerine yönelik örnek çalışmalar Kontrol listeleri geliştirme çalışmaları	Anektod kaydının özelliklerini kavrar Anektod kaydının avantaj ve dezavantajlarını sıralar Anektod kaydının nasıl değerlendirildiğini kavrar Farklı amaçlar için kullanılabileceği bir anekdotun nasıl tutulacağını kavrar Kontrol listelerinin özelliklerini kavrar Kontrol listelerinin avantaj ve dezavantajlarını sıralar Kontrol listelerinin nasıl değerlendirildiğini kavrar Farklı amaçlar için kullanılabileceği bir kontrol listesi geliştirebilir	Yazılı-sözlü anlatım, soru-cevap, gösteri, tartışma	Bilgisayar, projektör, perde

EK 1'in devamı

SÜRE		KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM TEKNİK	ARAÇ GEREÇ
H	G S				
Birinci Hafta	5	Dereceli ölçekler ve özellikleri Dereceli ölçek türleri Dereceli ölçeklerin avantaj ve dezavantajları Dereceli ölçeklerin nota dönüştürülmesi Dereceli ölçeklerin yönelik örnek çalışmalar Dereceli ölçekleri geliştirme çalışmaları Rubrikler ve özellikleri Rubriklerin türleri Rubrikler hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar	Dereceli ölçeklerin özelliklerini kavrar Dereceli ölçek türlerini kavrar Dereceli ölçeklerin avantaj ve dezavantajlarını sıralar Dereceli ölçeklerin nasıl değerlendirildiğini kavrar Farklı amaçlar için kullanılabileceği bir dereceli ölçekler geliştirebilir Rubriklerin özelliklerini kavrar Rubrik türlerini söyler Analitik ve Holistik rubriklerin özelliklerini kavrar Rubrik hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususları kavrar	Yazılı-sözlü anlatım, soru-cevap, gösteri, tartışma	Bilgisayar, projektör, perde
	6				

SÜRE		KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM TEKNİK	ARAÇ GEREÇ
H	G S				
İkinci Hafta	6	Rubriklerin bölümleri ve oluşturulması Rubrikleri oluştururken izlenecek adımlar Rubrikleri kullanmanın avantajları Rubrikleri kullanmanın dezavantajları Rubriklerin puanlanması Rubriklere yönelik örnek çalışmalar Rubrik geliştirme çalışmaları	Rubriklerin hangi bölümlerden oluştuğunu söyler Rubrik kullanmanın avantaj ve dezavantajlarını açıklar Rubriklerin nasıl puanlanacağını kavrar Performans görevlerine yönelik analitik ve holistik rubrik geliştirebilir	Yazılı-sözlü anlatım, soru-cevap, gösteri, tartışma	Bilgisayar, projektör, perde
	6				

EK 1'in devamı

SÜRE		KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM TEKNİK	ARAÇ GEREÇ
H	G S				
İkinci Hafta	7	Performans görevi geliştirmeye yönelik model önerisi İletişim becerisine yönelik performans görevi geliştirme Psiko-motor becerisine yönelik performans görevi geliştirme Etkileşim becerisine yönelik performans görevi geliştirme	Bir performans görevini nasıl geliştireceğini kavrar İletişim becerisine yönelik performans görevini nasıl geliştireceğini kavrar Psiko-motor becerisine yönelik performans görevini nasıl geliştireceğini kavrar Etkileşim becerisine yönelik performans görevini nasıl geliştireceğini kavrar	Yazılı-sözlü anlatım, soru-cevap, gösteri, tartışma	Bilgisayar projektör, perde
	6				

SÜRE		KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM TEKNİK	ARAÇ GEREÇ
H	G S				
İkinci Hafta	8	Yeni kavram oluşturmaya yönelik performans görevi geliştirme Genel bir tekrar Ürün dosyası nedir? Ürün dosyasının amacı nedir? Ürün dosyası neleri içerir? Ürün dosyasını kullanmanın faydaları Ürün dosyasını kullanmanın yetersizlikleri Ürün dosyasının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar	Yeni kavram oluşturmaya yönelik performans görevinin nasıl geliştirildiğini kavrar Ürün dosyasının ne demek olduğunu anlar Ürün dosyasının amacının kavrar Ürün dosyasında hangi tür çalışmaların bulunacağını söyler Ürün dosyasının avantaj ve dezavantajlarını açıklar Ürün dosyasının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususları kavrar	Yazılı-sözlü anlatım, soru-cevap, gösteri, tartışma	Bilgisayar projektör, perde
	6				

EK 1'in devamı

SÜRE		KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM TEKNİK	ARAÇ GEREÇ
H	G S				
İkinci Hafta	9	Ürün dosyasının kullanılma türleri Ürün dosyasında öğretmenin rolü Ürün dosyasında öğrencinin rolü Ürün dosyasında velinin rolü Ürün dosyasının içeriğinin düzenlenmesi Ürün dosyasının amacının belirlenmesi Ürün dosyasında bulunan çalışmaların seçimi Ürün dosyasındaki çalışmalara ait değerlendirme kriterinin belirlenmesi Ürün dosyasının içeriği Ürün dosyasını değerlendirme	Ürün dosyalarının türlerini söyler Ürün dosyasında öğretmenin rolünü açıklar Ürün dosyasında öğrencinin rolünü açıklar Ürün dosyasında velinin rolünü açıklar Ürün dosyasının içeriğinin nasıl düzenleneceğini bilir Ürün dosyasının amacının nasıl belirleneceğini kavrar Ürün dosyasında bulunan çalışmaların nasıl seçileceğini bilir Ürün dosyasındaki çalışmalara ait değerlendirme kriterinin belirleyebilir Ürün dosyasının içeriğinde nelerin olması gerektiğini bilir	Yazılı-sözlü anlatım, soru-cevap, gösteri, tartışma	Bilgisayar, projektör, perde
	6				

SÜRE		KONULAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM TEKNİK	ARAÇ GEREÇ
H	G S				
İkinci Hafta	10	Akran formları ve özellikleri Öz değerlendirme formları ve özellikleri Kapanış, kursiyerlerle kurs hakkında mülakatlar yapma, Son test uygulaması	Akran formları özelliklerini kavrar Öz değerlendirme formlarının özelliklerini kavrar Ürün dosyasının nasıl değerlendirileceğini kavrar	Yazılı-sözlü anlatım, soru-cevap, gösteri, tartışma	Bilgisayar, projektör, perde
	6				

EK 1'in devamı

Ölçme – Değerlendirme

Öğrenme – öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi- becerileri ve uygulamadaki etkililiğini belirlemek için ölçme – değerlendirme faaliyetleri yapılmaktadır. Ölçme değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko - motor davranışlarındaki değişme ve gelişmeleri görmede, başarısız öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendini değerlendirmesinde son derece önemli bir yere sahiptir (Çepni, 2007). Ayrıca ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle öğrenciler hakkında öğretmenler, yöneticiler ve veliler bilgi sahip olmaktadır.

Ölçme, bir nesnenin bir olayın ya da bir durumun özelliğinin veya niteliğinin belirlenmede kullanılabilir. Her hangi bir nedenle yapılan ölçme işleminde ölçüm bir sayıyla belirtilebileceği gibi nitel olarak da ifade edilebilir. Örneğin bir öğretmenin öğrencisinin fen laboratuvarında deney yapmaktan zevk aldığını söylemesi nitel bir ölçme faaliyetidir. Bu sonuca ulaşmada öğretmenin sınıfta yapmış olduğu gözlemler etkili olmuştur. Bu yüzden elde edilen bu sonuca biz bir ölçme faaliyeti olarak nitelendirebiliriz. Bunun yanı sıra bir öğrencinin 100 soru içinden 65 soruyu doru yaptığını tespit etmek ve öğrencinin bu sınavdan 65 aldığını söylemekte bir ölçme faaliyeti. Biz bu verilere bakarak öğrencinin başarı durumu hakkında herhangi bir fikir ileri süremeyiz. Çünkü elde edilen bu ölçüm daha önceden belirlenen bir ölçütle kıyaslanmadığı için bir yargıya varmamız mümkün değildir. Örneğin öğrenci bu 100 soruluk sınavda eğer 70 ve üzeri soruyu doğru yapmış ise başarılı, 70 sorudan aşağıda yapmış ise başarısız olarak bir kriter koyabiliriz. Koyduğumuz bu kriter bizim ölçme sonuçlarını yorumlaya bilmemiz için belirlediğimiz ölçütlerdir. Bu ölçüt olmadan sadece ölçme verileriyle herhangi bir yargıya varmak mümkün değildir.

Değerlendirme ölçme sonucunda elde edilen verileri bir ölçütle kullanarak bir yargıya varma ve karar verme süreci olarak ifade edilebilir. Öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğunu belirlemek bir değerlendirme aktivitesidir. Değerlendirme sonucunda ölçülen özelliğin ya da niteliğin yeterli ya da yetersiz, az ya da çok, kabul edilebilir ya da kabul edilemez gibi bir yargıya varmak söz konusudur. Örnek verecek olursak yüz soruluk bir sınavda öğrenci 55 soruyu doğru yapmış olsun. Bizde daha önceden bu sınavda 50 alanı başarılı olarak nitelendireceğimizi kararlaştırmış olalım. Bu durumda bu öğrenci sınavdan 55 aldığı için bizim belirlemiş olduğumuz ölçütten yüksek not almıştır. Dolayısıyla bu öğrenci bu sınavdan başarılıdır diye bir yargıya varmamız bir değerlendirme faaliyetidir.

Buraya kadarki ifadeleri özetleyecek olursak ölçme; bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunu sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir(Turgut, 1977: 11). Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir (Turgut, 1977:225). Ölçme ve değerlendirme kavramları bir birinden farklı kavramlar olmasına rağmen bir birinden ayrılmayan birinin diğerini tamamladığı kavramlar olarak nitelendirebiliriz.

Ölçme ve Değerlendirmenin Amacı

Eğitim ve öğretimin faaliyetlerinin yürütüldüğü her ortamda “öğrencinin ne bildiği”, “neleri bildiği”, “ne kadar bildiği” ve “nasıl bildiği” soruları sürekli sorulmaktadır. Bu soruların cevabını vermek için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yapılması gerekmektedir. Eğitimde ölçme değerlendirme faaliyetleri sonuçlarında elde

EK 1'in devamı

edilen bilgiler, öğrenciler ve eğitim öğretim süreci ile ilgili birçok kararda veri olarak kullanılmaktadır. Bu kararları Semerci (2007) şu şekilde belirtmektedir.

1. Öğretimle ilgili kararlar
2. Not vermeye ilgili kararlar
3. Öğrencilerin gelişim düzeyini, ilgilerini ve yeteneklerini teşhis etmeye yönelik kararlar
4. Öğrencileri seçmeye ve yerleştirme ile ilgili kararlar
5. Rehberlik ve yönlendirmeye ilgili kararlar

I. Öğretimle ilgili kararlar:

Öğretmenin, eğitim öğretim faaliyetleri sürecinde vermiş oldukları kararlardır. Öğretmenler bu kararları almada; sınıftaki yapmış olduğu gözlemler, öğrencilere yapılan testler - sınavlar, öğrencilerin sınıf ortamındaki hali - durumu etkilidir. Örneğin öğretmen anlatmış olduğu konudan sonra öğrencilere yönelttiği sorulara cevap alıp almama durumu veya yapılan testlerin sonucunda konun anlaşılıp anlaşılma hakkında bir sonuca ulaşabilir. Öğretmen buradan elde ettiği sonuçları dikkate alarak öğretim faaliyetlerini nasıl düzenleyeceği, nasıl bir yöntem uygulaması gerektiği ve konuyu nasıl bir şekilde anlatması gerektiğine karar verebilir. İşte bu duruma öğretmenin öğretim faaliyetlerinden sonra çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden elde ettiği verilerden yolla çıkarak öğretimle ilgili karar alması denir.

II. Not Vermeye İlgili Kararlar

Öğretmenin genellikle dönem sonunda ya da belirli aralıklarla öğrencilerin konuya ilişkin bilgi düzeyini belirlemeye çalışır. Bu işlemler sonucunda elde ettiği verilere paralel olarak öğrencinin notları verir. Bu notları verirken öğrencinin, çoktan seçmeli test sonucunda aldığı puan, proje çalışmaları ve performans ödevlerinde sergilemiş olduğu başarılar göz önünde bulundurulmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sınıf içinde göstermiş olduğu performans, çabalar, tutum ve davranışlarda dikkate alınmaktadır. Bu özellikler dikkate alınarak öğrencilere notlar verilmelidir. Fakat öğrencilere not verirken bu özellikleri tamamı eşit gibi düşünülmemelidir. Bazı özellikler yani yazılı sınavlar, performans ödevlerinde ve proje çalışmalarında gösterdiği başarıyla diğerleri not verirken eşit ağırlıkta sayılmamalıdır. Bunların not ağırlıkları farklı olmalıdır.

III. Öğrencilerin Gelişim Düzeyini, İlgiğini ve Yeteneklerini Teşhis Etmeye Yönelik Kararlar

Öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini, gelişim düzeylerini, öğrenme eksiklerini, öğrenme eksikliklerinin nedenlerini ve bir konuyla ilgili kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik yapılan testler ya da gözlemler teşhis etmeye yönelik kararlar vermede etkili olur.

EK 1'in devamı

Bu tür kararlarla öğrencilerin ne gibi sorunlar yaşadığı ve öğrenme eksikliklerinin neler olduğu belirlenebilir. Fakat yalnızca öğrenme eksiklerinin belirlenmesi de yetmez bunun nedenlerinin araştırılması daha etkili olmaktadır. Çünkü öğretmenler öğrencinin öğrenme eksiklerini belirler ve bu eksiklerin nedenlerin ne olduğunu anlarsa, yapacağı öğretim faaliyetinde ona göre tedbir alır ve mümkün olduğunca öğrencinin eksiklerini gidermeye çalışır.

IV. Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme ile İlgili Kararlar

Bu tür kararlar genellikle öğrencilerin bir üst öğrenime geçişinde ve öğrencileri çeşitli programlara yerleştirmek için alınır. Orta Öğretim Kurumlarına Giriş Sınavı (OKS) ve Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) öğrencileri seçme ve yerleştirme amaçlı yapılan sınavlardır.

V. Rehberlik ve Yönlendirmeye İlgili Kararlar

Bu tür kararlar öğrencinin ilgisini, yeteneklerini ve hangi meslek ya da mesleklerle uygun olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bunun için öğrencilere çeşitli standart testler uygulanarak öğrenci hakkında yeterli bilgi edinilmeye çalışılır. Daha sonra öğrencilere elde edilen bilgiler doğrultusunda yönlendirilmeler ve rehberlik yapılır. Bu kararlar sayesinde öğrenci, öğretmen ve veli önemli bilgi elde etmiş olurlar.

Ölçme değerlendirme faaliyetlerinden elde edilen verilerle yukarda bahsedilen kararları almada bizlere yardımcı olmaktadır.

Genel olarak değerlendirme amaçlarına ve yapıldığı zaman göre dörde ayrılmaktadır. Bunlar; (Atılğan 2006)

1. Programa girişte yapılan değerlendirme, tanılayıcı değerlendirme
2. Program sürecinde yapılan değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme
3. Programın çıkışında yapılan değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirme
4. Süreç ve ürünün birlikte değerlendirilmesi Alternatif değerlendirme

Değerlendirme Türleri

Öğretim faaliyetlerinin farklı aşamalarında, farklı amaçlar için ölçme değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır. Genellikle bir öğretim sürecinin başlangıcında; öğrencinin düzeyinin ne olduğunu, hazır bulunmuşluk düzeyini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme faaliyetleri, öğretim sürecinde; öğrencinin gelişimini izleme ya da öğrenme eksikliklerini ve problemlerini belirlemeye yönelik değerlendirme faaliyetleri ve öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin istenilen kazanımları hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla değerlendirme faaliyetleri yapılmaktadır. Değerlendirmenin bu özellikleri dikkate alındığında farklı ölçme değerlendirme türlerinin olduğunu söyleyebiliriz. İlgili literatür incelendiğinde ölçme değerlendirme türlerini şu şekilde sınıflandırmaktadırlar.

EK 1'in devamı

1. Teşhis Değerlendirmesi (Tanılayıcı değerlendirme)
2. Biçimlendirici Değerlendirme (Süreç değerlendirme)
3. Sonuç Değerlendirmesi(düzey belirleyici değerlendirme)

1. Teşhis Değerlendirmesi (Tanı değerlendirme)

Teşhis değerlendirme öğrenciye her hangi bir bilgi vermeden ya da öğretim faaliyetlerine başlamadan önce öğrencinin ne kadar bir bilgi birikimini olduğunu belirlemeye yönelik yapılan değerlendirme türüdür. (Wright 2001; Pluss.2002; Birgin, 2003). Bu değerlendirme türüyle öğrenciye her hangi bir bilgi sunmadan öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini yani ön bilgilerini belirlemek amaçlanmaktadır. Teşhis değerlendirmeyle öğrencinin ön bilgilerini belirleyerek öğrencinin bir sonra ki öğrenme faaliyetlerinde öğrenciye nasıl bir yöntem yürütüleceği hakkında bilgi edinilmesinde oldukça faydalı bir değerlendirme türüdür. Ayrıca bu değerlendirme anlayışıyla öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko – motor becerilerini tanıma imkânımız olmaktadır. Bu değerlendirme türüyle öğrencilerde var olan kavram yanlışları belirlenebilir ve bunların giderilmesine yönelik çalışmalar hazırlanabilir.(Birgin; 2003).

Bu değerlendirme türü yeni öğretim programının temellerini oluşturan yapısalci öğrenme yaklaşımının özelliğiyle uygunluk göstermektedir. Çünkü yapısalci öğrenme yaklaşımda öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesinin yeni bilgilerin yapılandırılmasında önemli olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır.

2. Biçimlendirici Değerlendirme (Süreç değerlendirme) :

Biçimlendirici değerlendirme literatürde öğrenme için ölçme olarak da kullanılmaktadır. Bu değerlendirme anlayışında; öğrencinin verilen bir görevi yapma süreci boyunca sürekli değerlendirme yapmaktır. Başka bir deyişle biçimlendirici, ölçme sonucunda elde edilen verilerin öğrenmeyi artırma yönünde kullanılması ve tekrar ölçme şeklindeki sürekli bir döngü olarak tanımlanmasıdır (Bryant & Timmins, 2001). Biçimlendirmeci değerlendirme öğretmen öğrenciye geribildirim vererek nerede, nasıl bir değişiklik yapacağını ya da eksik oldukları yönleri söyleyerek öğrencinin yeniden düzenlemeler yapması için fırsatlar sağladığı bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirmeyle öğrenciler neyi ne kadar öğrendiklerini eksiklikleri olduğu noktaları nereler olduğunu bilir ve bu eksikliklerinin gidermeye çalışır. Bu sayede öğrenciler daha nitelikli öğrenme gerçekleştirmiş olur. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilere öğrenme durumları konusunda geribildirim sağlama yönünde kullanıldığı gibi, öğretmene de öğrencinin öğrenme durumu ve bir sonra atılacak adım hakkında yol gösterir. Öğrenci aldığı geribildirim ile eksik ve iyi yönlerini anlar, ona göre çalışmalarını yönlendirebilir, öğretmen de öğrencilerin öğrenme durumlarına göre öğretime nasıl devam edeceğine karar verir (Bell & Bronwen, 2001).

3. Sonuç Değerlendirmesi(Ürün değerlendirme):

Bu değerlendirme türünde öğretmen bir ünite ya da anlatmak istediği konuyu tamamen bitirdikten sonra, öğrencinin anlatılanları ne kadarını anladığını belirlemek için

EK 1'in devamı

yapılan bir değerlendirme türüdür (Wright, 2001; Pluss, 2002; Küçük ve Çepni, 2004). Bu değerlendirmede öğrencinin öğrenme sürecinin sonunda ne düzeyde olduğunu belirlemek için yapılmaktadır. Sonuç değerlendirme anlayışına göre yapılan değerlendirmede ürün önemlidir. Ürünün ne kadar iyi olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Ölçme ve değerlendirme ise; ürünün kalitesini belirlememizi sağlayan bir süreç olarak anlaşılmaktadır. (Korkmaz 2004). Bu anlayışta öğrencinin ürünü ortaya çıkarıncaya kadar geçen zamanda öğrencilerin öğrenme eksiklerini ve güçlüklerini belirlemede yetersiz kalmaktadırlar (Birgin, 2003). Sonuç değerlendirme yaklaşımında; çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış gibi testler öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik testlerdir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme faaliyetleri dört amaç için kullanılır. Bunlar:

1. Öğrencilerin hazır buluşluk düzeylerini belirlemek için
2. Öğrencilerin hedeflenen davranışı daha önceden öğrenip öğrenmediğini belirlemek için
3. Her bir öğrenme ünitesi sonunda kazanılması beklenen hedef davranışların hangilerinin tam olarak öğrenildiğini hangilerini ise eksik ya da öğrenilmediğini belirlemek için
4. Konunun belli dönemlerin sonunda, bu dönemlerdeki etkileşimin ürünü olarak oluşan, dersin hedefleriyle örtüşen tutarlı öğrenme düzeyini belirlemek için (Korkmaz 2007)

Bu değerlendirme yaklaşımında öğretmen kendisine şu soruları sorar. Bu gün ben ne öğrettim, neyi hedefledim, neleri başardım, bu sorular aslında öğretmenin öz değerlendirmesini yaptığı sorulardır. Peki, öğrencinin ne öğrendikleri, sınıfta kullanılan öğretim materyalinden ne kadar faydalanabildikleri, konuyu iyi anlayıp anlayamadıkları gibi soruları ise öğretmen çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı, boşluk doldurma gibi bazı test yöntemleriyle belirlemeye çalışmaktadırlar. Bu testleri hazırlamak için ek materyallere ihtiyaç yoktur ve değerlendirmeye sonucunda belirlenen ölçme sonuçları elle kısa sürede hesaplanabilir. Öğrencinin öğrenme düzeyleri uygulanan testlere göre belirlenmeye çalışılır. Halbuki bu testler çoğu zaman öğrencinin öğrenme düzeylerini belirlemede yeterli değildirler. Ayrıca bu testler öğrencinin sadece bilişsel gelişimini ölçmek için kullanılırken; duyuşsal ve Psikomotor gelişimini ölçmede yetersizdirler. Bu değerlendirme yaklaşımında bulunan eksiklikleri gidermek için yeni değerlendirme yaklaşımları olan alternatif değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.

Alternatif Değerlendirme

Bütün öğretmenler bir öğretim faaliyeti sonucunda öğrencilerinde görülen değişim ve gelişimle ilgilenmektedirler. Öğrencilerde olan gelişimi ve değişimi belirlemek için uygun değerlendirme yöntemlerini belirlemeye çalışmaktadırlar. 1990 yılının başlarında öğrencilerin okuldaki başarılarının ölçülmesinde geleneksel yaklaşımın yetersiz oldu anlaşılmıştı. Bu yaklaşımın yerine öğrencileri değerlendirmek

EK 1'in devamı

için öğrencilerin performanslarını değerlendirmeye yönelik değerlendirme anlayışı ortaya çıkmıştır. Yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, gerçekçi, yapılandırmacı ve uygulanabilir özelliklere sahiptir (Spady ve Marshall, 1991). Alternatif değerlendirme, geleneksel değerlendirmede kullanılan yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli sınavlar, doğru – yanlış ve boşluk doldurma gibi sınav türlerinin dışında yapılan değerlendirmelere denilmektedir (Çepni ve Diğ. 2005; Çepni, 2007). Alternatif değerlendirme yaklaşımı değerlendirme sürecinde öğrenciyi – öğrenenin özelliklerini – merkeze alarak alternatif araçlar kullanarak öğrencinin bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olur.

Alternatif değerlendirmede öğrenciye süreç içinde değerlendirebileceği gibi sürecin sonunda da değerlendirme yapılabilir. Yani alternatif değerlendirmede hem ürüne hem de sürece göre değerlendirme yapılabilir.

Alternatif değerlendirme yaklaşımları özellikleri şu şekildedir;

1. Beceri ve bilginin kullanımı bir biriyle bağlantılı, tamamlanmış ve ortama uyum sağlayan etkinlikleri ölçer.
2. Alternatif değerlendirme öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri için yapılır
3. Esnektir. Farklı sunuş şekli ve öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme biçimlerine olanak sağlarlar.
4. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlama yoluyla kendine dönük düşünme ve kendini irdelemeyi öğretir.

Alternatif değerlendirme yaklaşımı öğrencilerin gerçek yaşamla kendi bilgileri arasında ilişkiyi kurması ve karşılaştığı problem durumları için çoklu çözüm yolları üretebilmesine yardımcı olur. Gerçek ve performansa dayalı değerlendirme süreçlerinde öğrenci problemi analiz eder, deneyler planlar, planladığı deneyleri gerçekleştirir, veriler toplar, bulguları organize eder ve diğer bulgularla karşılaştırır (Çepni ve diğ 2005). Öğrenciler bir bilim adamı gibi bilimsel süreç becerilerini kazanırlar. Alternatif değerlendirme yaklaşımında öğrenciler hikaye yazma, mektup yazma, oyun oynama, model yapma, deney, araştırma yapma, inceleme ve gözlemler yapma gibi bir çok yaratıcı ve üst düzey becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulanmaktadır. Bu etkinlikler daha önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilerek öğrencilere not verilir.

Alternatif değerlendirmede kullanılan tekniklere bakıldığında zaman hemen hemen tamamı performansa yönelik ve günlük hayatta kullanılmaya yönelik etkinlikler kapsamaktadır. Bu bakımdan çoğu araştırmacı tarafında alternatif değerlendirme, performans değerlendirme ve özgün değerlendirme bir birinin yerine kullanılsa da aslında bu kavramlar bir biriyle aynı anlama gelmemektedir. Alternatif değerlendirme kavramı, geleneksel değerlendirmelerde kullanılmayan ölçme araçlarının dışında kalan araçları tanımlamak için kullanılır. Özgün değerlendirme ise, okulda öğrenilen bilgi (okul bilgisi) ile gerçek dünyadaki olaylar (daha çok günlük hayat) arasında bir ilişki kurulması ve bununla ilgili uygulamaların yapılmasına yönelik çalışmaları tanımlamak için kullanılır. Performansların değerlendirilmesi ise, ne alternatif değerlendire gibi çok genel nede özgün

EK 1'in devamı

değerlendirme gibi çok özel alana hitap etmektedir (Çepni, 2007). Bu bakımdan performans değerlendirmeye alternatif değerlendirme ve özgün değerlendirmenin arasında bir değerlendirme olarak düşünülmelidir. Yapılan bu açıklamalardan, alternatif değerlendirmenin performans değerlendirmeyi kapsadığı ve performans değerlendirmenin de özgün değerlendirmeyi kapsadığından söz edilebilir. Bu bakımdan alternatif değerlendirmeyi performans değerlendirme ve özgün değerlendirmeyi kapsadığı için bu değerlendirme anlayışları alternatif değerlendirme altında incelenebilir.

a. Özgün (Gerçel) Değerlendirme

Özgün değerlendirmede okulda öğrenilen bilgi ve günlük hayatta kullandığımız bilgileri bir birleriyle ilişkilendirilmeyi amaçlayan bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirmede okullarda öğretilen bilgilerle, günlük hayatta sıkça yapmış olduğumuz olayla veya durumlar arasında bir ilişki kurmak ve bu ilişkilerle ilgili uygulama yapılmasını yönelik değerlendirme çalışmalarıdır. Bu değerlendirme türünde öğrencilere öğrendiği konularla ilişkili olan günlük hayatta yaptıkları durumlarla ilgili görevler verilir ve bu görevleri belirli kriterlere göre yapmaları istenir. Mesela öğrenciye toplama ve çıkarma konusu anlatıldıktan sonra öğrenciye bir alış- veriş listesi verilerek bu alış veriş listesindekileri almaları istenir. Yapılan bu alış veriş sonucunda ne kadar parasının kaldığını bulması istenilebilir. Bu durumda öğrenci okulda öğrendiği bilgiyle günlük hayatta uyguladığı bilgileri ilişkilendirerek öğrenme gerçekleştirebilir. Bunun yanı sıra bir fen konusu olan canlıların sınıflandırılması ünitesinde de çevresinde bulunan canlıları bir biriyle benzer ve farklı olan özelliklerini belirleyerek sınıflandırma yapmaları istenilebilir. Bu çalışmadan canlıların sınıflandırılması konusunu günlük hayatla ilişkilendirmelerine yardımcı olur.

b. Performans Değerlendirme:

Bu değerlendirme anlayışı literatürde performans değerlendirme; performansa dayalı değerlendirme, performans testleri, performans görevleri, performans ödevleri gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir. Bu çalışmada performans değerlendirme ifadesi kullanılacaktır. Performans değerlendirme hakkında araştırmacılar birçok tanımlar yapmışlardır. Bu tanımlara bakılınca performans değerlendirmenin tam olarak ne demek olduğu anlaşılmaktadır.

Performansa dayalı değerlendirme, öğrencinin gerçekçi koşullarda, karmaşık ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığını ölçmektir. (Mehrens, 1992). Performans değerlendirme, öğrencinin kendi bilgisini ya da sunum yapma, gösteri yapma, bir rapor yazabilme becerisini uygulayabileceği görevleri yapma olarak tanımlanmaktadır (Nitko, 2004; Shavelson, 1994). Bazı araştırmacılar da performans değerlendirmeyi yalnızca bilgi ya da süreç olarak değil aynı zamanda bir ürün ortaya çıkartabilecek bir şeyler yapabilme olarak ifade etmektedirler. (Linn ve Gronlund, 2000). Bir performans değerlendirmede öğrencilerin bir görev, süreç ya da her ikisini de birlikte tamamlaması gerekmektedir.(Wiggins, 1993). Performans değerlendirmede bir iş, bir süreç ya da bir problem durumu verilerek öğrencilerin bu durumları yapması beklenmektedir (Kim, 2005). Performansa dayalı değerlendirme; öğrenciler için anlamlı ve onların üstlenebileceği görev performansları yoluyla bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıklarını uygulayabilecekleri bir dizi değerlendirme stratejiyi temsil eder (Hibbard ve diğ, 1996).

EK 1'in devamı

Baştürk (2005) ise, performans değerlendirmeyi, öğrenci için doğal bir ölçme ortamı oluşturulması ve bu ortamda öğrencinin iş ya da işlemleri gerçek ortamında yapması olarak nitelendirmektedir. Bu ifadelerin hemen hemen tamamını kapsayan tanımı Çepni ve Diğ. (2007) “öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi ve becerilerini ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğinin geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış ölçüm araçları (rubrikler) kullanılarak tespit edilmesidir” şeklinde ifade etmiştir. Yapılan performans değerlendirme tanımlarından da anlaşılacağı gibi bu değerlendirme; öğrenciye bir iş, ödev, problem durumu, deney, araştırma, sunum yapma gibi görevler verilerek, bu görevi yapma sürecini ve görevi tamamladıktan sonra ortaya koyduğu ürünün niteliğini, daha önceden belirlenen geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme kriterlerine (rubriklere) göre değerlendirilme anlayışına denir.

Performans değerlendirmenin tanımından da anlaşılacağı gibi bu değerlendirmede hem süreç hem de ürün değerlendirilmektedir. Bunun için öğretmenler bilgiyi öğrencilerin hazırlamış oldukları ürüne göre ya da sergilemiş oldukları performansla göre değerlendirme yapmaktadır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları ürünlere, yazmış oldukları bir hikaye, çizmiş oldukları bir resim (Airasian, 2001; McMillan, 2003), hazırlamış oldukları laboratuvar raporu, kurallara uygun hazırlamış oldukları bilimsel projeler (Çepni ve diğ., 2005; Worthen ve diğ., 1999) örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin sergilemiş oldukları performanslara ise; bir konuşma yapma, şiir okuma, kalem tutma, deney yapma, bilgisayarda veya daktiloda yazı yazma, bir grupta birlikte iş birliği içinde çalışma ve atletik hareketler yapma gibi etkinlikler örnek olarak gösterilebilir (Airasian, 2000; Kubiszyn ve Borich, 1993; McMillan, 2003). Genellikle ürüne yönelik yapılan değerlendirmede elle tutulabilir veriler elde ederken performansa yönelik yapılan değerlendirmede gözlemlemeye ve dinlemeye yönelik veriler elde edilir

Geleneksel değerlendirme anlayışında öğrencilerin neleri yapabileceklerinden ziyade neleri bildikleri önemlidir. Seçmeye ve boşluk doldurmaya yönelik yapılan sınav soruları genellikle öğrencilerin neleri bildikleri hakkında bize bilgi verebilir ama ne düşündükleri ve neleri yapabilecekleri hakkında bilgi veremez. Buna karşın performans değerlendirmede öğrencinin ne bildiğinden ziyade ne yaptığı, bunu neden yaptığı ve bunu yaparken ne düşünerek yaptığıyla ilgilenilmektedir (Airasian, 2000). Ayrıca performans değerlendirmede öğrencilere basit, yalın, alt zihinsel düşünme gerektiren görevler değil, daha üst düzey düşünme becerisi gerektiren görevler verilmektedir (Kutlu ve diğ., 2008; Bransford; 1979; Linn ve Gronlund; 2000; Logan, 1996). Buradaki temel amaç; öğrencilerin problem çözebilme ve eleştirel düşünme, yaratıcılık, karar verme, empati kurma ve elde ettikleri bilgileri organize edebilme yeteneklerini geliştirmektir (Kutlu ve diğ., 2008). Genel olarak üst düzey düşünme gerektiren görevlerde, yeni bir ürünün ortaya çıkarılması, bir problem durumuna çözüm önerisi getirilmesi ya da problemin çözülmesine yönelik etkinlikleri içermesi gerekmektedir. Ayrıca performans değerlendirmede çok sayıda alt zihinsel süreçleri içeren sorulara yanıtları vermekten ziyade daha az sayıda olan üst düzey zihinsel süreç gerektiren soruları cevaplamak tercih edilmektedir. Bunun için performans değerlendirmede öğrencilere kompozisyon ve deneme yazma, hikâye yazma, bir rapor oluşturma ve problem çözmeye yönelik aktiviteler de verilebilir. Öğrenciler, kendilerine bir problem durumu verildiğinde zihinlerinde problemin çözümü için kurguladıkları düşünceleri kâğıda yansıtarak düşünme süreçleri hakkında bize bilgi verebilirler (Airasian, 2001). Benzer şekilde, öğrencilere bir deneme ya da kompozisyon yazmaya yönelik bir performans görevi verildiğinde öğrencilerin organizasyon, noktalama kurallarını uygulama ve düşüncelerini yansıtırma becerilerini belirlemek mümkündür.

EK 1'in devamı

Bu iki örnekten de anlaşılacağı gibi, performans değerlendirmede önemli olan öğrencinin ne bildiğini ya da ne tür becerilere sahip olduğunu belirlemekten ziyade, o bilgi ya da becerileri kullanırken gösterdiği performansın ve gelişim sürecinin gözlenmesidir (Airasian, 2001, Wortham, 2001). Bu amacı gerçekleştirmek için performans değerlendirmede öğrencilere bir problem durumu verilebilir. Öğrenciler zihninde problemin çözümü için kurguladıkları düşüncelerini kâğıda yansıtarak zihnindeki düşünme süreci hakkında bize bilgi verebilirler. Kendilerine sunulan problemi çözme imkânını da elde etmiş olurlar. Başka bir örnek ise, bir deneme ya da kompozisyon yazmaya yönelik sorular öğrencilere yöneltilebilir. Bu durumda öğrenciler organizasyon becerisi, noktalama kurallarını uygulama ve düşüncelerinin yansıtma becerilerini göstermektedir. Bu iki örnekte, öğrencilerin düşünme süreçleri ve ne yapabilecekleri hakkında bilgi edinmek mümkündür. Fakat geleneksel değerlendirme yaklaşımında öğrencinin neleri yapabileceğinden çok neyi bildikleri önemlidir. Seçmeye ve boşlu doldurmaya yönelik yapılan sınav soruları genellikle öğrencinin neyi bildiği hakkında bize bilgi verebilir ama ne düşündüğü ve neleri yapabileceği hakkında bize bilgi veremez. Buna karşın kompozisyon ve deneme yazma, hikâye yazma, bir rapor oluşturma ve problem çözmeye yönelik aktivitelerde bu durum söz konusu değildir. Bu bakımda bu tür aktivitelerin performans değerlendirmede kullanılması önerilmektedir.

Performans Değerlendirme Anlayışının Diğer Değerlendirme Anlayışlarına Göre Üstün Özellikleri

Performans değerlendirme üç önemli nedenden dolayı okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Ryan ve Miyasaka, 1995; Madaus ve O'Dwyer, 1999). Bunlardan ilki, ülkenin değerlendirme programlarının amaçlarının bu değerlendirme anlayışıyla uyushmasıdır. Okulların bu değerlendirme anlayışının kullanılmasını zorunlu tutması yaygın kullanılmasına neden olmuştur. İkinci neden, performans değerlendirme anlayışının problem çözme becerisi, üst düzey düşünme becerisi ve günlük hayattaki muhakeme becerilerinin gelişmesinde etkili olması, üçüncü neden ise performans değerlendirme anlayışının seçmeye yönelik sınav türlerinde başarısız olan öğrencilerin başarılarını göstermeleri için alternatif bir yol teşkil etmesidir.

Performans değerlendirmenin geleneksel değerlendirme anlayışına göre bazı üstünlükleri literatürdeki değişik çalışmalarda aşağıdaki şekilde yer almaktadır:

- Performans değerlendirmede hem ürüne hem de sürece yönelik değerlendirme yapılmaktadır.
- Performans değerlendirme öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde son derece etkilidir.
- Performans değerlendirme öğrencilerin hafızalarında olan bilgiyi hatırlatmadan daha çok gerçek problemlerle karşı karşıya bırakarak aktif olarak problemin çözümüne yönelik önerileri bulmalarını sağlamaktadır.
- Performans değerlendirmeye öğrencilerin yaratıcılığı gelişmektedir.
- Performans değerlendirme bir bilim adamının yeni bir buluş yapma esnasında yaptığı tüm aktiviteleri yapma fırsatını vermekte ve bu sayede bilimsel süreç becerilerini geliştirmektedir.
- Performans değerlendirmeye bütün öğrenme alanlarındaki, yani hem bilişsel hem psiko-motor hem de duyuşsal alanla ilgili, öğrenme düzeylerindeki gelişmeler ölçülebilir.

EK 1'in devamı

- Performans değerlendirmede tek doğru cevap yoktur, öğrencilerin her birinin kendine ait vereceği cevaplar vardır. Bu durum öğrencileri daha istekli hale getirir ve öğrenme motivasyonlarını artırır.
- Performans değerlendirmeye öğrencilerde grup çalışması ve işbirlikli öğrenme sağlanabilir.
- Performans değerlendirmeye öğrenciler analitik düşünme becerisini geliştirmiş olur.
- Performans değerlendirme diğer değerlendirme anlayışlarına göre öğrencilerin araştırma, yazma, düşünme ve sunum yapma becerilerinin gelişiminde daha fazla etkilidir.
- Performans değerlendirme yazıya dayalı soyut görevlerden çok, gerçek hayata ilişkin, performansa dayalı görevlere önem vermektedir.
- Performans değerlendirme öğrencileri örtülü, belirsiz ölçütlerden ziyade açık ve belirgin ölçütlere göre değerlendirmeyi tercih etmektedir.
- Performans değerlendirme tek yöntemle ölçme yerine çok yöntemle ölçme yapmayı benimsemektedir.
- Performans değerlendirme öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini tespit etmenin yanı sıra nasıl öğrendiklerini de belirlemeye çalışmaktadır.
- Performans değerlendirme, not vermenin yanı sıra etkili ve zamanında geri bildirimde ağırlık vermektedir (Çepni ve diğ., 2005; Çepni, 2007; Kutlu ve diğ., 2008; Bahar ve diğ., 2008; Alıcı, 2008; Airasian, 2001; Airasal, 2000; Taylor, 2003; Bransford, 1979; Linn ve Gronlund; 2000; Logan, 1996; McMillan, 2003, Metin, 2008; Gips, 2002).

Performans değerlendirmenin diğer değerlendirme anlayışlarından üstün özellikleri yukarıda sıralanılmıştır. Performansa değerlendirmeye eğitimde yaygın olarak kullanılan objektif test, kompozisyon ya da deneme yazma ve sözel sunumlar gibi geleneksel değerlendirme arasındaki farkları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

	Objektif test	Kompozisyon yazma soruları	Sözel sorular	Performans değerlendirme
Amacı	Maksimum verim ve geçerliğe sahip örnek bilgileri sunma	Düşünme becerisini ve bilgisini zihninde nasıl yapılandığını değerlendirme	Öğretim boyunca bilgilerini değerlendirmek	Etkinlikler içindeki öğrendiklerini ve bilgiyi transfer edebilme durumunu değerlendirme
Öğrencinin cevapları	Okuma, değerlendirme ve seçme	Organize etme ve yazma	Sözel cevap	Plan, oluşturma ve orijinal cevaplar verme
En önemli avantajları	Verimli ve kapsamlı geçerliliği olan testler	Karmaşık bilişsel düşünceleri ölçebilmek	Öğretimi ve değerlendirmeyi birleştirme	Yapılan beceriler hakkında zengin bilgi edinme
Öğrenme üzerindeki etkisi	Bilgiyi hafızada tutma ve hatırlamada eğer uygun yapılırsa düşünme becerisini geliştirmede	Düşünme ve yazma becerisinin gelişmesine yardımcı olur	Öğretim boyunca katılımcıları canlı tutar öğretmene anında dönüt verme imkanı sağlar	Benzer problem durumlarında bilgi ve becerisini kullanmalarına yardımcı olur

EK 1'in devamı

Performans değerlendirme anlayışının bu özellikleri diğer değerlendirme anlayışına göre üstün olduğu nitelikler olarak ifade edilebilir. Bu tür üstün nitelikleri olan bir değerlendirme anlayışını hazırlarken veya uygularken dikkat edilmesi gereken bazı önemli hususlar vardır. Bu hususları Çepni ve diğ. (2007) şu şekilde ifade etmiştir.

a) Değerlendirme uzun süreli olmalı:

Bu değerlendirme anlayışında geleneksel değerlendirme anlayışında verilen ödevler ya da görevler gibi kısa süreli görevler verilmeyebilir. Bu durumda öğrencinin bu görevi tamamlayıncaya kadar geçen sürede gözlemlenmesi gerekir. Bu gözlemler ve diğer bazı uygulamalı sonucunda öğrenci değerlendirilebilir. Örneğin öğrenciye bir araştırma projesi verilebilir. Öğrencinin bu araştırma sürecini nasıl yaptığı, nasıl bir performans sergilediği ve bu süreç sonunda ortaya koyduğu ürünün niteliği değerlendirilmesi gerekir. Bu işlemleri yapmakta uzun bir süre almaktadır. Bu bakımdan performans değerlendirme etkinlikleri uzun süreli olması gerekmektedir.

b) Değerlendirme birçok beceriyi kapsamalı:

Performans değerlendirme anlayışının diğer değerlendirmeden ayıran en önemli özelliklerinden biriside bütün öğrenme alanlarına (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) hitap etmesi gerekmektedir. Bunun içinde yapılan etkinliklerin veya verilen görevlerin birçok beceriyi ve zeka türünü ölçebilen nitelikte olması gerekmektedir. Gözlem yapma, ölçme, sınıflama, sıralama, verileri kaydetme, hipotez kurma, değişkenleri belirleme sayı ve uzay ilişkisi kurma, gibi temel beceriler veya dilsel, mantıksal, bedensel ve içsel gibi zeka türleri de ölçülebilmelidir. Örneğin öğrencilere bir problem durumu verilerek, bu problemi çözmek için araştırma yapması, daha sonra araştırdığı bilgileri raporlaştırması ve son olarak ta sınıfta sunması istenilebilir. Bu şekilde öğrencinin araştırma yapabilme becerisi, yazma becerisi ve sunum yapabilme becerisini değerlendirme imkanını sağlamış oluruz. Performans değerlendirme etkinlikleri bu bakımdan birçok beceriyi kapsamaktadır.

c) Hem bireysel hem de grup değerlendirmeleri yapılmalı:

Performans değerlendirmede verilen görevler bazen tek kişinin yapabileceği bazen de bir ekibin ya da grubun yapabileceği nitelikte olabilir. Bu durumda bireysel olarak yapılan görevlerde değerlendirme bireyin göstermiş olduğu performansa göre yapılabilir. Grup halinde yapılan çalışmalarda ise, hem grubun sergilemiş olduğu performansı hem de grup içerisinde bireyin sergilemiş olduğu performanslar değerlendirilmesidir. Bunun yanı sıra grup arası iletişim ve sosyal zeka boyutu da bu şekilde incelenebilir.

d) Değerlendirme hem ürüne hem de sürece odaklanmalı:

Öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan etkinliklerde, değerlendirmenin ürününü yanı sıra süreçte dikkate alınarak yapılmasının eğitimsel açıdan oldukça önemlidir. Çünkü öğrencinin bir ürünü ortaya koyabilmesi için belirli bir süreçten geçilmesi gerekir. Bu süreçte aldığı kararlar, sergilemiş olduğu performans ve beceriler, düşünce yapısı ve bütün bunları organize etme becerisi ortaya koyduğu ürünü etkilemektedir. Bunun için öğrencinin süreç içerisinde sergilemiş olduğu değişim ve

EK 1'in devamı

gelişimin de değerlendirilmesi önemlidir. Bu mantık eğitimde kullanılan değerlendirme türlerinden biri olan biçimlendirici (formative) değerlendirmeye benzerlik göstermektedir. Ayrıca performans değerlendirme anlayışında öğrencinin ortaya koyduğu ürünün niteliği de değerlendirmeye katılmaktadır. Bu durumda tanımlandırıcı (summative) değerlendirmenin özelliklerini içermektedir. Bu açıklamalardan performans değerlendirmenin hem biçimlendirici değerlendirmeyi hem de tamamlayıcı değerlendirmeyi içine aldığı söylenebilir. Bu durumda performans değerlendirmenin hem sürece hem de ürüne göre değerlendirme yapma anlayışını benimsemesinin bir göstergesi olabilir.

e) Değerlendirmede birçok veri toplama tekniği kullanılmalı:

Öğrencinin sergilemiş olduğu performansı yada ortaya koymuş olduğu ürünün niteliğini değerlendirirken bir çok ölçme aracı kullanılabilir. Bu araçlar; mülakatlar, formal ve informal gözlemler, Anektod kayıtları, kontrol listeleri, derecelendirmeli ölçekler ve rubrikler olarak sıralanabilir. Öğrencinin değerlendirilmesinde kullanılan bu araçların sayısı ne kadar artarsa değerlendirme verileri o kadar sağlam olur. Çünkü öğrencinin bir ölçme aracındaki sergilemiş olduğu performansı diğer bir araçta doğruluyorsa bu verinin doğruluğu ispatlanmış olur. Bu durum eğitim araştırmalarında sıklıkla bahsedilen, verilerin güvenilirliğini artırmak için kullanılan üçgenleme yöntemi (bir veriyi birçok kaynakla doğrulamak) olarak bilinmektedir.

Performans Değerlendirme Araçları ve Özellikleri

Okullarda genellikle performans değerlendirme yapılırken öğrencilere bir iş, araştırma, materyal oluşturma ve deney yapma gibi görevler verilmektedir. Yani öğrencinin performansını değerlendirmek için performans görevleri verilmektedir. Öğrencinin performansını belirlemek için genellikle iki tür performans görevi kullanılmaktadır. Bunlardan ilki “araştırmaya dayalı – genişletilmiş yanıtı”, diğeri ise “sınırlandırılmış” performans görevleridir (Linn ve Gronlund, 2000; McMillan, 2007; Gronlund, 2005).

1. Genişletilmiş Yanıtlı Performans Görevleri

Bu görevler öğrencinin bilgileri toplayacağı, topladığı bilgileri düzenleyeceği, analiz edeceği, yorum yapacağı uzun sürede tamamlanan çalışmalardır (Kutlu ve diğ., 2008). Bu tür performans görevlerinde öğrencinin bilgiyi edinmekten ziyade öğrendiği bilgileri yeni durumda ya da günlük hayatta kullanması gerekmektedir (McMillan, 2007). Bu görevlerle öğrenciler üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmekte ve günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm önerisi getirebilmeyi öğrenmektedir. Genişletilmiş yanıtlı performans görevlerinde öğrenciye, bir araştırma yapma, bir materyal geliştirme, bir problem durumuna çözüm önerisi getirme, bir proje tasarlama gibi uzun süre gerektiren çalışmalar verildiği için bu çalışmaların sınıf ortamında yapılmasına imkân yoktur (Linn ve Gronlund, 2000). Bu görevleri öğrencilerin sınıf dışında yapmaları beklenmektedir. Bu durum öğrencilerin yaptıkları çalışmaları öğretmenlerin izleyememesi gibi bazı olumsuzluklara neden olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları çalışmaları takip edemediklerinde, öğrencilerin ödevlerini genellikle velilere yaptırmaya çalıştıkları ya da arkadaşlarının yaptıkları çalışmadan kopya çektikleri görülmektedir. Bu tür istenmeyen etkenler

EK 1'in devamı

öğrencinin gelişimine engel olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler performans görevini vermeden, öğrencilerin çalışmalarını inceleyip geribildirim verecekleri zamanı belirlemeli ve o zamanda öğrenci ile görüşme yaparak öğrenciyi yönlendirmelidir (Kutlu ve diğ., 2008).

2. Sınırlandırılmış Performans Görevleri

Bu performans görevleri kısa sürede yapılabilen çok fazla veri toplama gerektirmeyen ve sınıf içerisinde öğretmenin gözetimi altında gerçekleştirilebilen çalışmalardır (Linn ve Gronlund, 2000; McMillan, 2007; Kutlu ve diğ., 2008). Bu görevde belli bir ünitenin ya da konunun bir kazanımına odaklanılır ve o kazanıma yönelik etkinlikler yaptırılır. Sınırlandırılmış performans görevleri genişletilmiş yanıtli performans görevlerine göre uygulanması ve puanlanması daha kolay ve daha az zaman almaktadır (Kutlu ve diğ., 2008). Fakat sınırlandırılmış performans görevlerinde günlük hayatla ilgili durumları içeren görevlerin verilmesi oldukça zordur. Çünkü bu görevler ağırlıklı olarak sınıf ortamında yapılmaktadır. Sınırlandırılmış performans görevinde öğrenci kendisine verilen görevi sınıf ortamında öğretmen gözetiminde yapmaktadır. Bu görevler, bir sunum yapma, kısa bir deney yapma, kendisine eksik olarak verilen bir hikâyeyi tamamlama, bir drama etkinliğini oynama ve bir grup çalışması yapma şeklinde olabilir (Linn ve Gronlund, 2000; McMillan, 2007). Sınırlandırılmış performans görevlerinde önemli olan öğrencinin kendisine verilen görevi sınıf içerisinde kısa sürede yapabilmesi ve öğretmenin de öğrencinin yaptıklarını izleyebilmesidir. Bu şekilde genişletilmiş yanıtli performans değerlendirmede veli yardımı ve kopya çekme gibi olumsuz durumlar engellenmiş olur (Kutlu ve diğ., 2008). Sınırlandırılmış performans görevinde öğrencinin baskı altında tutulmaması çok önemlidir. Öğrencilere gerekli gördüklerinde çalışmayla ilgili kitaplardan, arkadaşlarından ve öğretmeninden yardım alma imkânı sağlanmalıdır.

Genel olarak performans görevleri genişletilmiş yanıtli ve sınırlandırılmış performans görevleri olarak ikiye ayrılabilir. Aslında farklı becerileri geliştirmeye yönelik performans görevleri de mevcuttur. Bunlar;

İletişim becerisine yönelik olan	Psikomotor becerisine yönelik olan	Atletik aktivitelere yönelik olan	Yeni kavramı kazandırmaya yönelik olan	Etkileşim becerisini geliştirmeye yönelik olan
Deneme ya da kompozisyon yazma, konuşma yapma, yabancı dilde kelimeleri telaffuz etme, konuşma yönergelerini takip etme	Kalem tutma, makas kullanma, laboratuvar aletlerini kurma Kurbağa inceleme, öğretim materyali yapma	Zıplama, top oynama, sut çekme, basket atma, yüzme, kasa minder çalışma, amuda kalkma, sırtık atlama, gülle fırlatma	Elektrik devresini açma kapama için devre yapma, alış verişi uygun aletleri seçme, bilinmeyen bir maddeyi belirleme, deney verilerinden genellemelere gitme	Oyuncaklarını paylaşma, bir işte grup halinde iş birliği içinde çalışma, okul kurallarına uyma, kendi kendini kontrol edebilmeyi öğrenme

EK 1'in devamı

İletişim Becerisini Geliştirmeye Yönelik: İletişim kurma becerileri için yazılmış olan bir deneme yazısını baştan sona kadar sunma, bir konuşma yapma ve konuşma yönergelerini takip etme gibi beceriler sıralanabilir.

Psiko-motor Becerilerini Geliştirmeye Yönelik: Bu becerilerde bir laboratuvar deneyi düzeneğini kurma, makas kullanma, kalem tutma ve kurbağaları inceleme gibi aktiviteler yer almaktadır.

Atletik Aktivitelere Yönelik: Bu becerilerde top oynama, basket atma, yüzme, sıçrama gibi bedensel etkinlikler yer almaktadır.

Yeni Kavramlar Oluşturmaya Yönelik: Bu değerlendirme etkinlikleri elektrik devresini açıp kapama düzeneği yapabilme, yapılacak görev için en uygun aleti seçebilme, bilinmeyen bir kimyasal maddeyi tanıyabilme ve deney sonucunda elde ettiği verilerden genellemelere varabilme gibi aktivitelerdir.

Etkileşim Becerisini Geliştirmeye Yönelik: Bu beceriler oyuncakları paylaşmak, grupla birlikte bir işi yapabilmek, okul kurallarına uymak ve kendi kendini kontrol edebilmeyi öğrenmek şeklindedir (Airasian 2001).

Bu performans değerlendirme görevlerinden okullarda en yaygın olarak kullanılan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan performans görevleridir (Airasian, 2000). Her düzeydeki okullarda iletişim becerisine yönelik performans değerlendirme kullanılmaktadır. Bunlar yazma, konuşma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik aktiviteleri kapsamaktadır (McMillan, 2007). Bu performans görevlerini farklı kademede öğrenim gören bütün öğrencilere verme imkânı vardır. Etkileşim becerisini geliştirmeye yönelik performans görevleri, öğrencilerin grup çalışmaları yapmalarına ve kendi kendini kontrol etme becerilerini kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Kubiszyn ve Borich, 1993). Benzer şekilde psiko-motor becerilerini geliştirmeye yönelik performans değerlendirmede yukarıda bahsedilenlerin dışında köprü maketi inşa etme de eklenebilir. Bu değerlendirme anaokulu ve ilkokulda sıklıkla kullanılmaktadır. Atletik aktiviteler genellikle beden eğitimi derslerinde yaygın olarak kullanılır. Yeni kavramlar oluşturmaya yönelik performans görevleri ise, öğrencilerin kavramsal bilgiyi kazanmalarında yardımcı olmak amacıyla yapılmaktadır. Bu performans görevi, öğrencilere öğretilecek olan kavramları tam olarak anlamalarına ve öğrendikleri kavramları ve bilgileri gerçek hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilmelerine fırsat sağlar.

Performans Değerlendirme Görevlerinin Geliştirilmesi

Performans değerlendirme anlayışıyla öğrencilerin yetenekleri ve neleri yapıp yapamadıkları belirlenebilir. Bu durumu gerçekleştirebilmek için öğrencilerin sergilemiş oldukları performansların derinlemesine incelenmesi, yani performans değerlendirmenin iyi ve detaylı bir şekilde tanımlanması gerekir. Performans değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılabilmesi için dört önemli özelliğe dikkat edilmesi gerekir. Bunlar, değerlendirmenin amacının tanımlanması, performans kriterlerinin belirlenmesi, performansın gözlemlenmesi ve açığa çıkarılması için ortam ayarlamak ve performansın

EK 1'in devamı

puanlanması şeklinde ifade edilmektedir (Airasian, 2000; Airasian, 2001; Fager, Blake ve Impara, 1997; Stiggins, 1997; Arter, 1999; Marzano, Pickering ve McTighe, 1993).

1. Değerlendirmenin Amacının Belirlenmesi

Öğretmenler performans değerlendirmeyi öğrencileri sınıflandırma, öğrencilerin yapmış oldukları işlerin profillerini oluşturma (Taylor, 2003), öğrencilerin öğrenmelerini ve öğrenme eksiklerini teşhis etme (Airasian, 2001), öğrencilerin bir süreçteki en önemli basamağı veya bir ürünlerdeki en önemli özelliği fark etmelerine yardımcı olma ve öğrencilerin yapmış oldukları somut örnekler hakkında ailelerini bilgilendirme (Taylor, 2003; Airasian, 2000) gibi değişik amaçlarla kullanabilmektedirler. Performans değerlendirme teşhis için uygun bir değerlendirme anlayışıdır. Çünkü öğrencilerin kendilerinden istenen performans kriterlerini nasıl yaptıklarının ve her bir aşamada nasıl bir performans gösterdiklerinin belirlenmesinde son derece etkilidir. Bu sayede öğrencilerin yapmış oldukları iş ya da ortaya koymuş oldukları ürünü yaparken hangi kısımlarda zayıf, hangi kısımlarda iyi olduklarını belirlemek mümkün olmaktadır (Taylor, 2003).

2. Performans Kriterlerinin Belirlenmesi

Performans kriterlerini öğrencilerin bir performansı gerçekleştirirken ya da bir ürünü ortaya koyarken yapmalarını beklenen özel davranışlar olarak nitelendirilebilir (Airasian, 2001). Bu kriterler öğrencilerin sergilemiş oldukları performansı değerlendirmek için son derece önemli olmalarına rağmen (Airasian, 2000), öğretmenler performans kriterlerini belirlerken birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlardan en önemlisi öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olacak performans kriterini nasıl geliştirmeleri gerektiğini bilmemeleridir (Taylor, 2003). Airasian (2001) performans değerlendirme kriterlerinin gelişmesi güzel tasarlanmadığını, öğrencilere ve öğretmenlere yön gösterici nitelikte olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin performansı değerlendirmeyi düşündüğünde ilk olarak neleri yapacağını planlaması gerekir. Öğrenciye vereceği konuşmayı, okuyacağı parçayı, laboratuvar deneylerini, laboratuvar güvenliğini nasıl sağlayacağını, grup halinde yapacaklarını, yazacakları kitap raporları gibi görevi tam olarak kararlaştırmalıdır. Bütün bu alanların genel olarak değerlendirilmesi mümkün değildir. Fakat bu alanlarda belirli kriterler belirler ve o kriterler üzerinde yoğunlaşırsa performans değerlendirmenin yapılabilmesi mümkündür. Aşağıdaki tabloda iki farklı alanda öğrencilerin performansını değerlendirmeye yönelik kriterler geliştirilmiştir. Bu alanlar grup halinde bir iş yapmaya ve deney yapmaya yönelik performansı değerlendirmeye yöneliktir.

EK 1'in devamı

Grup halinde çalışma	Deney yapma
Grubun çalışma projesinin raporunu zamanında sunması	Deneyde kullanılan araç – gereçlerin ne işe yaradıklarını açıklaması
Kendisine verilen görevi yerine getirmesi	Deneyde gerekli güvenlik önlemleri alması
Gruba fikirleriyle katkıda bulunması	Niçin bu güvenlik önlemlerini aldığını açıklaması
Grup elemanları tarafından dinlenmesi	Deney düzeneğini nasıl kuracağını izah etmesi
Konuşmanın kendine gelmesini beklemesi	Düzeneği istenilen şekilde kurması
Yönergeleri takip edebilmesi	Deneyi nasıl yapacağını açıklaması
Diğer grup üyelerine kibar ve saygılı olması	Deneydeki yönergeleri takip etmesi
Grubun problemlerini çözmeye yardımcı olması	Deneyi sorunsuz yapabilmesi
Diğerlerini görüşlerine önem vermesi	Deneyde istenilen sonuca ulaşması
Grubun kararlaştırdığı aktiviteleri yapması	Deneyde elde ettiği sonucu yorumlaması
Kendisine verilen görevi zamanında yapması	

Performans kriterleri öğretmenin öğrencilerinin sergilemiş oldukları performans gözlemlerken görmeyi bekledikleri davranışlardır. İyi düzenlenmiş performans kriterleri performans değerlendirmenin başarılı olmasında son derece etkilidir.

Performans kriterlerini tanımlamak için öğretmen ilk önce sürece mi, ürüne mi ya da hem sürece hem ürüne mi odaklanacağını belirlemesi gerekmektedir. Sürece yönelik performans değerlendirmede daktiloyla yazı yazma, okuma çalışması yapma veya deney yapma etkinliklerini örnek verilebilir. Ürüne yönelik performans değerlendirmeye, mektup yazma, kitap raporu hazırlama gibi sonunda somut bir ürün ortaya çıkarabilecek çalışmalar olmalıdır. Hem ürüne hem de sürece yönelik çalışmalara ise, laboratuvar çalışmaları örnek olarak gösterilebilir. Örneğin öğrenci laboratuvarında bir deney yapması istenilir ve bu deneyden elde ettiği sonuçları rapor etmesi bekleniyorsa, deney yapma anında yapılan gözlemler sürece yönelik değerlendirmeyi, yazmış olduğu raporsa ürüne yönelik değerlendirmeyi teşkil etmektedir. Bu yüzden dolayı öğretmenler performans kriterlerini belirlemeden önce neyi gözlemlemek istediklerine karar vermeleri gerekmektedir (Marzano, Pickering ve McTighe,1993).

Performans kriterlerinin belirlenmesi bütün performans değerlendirme parçalarını etkilemektedir. Performans kriterleri gözlenebilir ve değerlendirilebilir olması gerekmektedir. Airasian (2001) tarafından verilen örnekte, öğretmen 8. sınıftaki öğrencilerle paragraf yazmaya yönelik bir performans değerlendirme yapacak. Bu performans değerlendirmenin amacı öğrencilerin seçmiş olduğu konu hakkında 6-10 cümlelik paragraf yazmalarınıdır. Bu değerlendirmeyi hazırlamada öğretmen iyi organize edilmiş bir paragrafta olması gereken performans kriterlerini listelemiştir. Bunlar:

1. İlk cümle
2. Uygun konu başlığı
3. İyi desteklenmiş fikirler
4. İyi kelime hazinesi
5. Cümleleri tamamlama
6. Büyük harf kullanma
7. İmla kuralları
8. Sonuç çıkarma
9. El yazısı

EK 1'in devamı

Bu performans kriterlerinin belirlenmesi bir paragrafı yazmada son derece önemlidir. fakat bu açıklamalar belirsiz ve yetersiz açıklamalardır. Çünkü ilk cümle ya da uygun konu başlığı ne demek? El yazısı, imla kuralları, büyük harfle yazmaya nasıl bir örnek verilmelidir? Öğretmen bu sorulara tatminkar bir cevap veremezse öğrenciler ne yapacağını bilemezler. Bu yüzden performans kriterleri yapılacak olan performans veya ürünün niteliklerine uygun ve öğrencinin rahatlıkla anlayabileceği özelliğe sahip olmalıdır. Genellikle bir performans kriterini yazıldığı zaman bu kritere göre işi yapacak öğrencinin hiçbir yardım almadan görevi nasıl yapacağını tam olarak anlatan nitelikte olmalıdır. Başka bir deyişle performans kriteri bir nevi öğrencinin yapacağı görevin nasıl gözden geçirileceğine yönelik talimatları içermektedir. Bu özellik değerlendirme yapabilmek için önemlidir. Öğretmen, öğrencilere performans görevlerini vermeden önce yapılması gereken görevde görmek istediği özellikleri söylemesi gerekir. Biraz önceki paragraf yazma ödevine geri dönersek öğretmenin öğrenciye vermesi gereken kriterler şu şekilde olmalıdır.

1. İlk cümleyi tasarlayın
2. Paragrafta anlatmak istediğiniz ana temaya uygun başlığı seçin
3. Bir sonra gelecek cümle ana temayı destekleyecek nitelikte olmalı
4. Cümleler bir mantıksal düzen içerisinde yazılmalı
5. Yaşına uygun kelime bilgisi düzeyi
6. Tamamlanmış cümleler
7. Büyük harfle yazılacak isimler ve ilk kelimenin büyük harfle yazılması
8. Noktalama işaretlerinde üçten fazla hatanın yapılmaması
9. İlk cümleden başlayarak mantıksal bir düzenle sonuca ulaşmak
10. Yazmış olduğu yazıların okunaklı olması

Performans kriterinin geliştirmeye yönelik olarak verilecek başka bir örnekte şu şekilde verilebilir. Öğretmen öğrencilerinden sınıf ortamında bir deney yapmasına yönelik bir performans değerlendirme yapacak. Bu performans değerlendirme görevinde, öğrencilerin seçmiş olduğu konu yönelik bir deney belirlemesi, deneyde kullanılan malzemeleri bilmesi deney düzeneğini uygun şekilde kurması ve deneyin sonucunu yorumlaması bekleniyor. Bu değerlendirme görevini hazırlarken öğrencinin yapması beklenen performans kriterlerini listelemiştir. Bunlar:

1. Deneyde elde ettiği sonucu yorumlaması
2. Deneyde gerekli güvenlik önlemleri alması
3. Niçin bu güvenlik önlemlerini aldığını açıklaması
4. Düzeneği istenilen şekilde kurması
5. Deney düzeneğini nasıl kuracağını izah etmesi
6. Deneyi nasıl yapacağını açıklaması
7. Deneydeki yönergeleri takip etmesi
8. Deneyi sorunsuz yapabilmesi
9. Deneyde istenilen sonuca ulaşması
10. Deneyde kullanılan araç – gereçlerin ne işe yaradıklarını açıklaması

Şeklinde sıralamıştır.

Yukarıda verilen örneklerden yola çıkarak performans değerlendirme kriterlerinin gelişi güzel tasarlanmadığı, öğrenci ve öğretmen için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu özelliğe sahip olan performans kriterlerinin nasıl geliştirmemizin gerektiği akla gelen

EK 1'in devamı

ilk sorudur. Bu sorunun cevabının Aırasian (2001) yapmış olduğu performans geliştirirken dikkat edilmesi gereken özelliklerden bulabiliriz.

2.1. Performans Kriterlerini Geliştirirken Dikkat edilmesi Gerekenler Özellikler

Performans değerlendirme kriterlerini geliştirirken dikkat edilmesi gereken bazı kurallar vardır. Bu kuralları en iyi bir şekilde anlatmak için bir örnek üzerinde anlatabiliriz. Okulunuzda öğrencilerin paragraf yazmasına yönelik bir çalışma yapıyorsunuz. Bu çalışma için performans kriterleri belirleyeceksiniz. Bunu için aşağıdaki sırayı takip etmelisiniz.

1. Performans değerlendirme kriterinin iyi bir paragrafı yazabilmenin nitelikleri ayrıntılı bir şekilde tanımlayabilmelidir. Bunun yanı sıra yapılan açıklamalar öğrencinin anlayabileceği bir üslupla yazılmalıdır.
2. Performans kriterlerinin gözlenebilir nitelikte olmaması, aşırı performans kriterinin olması ve performans kriterlerinin tamamını gözlemleyecek sürenin olmaması gibi durumlar performans değerlendirmenin etkili olmasına engel olmaktadır. Bunu için performans kriterleri, hazırlanacak olan konu ya da ürünün en önemli özelliklerine yönelik olmalı, kriterin sayısı 6- 20 arasında olmalı (en uygunu 10 – 15 arasında olanı) ve kriterler gözlenebilir nitelikte olmalıdır
3. Performans değerlendirme kriterleri yazıldıktan sonra tamamen iş bitmiş değildir. Çünkü yazılan performans kriterinin uygun olup olmadığını belirlemek gerekir. Bunun için ilk olarak performans kriterleri hazırladıktan sonra kriterler tekrar gözden geçirilmeli varsa düzenlemeler yapılmalıdır.

Aşağıda yazılan listede 4. sınıftaki öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ilk olarak hazırlanan performans değerlendirme kriterleri bulunmaktadır. Bunlar:

1. Açık ve anlaşılır biçimde konuşma
2. Telaffuzu düzgün olma
3. Göz teması kurma
4. Sunum yaparken beden dilini iyi kullanma
5. İyi bir çaba gösterme
6. Sunumu hissederek zevk alarak sunma
7. Konuyu tam olarak anlama
8. Sunumu yaparken istekli davranma
9. Organize bir sunum yapma

Yukarıdaki kriterleri incelediğimizde açık, anlaşılır, iyi, anlama ve istekli davranışta gibi bazı kelimeler kullanılmıştır. Bu kelimeler farklı kişiler için farklı anlamlar ifade edebilir. Gözlemlenmesi istenilen performans kriterleri bu şekliyle tam olarak gözlemlenemez. Öğrenci bu kriterlerden tam olarak ne yapacağını anlaması oldukça güçtür. Öğretmen bu geliştirmiş olduğu performans kriterleri birkaç sunumdan sonra değişiklikler yapmıştır. Öğretmen gözden geçirdikten sonra kriterleri belli kategorilere ayırmıştır. İlk olarak öğretmen performans değerlendirme kriterlerini genel olarak üç kategoriye ayırmıştır. Bu kategorileri *Fiziksel anlatım, sesle ilgili ifadeler ve sözlü anlatım* şeklinde belirlemiştir. Performans kriterlerinin kategorileştirme yapılması zorunlu olan

EK 1'in devamı

bir düşünce değildir ama bazı durumda kategorileştirme öğretmen ve öğrenciler için kolaylık sağlamaktadır.

1. Fiziksel Anlatım

- Düz ve dim dik durmak yüzünü öğrencilere dönme
- Sunum yaparken ses tonundaki değişikliğe uygun yüz ifadesinde de değişme
- Öğrencilerle sürekli göz teması kurma

2. Sesle İlgili İfadeler

- Sürekli ve anlaşılır bir ses tonuyla konuşma
- Vurgulamak istediği noktalarda farklı ses tonu kullanma
- Bütün öğrencilerin duyabileceği şekilde sesli konuşma
- Kelimeleri ağır ağır düzgün söyleme
- Her kelimedede düşüncelerini açıkça belirtme

3. Sözlü Anlatım

- Anlamlı ifade eden kelimeleri seçme
- Gereksiz tekrarlardan kaçınma
- Düşüncesini ya da fikrini ifade edebilecek uygun cümleler kurma
- Bilgilerini mantılı olarak organize etme
- Sonuçta ana temayı özetleme

Yukarıda verilen sözel sunuma yapmaya yönelik örnekte performans kriterlerini geliştirirken dikkat edilmesi gereken özelliklere göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu örneğe benzer örnekleri çoğaltılabilir. Önemli olan performans kriterlerinin nasıl hazırlanması gerektiğine yönelik üç adıma dikkat edilmelidir.

Belirlenen performans kriterlerinin öğrenciler tarafından davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğretmen, öğrenciden yapmasını beklediği davranışı gözlemlemiş olur. Fakat belirlene bütün performans kriterleri gözlenebilir ya da davranışa dönüştürülebilir nitelikte olmayabilir. Bu durumu gidermek için yani gözlenebilir performans kriterlerini geliştirmek için nelerin yapılacağının bilinmesi gerekir.

2. 1. 1. Gözlemlenebilir Performans Kriterleri Geliştirme

Öğrencinin sergilemiş olduğu performansın ya da ortaya koymuş olduğu ürünün niteliğinin değerlendirilmesinde, gözlemlenebilir, davranışa dönüştürülebilir ve bir yargıya ulaşılabilir performans kriterlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bunun için performans kriterlerini belirlerken dikkat edilmesi gereken bazı özellikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

EK 1'in devamı

1	Değerlendirilecek olan performans ya da ürün belirlenmeli ve bu performansı ya da ürünü hazırlarken neler yapılabileceği hayal edilmeli
2	Seçmiş olduğunuz performansın ya da ürünün önemli gördüğünüz noktaları listelenmeli
3	Değerlendirmeye çalıştığınız alanla ilgili hazırladığınız performans kriterlerini uygun bir sayıya indirmeye çalışılmalı
4	Bir grup öğretmenle verilen görevle ilgili önemli olacağı düşünülen kriterleri birlikte oluşturmaya çalışılmalı
5	Performans kriterlerinin öğrencilerde gözlenmesi beklenen davranışları ya da hazırlanan ürünün niteliğini vurgulayacak şekilde olmasına dikkat edilmeli
6	Performans kriterlerini yazarken açık anlaşılır ve net bir ifade kullanılmalıdır. Karmaşık ve farklı anlamlara gelebilecek kelimelerden kaçınılmalı
7	Performans kriterleri daha etkili gözlenebilmeleri için sıraya koyulmalı
8	Kendi performans kriterlerinizi oluşturmadan önce daha önce oluşturulan performans kriterleri gözden geçirilmeli

• **Değerlendirilecek olan performans ya da ürün belirlenmeli ve bu performansı ya da ürünü hazırlarken neler yapılabileceği hayal edilmeli**

Performans kriterlerini belirleyebilmek için öğretmenin ilk önce sürece mi, ürüne mi ya da hem sürece hem ürüne mi odaklanacağını belirlemesi gerekmektedir. Sürece yönelik performans değerlendirmede daktiloyla yazı yazma, okuma çalışması yapma veya deney yapma etkinliklerini örnek verilebilir. Ürüne yönelik performans değerlendirmeye, mektup yazma, kitap raporu hazırlama gibi sonunda somut bir ürün ortaya çıkarabilecek çalışmalar olmalıdır. Hem ürüne hem de sürece yönelik çalışmalara ise, laboratuvar çalışmaları örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin performans kriterlerini belirlemeden önce neyi gözlemlemek istediklerine karar vermeleri gerekmektedir (Marzano, Pickering ve McTighe, 1993). Daha sonra öğretmenler, yapılması tasarlanan performans görevinde öğrencilerin neleri yapması gerektiği ve bunları yaparken hangi adımları izlemesi gerektiğini düşünmelidir. Ayrıca bu performans görevinin en önemli özelliğinin neler olduğu, hangi kısımlarının önemli olduğu ve öğrencinin bu görevdeki performansını nasıl gözleyebileceğine karar verilmelidir. Bunun yanı sıra mümkünse öğrencilerden yapmasını beklediğiniz performans görevini öğretmenlerin kendileri yaparak yapım aşamasında karşılaşılan güçlükler, aksaklıklar ve önemli gördüğünüz noktaları belirlemeye çalışılmalıdır (Airasian, 2000).

• **Seçmiş olduğunuz performansın ya da ürünün önemli gördüğünüz noktaları listelenilmeli.**

Bu görevin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için önemli olan özellikler ya da davranışların neler olduğu, bu öğretimde hangi davranışların üzerinde durulacağı belirlemeye çalışılmalıdır. Belirlemiş olduğunuz niteliklere uygun performans kriterlerinin neler olabileceği hakkında düşünülmelidir. Bu performans kriterlerinin, öğrencilerden beklenen davranışların ve tutumların değerlendirmesine yönelik olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen, öğrencilerden özellikle bu görevde yapmasını beklediği davranış ya da beceri varsa bunları performans kriterleri olarak belirlemelidir (Airasian, 2001).

EK 1'in devamı

- **Değerlendirmeye çalıştığınız alanla ilgili hazırladığınız performans kriterleri uygun bir sayıya indirmeye çalışılmalı**

Öğretmenler öğrenciye vermiş olduğu performans göreviyle yapmasını istediği davranışları performans kriterleriyle belirler. Öğretmen tarafından belirlenen kriter listelenerek ödevin içeriği oluşturulabilir. Fakat belirlenen kriterlerin çok olması durumunda öğrencinin değerlendirilmesi oldukça güç olur. Bunun için belirlenen performans kriterlerinde sınırlamalar yapılmalıdır. Sınırlamalar yaparken performans kriterinin gözlenebilir olması (Marzano, Pickering ve McTighe, 1993) ve öğrencinin seviyesini uygun olmasına dikkat edilmelidir (Airasian, 2001). Araştırmacılar tarafından bir performans ödevinde uygun ve etkili bir şekilde yapılabilmesi için gereken kriterlerin sayısını 6- 20 arasında (en uygun olanı 10 – 15 arası) olması gerektiği ifade edilmiştir (Airasian, 2000; Taylor, 2003). Fazla sayıda performans kriteri oluşturulursa gözlemlenmesi ve adil puanlanma oldukça zor olmaktadır. Ayrıca gözlemlenecek olan davranışlara tam olarak yoğunlaşılammamaktadır. Düşük seviyede olan öğrencilere daha az kriter verilirken üst seviyede olan öğrencilere daha fazla verilmelidir (Airasian, 2001).

- **Bir grup öğretmenle verilen görevle ilgili önemli olacağı düşünülen kriterleri birlikte oluşturmaya çalışılmalı**

Öğrencilere vermek üzere tasarladığınız performans kriterlerini öğretmen arkadaşlarınızla paylaşarak kriterler hakkındaki görüşler alınmalıdır. Öğretmen arkadaşlarınızdan, belirlemiş olduğunuz performans kriterlerinden hangisi ya da hangilerinin öğrencilerinize uygun olacağını düşünüyorlarsa bu kriterleri işaretlemeleri istenilmelidir. Diğer öğretmenler tarafından belirlenen ve varsa öğretmenlerin önerdiği kriterleri dikkate alarak performans kriterlerini tekrar düzenlenmelidir (Airasian, 2001). Bu şekilde performans görevini uygularken öğrencilerin zorlanması engellenmiş olur ve görevin daha verimli hazırlanmasına katkı sağlanır (Airasian, 2000).

- **Performans kriterleri öğrencilerde gözlenmesi beklenen davranışları ya da hazırlanan ürünün niteliğini vurgulayacak şekilde olmalıdır.**

Performans kriterleri öğretmenin öğrenciden yapmasını beklediği ürünün niteliği ya da performansın özelliklerine uygun olmalıdır (Taylor, 2003). Ayrıca performans kriterlerini yazarken öğrencinin durumuna dikkat edilerek yazılmalıdır. Öğrenciye yazmış olduğumuz ya da söylemiş olduğumuz performans kriterleri, öğrencinin açıkça anlayabileceği ve neleri yapması gerektiğine belirten nitelikte olmalıdır (Popham, 1998).

- **Performans kriterlerini yazarken açık anlaşılır ve net bir ifade kullanılmalıdır. Karmaşık ve farklı anlamlara gelebilecek kelimelerden kaçınılmalıdır.**

Performans kriterlerini yazarken kullanmış olduğumuz üslup ve kelimelere dikkat edilmelidir. Öğrencilerin seviyesine uygun, açık, anlaşılır ve tam olarak ne istendiğini ifade eden farklı kişilerce farklı şekilde yorumlanmayan kriterler belirlenmelidir. Kısmen, uygun şekilde, ara sıra ve yeterli gibi farklı kişiler tarafında farklı şekilde yorumlanan ifadelerden kaçınılmalıdır (Airasian, 2001).

EK 1'in devamı

• Performans kriterleri daha etkili gözlenebilmeleri için sıraya koyulmalı

Hazırlanan performans kriterlerine daha iyi odaklanmak ve öğrencilerin sergilediği performansları daha iyi gözlemlemek için belirlemiş olduğumuz kriterleri bazı niteliklere göre sınıflandırmalıyız. Kriterlerin sınıflandırılması öğrencinin hangi özelliğini nasıl daha kolay gözlemleyeceğimize yardımcı olmaktadır (Airasian, 2001). Öğrenciye bir araştırma yapmasını ve araştırmadan elde ettiği bilgileri sınıfta sunmasına yönelik bir performans görevi verilmiş olsun. Bu görev için belirlenen performans kriterleri araştırma aşaması, sunum aşaması, rapor hazırlama aşaması gibi bazı kategorilere ayrılabilir. Bu kategoriler altında daha önce belirlenen performans kriterleri yerleştirilerek, kriterlerine daha iyi odaklanmak ve öğrencilerin sergilediği performansları daha iyi gözleme imkanını sağlamış oluruz.

• Kendi performans kriterlerinizi oluşturmadan önce daha önce oluşturulan performans kriterleri gözden geçirmelidir.

Birçok kitapta ve kaynaktan daha önceden yapılmış performans değerlendirme görevleri bulunmaktadır. Bu görevlere uygun hazırlanmış performans kriterleri oluşturulmuştur. Kendi performans kriterlerinizi oluştururken diğer kaynaklarda olan kriterleri dikkate alarak hazırlarsak daha etkili performans değerlendirme yapmış oluruz (Airasian, 2000). Ayrıca bu şekilde performans değerlendirmenin güvenilirliğini ve geçerliliğini arttırmış oluruz.

3. Performansın Gözlemlenmesi ve Açığa Çıkarılması İçin Ortam Ayarlamak

Performans değerlendirmenin bir sonraki adımı gözlenilecek performansa uygun yerin hazırlanmasıdır. Performans değerlendirme türlerinde yapılan aktiviteleri tam olarak gözlemleyebilmek için yer ya da öğrenme ortamında ayarlamalar yapılmalıdır (Airasian, 2000). Birçok performans değerlendirme sınıf ortamında yapılabilir. Fakat bazı performans değerlendirme türleri için özel ortamlar, teknolojik aletler bazı laboratuvar aletler ve özel tasarlanmış yerlere ihtiyaç duyulmaktadır (Taylor, 2003). Örneğin bir laboratuvar deneyi yaparken bazı laboratuvar aletleri ve ortamı gerekmektedir. Teknolojik bazı aletlerden yararlanma gereken görevlerde teknolojik donanımı olan dersliklerin kullanılması gerekmektedir.

Öğrencileri gözlem yaparken iki tür gözlem yapılabilir. Bunlardan birincisi doğal ortamda yapılan davranışları gözlemlemedir. İkincisi ise, ayarlanmış etkinlikleri yaparken gözlemlemedir. Bunlardan sürekli olarak kullanılan doğal ortamında yani sınıf ortamında yapılan gözlemlerlerdir. Öğretmen öğrencisine beş dakikalık bir konuşma yapmasını isteyerek öğrencinin sözel performansını sınıf ortamında gözlemlemesi buna örnek verilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken husus ise öğretmenin bütün öğrenciler için aynı süre ve ortamı hazırlayabilmesidir.

4. Performansın Puanlanması

Performans değerlendirmenin son aşaması öğrencilerin sergilemiş oldukları performansın puanlanmasıdır. Performansın puanlanmasının etkili olmasını istiyorsanız

EK 1'in devamı

ilk olarak nasıl puanlama yapacağınıza yönelik prosedürleri belirlemeniz gerekmektedir (Taylor 2003). Performansın puanlanmasında iki şekilde karar verilebilir. Bu holistik ve analitik kararlardır. Bunların ayrı ayrı tercih edilebileceği gibi her ikisini de kullanabilir. Holistik kararlarda, öğrencinin gruptaki yerini kararlaştırmada ya da performans derecesini belirlemede kullanılabilir. Bu metot kullanıldığında öğretmen bireysel performansı değerlendirmeye çalışır. Bunu yaparken de kapsamlı geniş alanda bir değerlendirme kullanır. Analitik kararlarda ise her bir bireysel özelliklerini ayrı ayrı detaylı bir şekilde incelemeye çalışır.

Öğrencilerin sergilemiş oldukları performansı gözlemlemeye, kaydetmeye ve değerlendirmeye yönelik birçok araç bulunmaktadır. Bunlar kısa öykü kayıtları (anekdot kayıtları), kontrol listeleri, dereceli ölçekler, dereceli puanlama anahtarları (rubrik), öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları ve ürün değerlendirme dosyalarıdır (portfolyo).

Performans Değerlendirmede Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Bu bölümde, öğrencinin sergilemiş olduğu performansı değerlendirmede kullanılan anekdot kayıtları (kısa öykü kayıtları), kontrol listeleri, dereceli ölçekler, dereceli puanlama anahtarı (rubrik), öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları ve ürün değerlendirme dosyalarından (portfolyo) bahsedilecektir

• Anektod Kaydı (Kısa Öykü Kayıtları)

Anektod kaydı öğrencinin bireysel özellikleriyle ilgili öğretmenin gözlemlediği birtakım önemli davranışların ve olayların yazıldığı kayıt çizelgesidir (Airasian, 2001). Anektod kayıtları daha çok öğrencilerin sosyal (Oosterhof, 1994), duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak nasıl bir değişim ve gelişim sağladığını gösteren durumlara odaklanır (Çepni ve diğ., 2005). Bu kayıtlarda öğrencinin davranışlarının tamamının yazılmasına gerek yoktur. Bunun yerine, öğrenciden beklenen veya olağan davranışlardan ziyade beklenmeyen, sürpriz veya olağan dışı olarak tanımlanabilecek davranışların kaydedilmesi önerilmektedir (Kubiszyn ve Borich, 1993, Çepni, 2007). Olumlu ya da olumsuz olabilecek bu davranışlar öğrencinin durumundaki değişimi yansıtabilmelidir. Öğrencide gözlenen davranışlar olumsuz davranışsa olayın kısa bir açıklaması ve durumu düzeltebilecek bir öneri yapılmalıdır. Öğrenci davranışı olumluysa, tekrarlanmasına olanak sağlayan koşulları sağlayıcı bir açıklama yapılmalıdır (Airasian, 2000; Oosterhof, 1994). Bu durum öğrenci ile ilgili yaşanmış bir olayın kayıt altına alınması ile öğrencinin daha iyi tanınmasına yardımcı olabilir (Airasian, 2001). Anektod kaydında önemli olan kayıtların zamanında tutulmasıdır. Aksi takdirde öğrencinin sergilemiş olduğu davranış unutulur ve hiçbir önemi kalmaz. Bundan dolayı öğretmenlerin kayıtları zamanında tutmaları gerekir. Bu da bazı öğretmenlerin bu kayıtları tutmaya sıcak bakmamalarına neden olur (Linn ve Gronlund, 2000; Airasian, 2000).

Anektod kaydını etkili bir şekilde kullanabilmek için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususları Linn ve Gronlund (2000) aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Neyin gözleneceğine karar verilmeli, gözlemlerde olağan dışı davranışlara odaklanılmalıdır.
- Kayıtlar muhtemel ön yargılardan ve düşüncelerden arındırılmalıdır.
- Davranışın gerçekleştiği ortam hakkında yeterli açıklamalar yapılmalıdır.

EK 1'in devamı

- Gözlem yapıldıktan hemen sonra yapılan gözlemler kaydedilmelidir.
- Anekdote kayıtları yapılırken yalnızca bir olay ya da duruma odaklanılmalı, bu olay ya da durum hakkında ayrıntılı açıklama yapılmalıdır.
- Gözlenen olayın betimlenmesiyle, olay hakkında yapılan yorumlar bir birinden ayrılmalıdır.
- Kayıtlarda hem olumlu hem de olumsuz davranışlara yer verilmelidir.
- Öğrencinin sergilemiş olduğu davranış hakkında yorum yapabilmek için bu davranışı öğrenci birkaç defa sergilemiş olmalıdır.

Anekdote kayıtlarınızı aşağıda verilen basit anekdot kayıt formunu kullanarak gerçekleştirebilirsiniz. (Çepni ve diğ. 2007)

Basit Bir Anekdote Kayıt Formu
Tarih:
Yer:
Gözlenenin Adı:
Gözlem Süresi:
Gözlemin Amacı:
Yapılan Etkinlik:
Gözlenen Olay ve Ortamla İlgili Geniş Bilgiler:
Gözlenen Olay ve Ortam Hakkında Yorumlar (İsteğe Bağlı):
Öneriler (İsteğe Bağlı):

Anekdote Kaydının Avantajları ve Dezavantajları

Kurallarına uygun olarak yapılan anekdot kayıtlarının öğretmenlere sağladığı bazı avantaj ve dezavantajlar literatürde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Airasian, 2000; Oosterhof, 1994; Gronlund, 2005; Kubiszyn ve Borich, 1993; Linn ve Gronlund, 2000; Taylor, 2003):

Avantajlar:

- Öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel özelliklerinin farkına varmasına yardımcı olur.
- Öğretmenlerin, öğrencilerinin sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak nasıl bir değişim ve gelişim sağladığını belirlemesini sağlar.
- Öğrenciler hakkında sistematik olarak bilgi toplamayı sağlar.
- Öğretmenler, öğrencilerin yapmış oldukları olumlu ve olumsuz davranışlara ve neler yapılmasına gerektiğine yönelik önerilere bakarak deneyimler elde edebilirler.
- Öğretmenler, öğrencilerinin üstün ve zayıf yönleri anekdotlarından öğrenerek öğretimi güçlendirmeye çalışabilirler.

Dezavantajlar:

- Anekdote kaydını yapmak oldukça zaman alıcı ve zordur.
- Gözlem yapma yeteneği olmayan öğretmenler, anekdot kaydı tutmaya uygun değildir.
- Öğretmenler zamanında anekdot kaydını tutmazsa, öğrencinin sergilemiş oldukları davranış unutulur ve hiçbir önemi kalmaz.
- Bütün öğrenciler için anekdot kaydı tutmak mümkün değildir.

EK 1'in devamı

Örnek Anekdote kaydı:

ANEKTOD KAYIT FORMU	
Tarih:	02.04.2008
Yer:	Sınıf
Gözlenenin Adı:	Erbay
Gözlem Süresi:	45 dk
Gözlemin Amacı:	Öğrencilerin matematiğe karşı ilgileri
Yapılan Etkinlik:	Matematikte toplama – çıkarmaya yönelik problem çözme çalışmaları
Gözlenen Olay ve Ortamla İlgili Geniş Bilgiler:	Erbay ikinci sınıfta okuyan, okumayı bilmeyen, yerinde durmayan, sürekli yaramazlık yapan ve sınıfın düzenini bozan öğrencilerimden birisidir. Matematik dersinde toplama çıkarma işlemi yaparken, bu soruyu bilene cuma günü istiklal marşında bayrak tutturacağım dediğimde o yaramaz çocuğun matematik sorusunu çözmek için tahtaya kalmak istediğini gördüm. Erbay'ı tahtaya kaldırdım verdiğim toplama çıkarma işlemini doğru yaptı. Hayretler içinde kaldım aslında sorduğum soru 3. sınıf düzeyinde bir soruydu ama okuyamayan, yaramaz öğrencim Erbay yaptı.
Gözlenen Olay ve Ortam Hakkında Yorumlar (İsteğe Bağlı):	Yapılan bu gözlen sonucunda Erbay hakkında bazı bilgiler edindim. İlk olarak Erbay'ın matematiğe karşı ilgisinin olduğunu ve bayrak tutmayı ne kadar çok istediğini anlamış oldum.
Öneriler(İsteğe Bağlı):	Erbay'a sevdiği ya da yapmak istediği bir şey pekiştireç olarak verilirse derse karşı ilgisinin arttığı görülmektedir.

• Kontrol Listeleri

Kontrol listesi, öğrencilerin öğrenme aktiviteleri sırasındaki davranışların gözlenmesi için kullanılan ve yapılan aktiviteler esnasında öğrencinin hangi davranışlara dikkat edileceğini belirten kriterlerin listelenmiş şekli olarak ifade edilmektedir (Ornstein ve diğ., 2004). Başka bir deyişle kontrol listeleri bir nevi performans kriterlerinin listelenmiş halidir (Airasian, 2001). Kontrol listeleri, herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan elementlerin ne kadarının öğrenci tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için uygun araçlar olarak nitelendirilmektedir (Kan, 2007). Kontrol listeleri, öğrencinin, bir zaman diliminde yapılan çalışmalarının kaydını tutmak için performansının gözlenmesi amacıyla ve öğrencilerin bir görevle ilgili ölçütleri karşılayıp karşılamadığına karar vermek için kullanılabilir (Karagöz ve diğ., 2006). Öğretmen, öğrencinin performansını gözlemlerken ya da ortaya koyduğu ürünün niteliğini değerlendirirken bu kontrol listesindeki kriterlere göre değerlendirmektedir (Bıçak, 2008). Kontrol listeleri, önceden hazırlanmış davranış ve özelliklerin varlığı ya da yokluğunu saptamaya yönelik olduğundan, gözlemci ya da değerlendirici, ilgili davranışın veya özelliğin karşısına “X” veya “Evet” gibi işaret yaparak çetele tutabilir (Turgut, 1997).

EK 1'in devamı

Kontrol listelerini hazırlarken ölçülecek davranışın açık bir şekilde tanımlanması ve bu davranışın göstergelerinin eksiksiz olarak listede yer alması gerekir (Alicı, 2008). Bu yüzden kontrol listelerinde dikkat edilecek en önemli husus listede bulunan kriterlerin gözlenebilir olmasıdır (Airasian, 2001). Ayrıca kontrol listesinde bulunan her bir kriter kaç puan verileceğinin daha önceden öğretmen tarafından belirlenmesi de önemlidir. Değerlendirme tam olarak bittikten sonra her bir kriterin puanlarını dikkate alarak öğrencinin sergilemiş olduğu performansa not verilir.

Literatürde, bir kontrol listesi geliştirilirken dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Beaty, 1994; Gronlund, 2005; Linn ve Gronlund, 2000; Alicı, 2008):

- Kontrol listelerinin kriterleri kısa, öz, detaylı ve kolaylıkla anlaşılabilir olmalıdır.
- Kıyaslanabilir kelimeler kullanılmalı, kullanılan kelime, nesne ve fiillerin zamanı hep aynı türden olmalıdır.
- Kontrol listelerinin kriterleri bir yargı bildirmeyen nitelikte olmalıdır.
- Kontrol listesinde olumlu ifadeler kullanılmalıdır.
- Öğrencinin neyi yapabildiğini ve neyi yapamadığını belirten nitelikte kriterler olmalıdır.
- Kontrol listesinin farklı bölümlerinde daha önce kullanılan ifadeler tekrar bulunmamalıdır.
- Kontrol listesindeki ifadeler öğrencinin davranışını temsil eden nitelikte olmalıdır.
- Kontrol listesindeki kriterler belirli bir düzene konmalıdır.
- Kontrol listesi, yapılması istenilenlerin yapıp yapılmadığını belirlemeli ve bütün gerçekleşen davranışları belirten işaretler kullanılmalıdır.

	Performans Kriterleri	Yaptı	Yapmadı
Maket Hazırlama Aşaması	Hücrelerin şekillerini doğru çizme		
	Organelleri hücre içine doğru yerleştirilme		
	Hücre içindeki organellerin şekillerini doğru çizme		
	Maketin yapımda dayanıklı ve bozulup – dağılmayan malzemeler kullanma		
	Maketin boyutunun 15-20 cm den küçük olmama		
Sunu Aşaması	Sesini herkesin duyabileceği şekilde ayarlama		
	Yüzünü anlatım sırasında öğrencilere dönme		
	Öğrencilerle göz temasında bulunma		
	Maketin herkes tarafından görülmesini sağlama		
	Anlattığı konuyu maketle ilişkilendirme		
Rapor Aşaması	Hayvan ve bitki hücresinin farkları yazma		
	Maketin yapım aşaması yazma		
	Kullandığı kaynakları belirtme		
	Görevi 2 hafta içinde teslim etme		
	Raporu resimlerle destekleme		
Toplam			

EK 1'in devamı

Kontrol Listelerinin Avantajları ve Dezavantajları

Kurallarına uygun olarak hazırlanan kontrol listelerinin öğretmenlere sağladığı avantaj ve dezavantajlar ise literatürde şöyle sıralanmaktadır (Taylor, 2003; Airasian, 2001; Kubiszyn ve Borich, 1993; Linn ve Gronlund, 2000; Alıcı, 2008):

Avantajları:

- Kontrol listeleri öğrencilerin özelliklerini teşhis etmede kolaylık sağlar.
- Yapılan gözlemlerden birçok bilgiye kısa sürede ulaşma imkânını sunar.
- Öğrencilerin sergilemiş oldukları performansı değerlendirmede yardımcı olur.
- Öğrencilerin yapabileceklerinin haritalanmasında yardımcı olur.
- Kontrol listelerinin tekrar tekrar kullanılabilme özelliğinin olması öğretmenlerin birden fazla öğrenciyi bu listelere göre değerlendirmesine imkân sağlar.
- Öğrencinin göstermiş olduğu performansın detaylı olarak kaydedilmesini sağlar.
- Öğretmenler bu listeler vasıtasıyla öğrencilerin nerelerde yeterli nerelerde yetersiz olduğunu görme imkânını elde etmiş olur.
- Öğretmene, öğrencinin yaptığı çalışma hakkında geribildirim vermede yardımcı olur.

Dezavantajlar:

- Kontrol listelerinin en önemli dezavantajı öğrenciden yapması beklenen performans kriterini yapmış ya da yapmamış şeklinde iki seçeneqli olmasıdır. Bu iki seçeneğin ortası bu listelerde bulunmamaktadır. Bu yüzden öğrencinin bazı durumlarda performans kriterlerini tam yapmaması, ama kısmen de yapması durumu bu listelerde göz ardı edilebilir. Bu bakımdan bu durum listelerin güvenilirliğini azaltır.
- Kontrol listelerinin ikinci dezavantajı ise, öğrencinin sergilemiş olduğu performans değerlendirilirken nasıl puanlanacağı ya da öğrencinin hangi düzeyde olduğunun nasıl belirleneceği hususunda sorunlar yaşanabilmesidir.

Kontrol Listesinin Nota Dönüştürme

Bazı öğretmenler kontrol listelerini puanlarken her bir maddeye eşit puan vererek bunu 100'lük sisteme uyarlayarak not verebilirler. Örneğin sözel değerlendirme yapmak için öğretmen 10 tane performans kriteri oluşturmuşsa her bir kritere 10 puan vererek değerlendirmesini yapmaktadır. Diğer öğretmenler ise belirlenen performans kriterlerini kategorilere ayırarak öğrencinin düzeyleri hakkında kanıya varmaya çalışmaktadır. Örneğin "9 – 10 kriter yapan *mükemmel*, 6 – 8 kriter yapan *iyi*, 3 – 5 kriter yapan *vasat*, 0 – 2 kriter yapan *zayıf* kategoride" şeklinde sınıflamalar yaparak öğrencinin düzeyi hakkında yargıya varılmaya çalışmaktadırlar.

EK 1'in devamı

• Dereceli Ölçekler

Dereceli ölçeklerde, kontrol listesi gibi performans görevinde yapılması beklenen performans kriterleri bulunmaktadır. Her ikisinde de performans kriterleri aynı olabilir ve kontrol listelerini hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususların tamamı dereceli ölçekleri hazırlarken de geçerlidir. Fakat kontrol listesiyle dereceli ölçekler arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu iki değerlendirme aracı arasındaki en önemli fark, kontrol listeleri “evet, hayır” veya “yapıldı, yapılmadı” şeklinde iki seçenek içerirken, dereceli ölçeklerde seçenek sayısının ikiden fazla olmasıdır (Airasian, 2001; Taylor, 2003; Linn ve Gronlund, 2000). Kontrol listelerinde sadece belirlenen performans kriterini öğrencinin yapıp yapmadığı tespit etmeye çalışılırken, dereceli ölçeklerde bu kriteri öğrencinin hangi düzeyde ve sıklıkta yaptığı belirleye çalışılmaktadır (Alıcı, 2008). Dereceli ölçeklerin; sayısal ve grafiksel dereceli ölçekler olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Airasian, 2000; Taylor, 2003; Linn ve Gronlund, 2000).

Sayısal Dereceli Ölçekler: Bu ölçekte her bir performans kriterinin yanında 1 – 5 arasında sayı bulunmaktadır. Bu sayı aralıkları artırılabilir veya azaltılabilir. Her bir performans kriterinin yanında bulunan sayılar öğrencinin göstermiş olduğu performansa göre işaretlenerek değerlendirme işlemi yapılır. Bu ölçek puanlanırken her bir kriter yanında işaretlenmiş sayı kadar puanlanır. Eğer bu dereceli ölçekte 20 kriter varsa ve her performans kriterinin yanında da 1 – 5 arası sayılar varsa yüzlük sisteme göre hesaplanabilir. Bunun için öğrencinin her bir kriterden aldığı puan ayrı ayrı çarpılarak toplanır ve öğrencinin notu olarak verilir.

Aşağıda sayısal dereceli ölçeklere bir örnek verilmiştir.

Sıra	Performans Kriterleri	1	2	3	4	5
Araştırma Aşaması	Element, bileşik ve moleküllerin tanımlarını not etme					
	Element, bileşik ve moleküllerin özelliklerini not etme					
	Konuyla ilgili on örnek belirleme					
	Çevresindeki en az 10 maddeyi element, bileşik ve molekül özelliklerini dikkate alarak sınıflandırma					
Drama aşaması	Yapılan etkinlik konunun içeriğine uygun olma					
	Dramadaki kişiler rollerini gerçekçi bir şekilde yansıtm.					
	Oyuncu jest ve mimiklerini yerinde kullanma					
	Konuyu yansıtan dekor hazırlanma					
Rapor yazma aşaması	Element, bileşik ve molekülün yapısı hakkında bilgi verme					
	Element, bileşik ve moleküllerin farklılıklarını belirtme					
	Araştırmada belirlediği örnekleri yazma					
	Yararlandığı kaynakları yazma					

Grafikli Dereceli Ölçekler: Bu ölçekte gözlenmek istenen performans kriterlerinin yanında veya altında yazılan “sürekli, genellikle, nadiren ve asla” ifadelerine göre değerlendirme yapılabilir. Burada her bir ifade öğrencinin performans kriterini ne düzeyde yaptığının belirlenmesi için önemlidir. Örneğin öğrenci birinci kriteri “nadiren”, ikinci kriteri “sürekli”, üçüncü kriteri “asla” ve dördüncü kriteri “genellikle” yapıyorsa, öğrencinin ikinci kriterli çok iyi yaptığı, dördüncü kriteri iyi yaptığı, birinci kriteri orta düzeyde yaptığı ve üçüncü kriteri yapamadığı sonucuna varılabilir.

EK 1'in devamı

Aşağıda grafikli dereceli ölçeklere bir örnek verilmiştir.

	Performans Kriterleri	Yetersiz	Kısmen Yetersiz	Kabul Edilebilir	Kısmen Yeterli	Yeterli
Araştırma Aşaması	Element, bileşik ve moleküllerin tanımlarını not etme					
	Element, bileşik ve moleküllerin özelliklerini not etme					
	Konuyla ilgili on örnek belirleme					
	Çevresindeki en az 10 maddeyi element, bileşik ve molekül özelliklerini dikkate alarak sınıflandırma					
Drama aşaması	Yapılan etkinlik konunun içeriğine uygun olma					
	Dramadaki kişiler rollerini gerçekçi bir şekilde yansıtmama.					
	Oyuncu jest ve mimiklerini yerinde kullanma					
	Konuyu yansıtan dekor hazırlanma.					
Rapor yazma aşaması	Element, bileşik ve molekülün yapısı hakkında bilgi verme					
	Element, bileşik ve moleküllerin farklılıklarını belirtme					
	Araştırmada belirlediği örnekleri yazma					
	Yararlandığı kaynakları yazma					

Dereceli Ölçeklerin Avantajları ve Dezavantajları

Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını değerlendirmede dereceli ölçekleri kullanmanın öğretmenlere sağladığı bazı avantaj ve dezavantajlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Kubiszyn ve Borich, 1993; Alıcı, 2008; Kan, 2006; Linn ve Gronlund, 2000):

Avantajları:

- Dereceli ölçeklerin puanlanması ve uygulanması hızlı ve ekonomiktir.
- Farklı görevler için kolaylıkla yeniden düzenlenebilir ya da adapte edilebilirler.
- Dereceli ölçek iyi hazırlanmışsa öğrencinin çalışmasını direkt ve güvenilir bir şekilde değerlendirme imkânı sağlar.
- Dereceli ölçekleri hazırlamak kolaydır.
- Bireysel değerlendirmede kullanılabileceği gibi gruba değerlendirmede de kullanılabilir.
- Dereceli ölçeklerle hem öğrencilerin süreç içerisinde sergilediği performans, hem de ortaya koyduğu ürünün niteliği değerlendirilebilir.

Dezavantajlar:

- Gözlemi yapan kişinin gözlemlerini uzun zamana yayması, gözlemcinin öznel algıları, değer yargıları ve duygularının gözlem sonucunu etkilemesi gibi durumlarda dereceli ölçeklerle yapılan değerlendirmelere hata karışabilir.
- Dereceli ölçekleri kullanan kişinin değerlendireceği kişiyi iyi tanıması, kısa sürede birçok kişiyi ölçek vasıtasıyla değerlendirmesi, neyi değerlendireceğini iyi anlamaması durumunda yapılan değerlendirme geçerli ve güvenilir değildir.

EK 1'in devamı

Dereceli Ölçeklerin Nota Dönüştürülmesi

Dereceli ölçeklere göre değerlendirme yapılırken ölçekte bulunan her bir kriter için farklı puan verilebileceği gibi, kriterlerin hepsine aynı puan da verilebilir. Örneğin bütün kriterlerine eşit puan verilen on kriterlik ve her bir kriterin karşısında beşli derecelendirme bulunan bir dereceli ölçeğimiz olsun. Öğrenci bu dereceli ölçeğe göre değerlendirilirken her bir kriterin karşısında öğrencinin sergilemiş olduğu performans yansıtan derecelendirmeler işaretlenir. Bütün kriterler bu şekilde işaretlendikten sonra ölçekteki her bir kriterin karşısındaki performans düzeyleri toplanır. Elde edilen bu değer yüze oranlanarak öğrencinin yüzölçümündeki puanı hesaplanır.

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Dereceli puanlama anahtarları tıpkı kontrol listesi ve derecelendirmeli ölçek gibi öğrencilerin sergilemiş oldukları performans değerlendirme için kullanılmaktadır. Dereceli puanlama anahtarıyla ilgili literatürde birçok tanım mevcuttur. Godrich (1996) dereceli puanlama anahtarını, *“öğrencinin durumunun belirlenmesinde ve izlenmesinde kullanılan puanlama kılavuzu*; Popham (1997) *“her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren puanlama aracı”*, Anderson (2003) *“yazılı olarak verilen puanların sözel ifadesinin özetini içeren dereceleme ölçütü”* şeklinde tanımlamaktadır. Gronlund (1998) dereceli puanlama anahtarını, *“belli bir konuda değişik düzeyde performansla ait karakteristik özellikleri tanımlayan ve performansa ilişkin karar vermede kullanılan puanlama yönergesi ya da puanlama rehberi”* olarak ifade etmektedir. Kutlu ve diğ. (2008) ise *“öğrencilerin yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren bir değerlendirme aracı”* olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi, dereceli puanlama anahtarı öğrenciye verilen bir performans görevinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini, hangi tür performansların sergileneceğini ve bu performansların nasıl değerlendirileceğini açıklayan bir değerlendirme aracıdır.

Puanlama anahtarları, öğrencilere performans görevlerini nasıl tamamlamaları gerektiği konusunda yol gösterir ve mükemmel performansın neyi kapsadığını ve buna paralel olarak kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini açıklar. Ayrıca öğretmenlerin bir etkinlikte ne yapırsa mükemmel ve ne yapırsa çok kötü şeklinde yargılara varmalarına ve puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar (Çepni, 2007; Çepni ve diğ., 2005). Bunun yanı sıra dereceli puanlama anahtarında, verilen görevin yapılış şekline göre çeşitli düzeyler belirlenmektedir. Bu düzeyler öğreticiden öğreticiye fazla değişmeyen daha standart ve nesnel bir belirleme yapmaya ve öğrenci başarısı hakkında karar vererek açık anlaşılır bir not vermeye katkı sağlar (Kutlu ve diğ., 2008).

Dereceli puanlama anahtarlarının yapısal özellikleri dikkate alındığında iki türü olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi bütüncül (holistik), ikincisi analitik dereceli puanlama anahtarlarıdır.

1. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

Bütüncül dereceli puanlama anahtarında, ürün veya süreci bölümlere ayırmak ve her beceriyi veya kriteri bağımsız olarak değerlendirmek yerine, ürün veya sürecin bütününe odaklanılmaktadır (Çepni, 2007; Airasian, 2001).

EK 1'in devamı

Bu tip puanlama anahtarında, öğrencinin sergilemiş olduğu performanslarda ufak hatalar ve eksiklikler göz ardı edilebilir. Bundan dolayı bütüncül puanlama anahtarı öğrenciler hakkında çok ayrıntılı bilgi vermez. Bu puanlama anahtarıyla öğrencinin eksik yönlerini ve yaptığı hataları tam olarak belirlemek mümkün değildir (Kutlu ve diğ., 2008). Bütüncül puanlama anahtarı genellikle, öğrenci çalışmalarının kısa sürede değerlendirilmesi gerektiğinde (günlük ödevler vb.) (Kutlu ve diğ., 2008), değerlendirmenin genel olarak yapıldığı durumlarda, öğrencinin yanıtına ya da yaptığı işin sonucuna göre puan verilmek istendiğinde (Kan, 2006; Çepni, 2007; Çepni ve diğ., 2005), ölçülecek performansla ilgili ilk defa dereceli puanlama anahtarı geliştirildiğinde, dereceli puanlama anahtarıyla ölçülecek performansın genel değerlendirilmedeki ağırlığı az olduğunda (ünite sonu çalışmaları), ölçülecek performans boyutlarının ayrımı zor olduğunda ve öğrencinin yaş düzeyi düşük olduğunda kullanılır (Sezer, 2006; Kan, 2006). Bu puanlama anahtarıyla genellikle yazılan kompozisyon, yapılan sunum, geliştirilen materyal, diğer yaratıcı veya sanatsal çalışmalar ve ürün dosyası değerlendirilmektedir (Çepni ve diğ., 2005). Tablo 1'de sözel sunuma yönelik bütüncül dereceli puanlama anahtarına örnek verilmiştir. Bu puanlama anahtarında altı performans düzeyi belirlenmiş ve her bir düzeyin altında da performans kriterleri tanımlanmıştır. Sözel performans düzeyleri “Mükemmel, İyi, Orta, Vasat, Zayıf ve Başarısız” şeklinde nitelendirilmiştir.

Örnek 1:

	Sunum Yaparken
5 Mükemmel	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, Sunum sırasında sınıf hakimiyetini sağlarsa, Zamanı iyi kullanıyorsa, Dinleyicilerle iletişim kurabilirse, Öğretim materyalini yerinde kullanırsa
4 İyi	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, Sunum sırasında sınıf hakimiyetini sağlarsa, Zamanı iyi kullanıyorsa, Dinleyicilerle çok az iletişim kurarsa
3 Orta	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, Sunum sırasında sınıf hakimiyetini sağlarsa, sunum için ayrılan zamanı iyi kullanamazsa
2 Vasat	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, Sunum sırasında sınıf hakimiyetini yeterince sağlayamazsa
1 Zayıf	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa
0 Başarısız	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunamazsa

Örnek 2:

	Piyas Aşaması
5 Mükemmel	Piyasi izleyicinin dikkatini çekecek şekilde düzenlemişse, konuşma diyaloglarını şaşırmadan söyleyebilmişse, piyesi duraksamadan sunabilmişse, grup arkadaşlarıyla piyes sırasında uyumlu olabilmişse, piyes oynanırken materyallerle desteklenmişse
4 İyi	Piyasi izleyicinin dikkatini çekecek şekilde düzenlemişse, konuşma diyaloglarını şaşırmadan söyleyebilmişse, piyesi duraksamadan sunabilmişse, grup arkadaşlarıyla piyes sırasında tam olarak uyum olmamışsa
3 Orta	Piyasi izleyicinin dikkatini çekecek şekilde düzenlemişse, konuşma diyaloglarını şaşırmadan söyleyebilmişse, piyesi oynarken bazen duraklamışsa
2 Vasat	Piyasi izleyicinin dikkatini çekecek şekilde düzenlemişse, konuşma diyaloglarını bazen şaşırmışsa
1 Zayıf	Piyasi izleyicinin dikkatini çekecek şekilde düzenlemişse
0 Başarısız	Konuyla ilgili hiçbir şey yapmamışsa

EK 1'in devamı

Yukarda verilen bütüncül dereceli puanlama anahtarıyla öğretmenler öğrencinin sunum yapma becerisini ve piyes oynama becerisini değerlendirebilir. Öğretmenler bu genel puanlama anahtarını kullanarak öğrencinin çalışmasını puanlarken, çalışmanın hangi düzeydeki başarıyı temsil ettiğine dikkat etmeli ve o başarı düzeyine uygun puanı öğrenciye not olarak vermektedir. Örneğin öğrencinin yaptığı piyes çalışması genel olarak 4. düzeyi yani iyi düzeyi temsil ediyorsa, öğretmen öğrencisine 4. düzey puanını vermelidir. Ayrıca öğretmen öğrenciye 5. düzeye ulaşabilmesi için neler yapması gerektiği ve eksikliklerinin neler olduğunu geri bildirim olarak vermelidir.

2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Analitik puanlama anahtarı, öğrenci performansının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi veren bir puanlama aracıdır (Kutlu ve diğ., 2008). Bu puanlama anahtarı, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur. Analitik puanlama anahtarında, ürün veya süreç bölümlere ayrılmakta ve her beceri veya kriter bağımsız olarak değerlendirilmektedir (Çepni, 2007). Bu özelliğinden dolayı analitik puanlama anahtarı bütüncül puanlama anahtarına göre daha özeldir ve tanı amaçlı kullanılabilir. Bu tür puanlama anahtarıyla daha zengin ve ayrıntılı tanımlar yapılabilmektedir (Gronlund, 1998; Korkmaz, 2004). Yani analitik dereceli puanlama anahtarı, öğretmene ve öğrencilere, öğrencilerin becerilerinin zayıf ve güçlü yönleri hakkında bütüncül dereceli puanlama anahtarına oranla daha fazla ve etraflı bilgiler sağlamaktadır (Çepni ve diğ., 2005).

Analitik dereceli puanlama anahtarı genellikle, ölçülecek performans çok boyutlu olduğu durumda, performans boyutlarının derecelendirilmesi kolay olduğunda, performans boyut ve düzeyleri gözlenebilir olduğunda, performansın değerlendirilmesinde kullanılacak süre yeterli olduğunda (proje, araştırma, vb.), uzun süreli çalışmalarda ve öğrenci düzeyinin yüksek olduğu durumlarda kullanılır (Brookhart, 1999; Haladyna, 1997; Sezer, 2006; Kan, 2006). Analitik puanlama anahtarı yazılan kompozisyon, sunum, geliştirilen materyal ve diğer yaratıcı veya sanatsal çalışmaların farklı boyutlarıyla değerlendirilmesi gerektiği durumlarda kullanılır (Çepni, 2007).

EK 1'in devamı

Örnek 1'de araştırma yapma, rapor hazırlama ve sunum yapmaya yönelik analitik puanlama anahtarına örnek verilmiştir. Bu puanlama anahtarında altı performans düzeyi belirlenmiş ve her bir düzeyin altında da performans kriterleri tanımlanmıştır.

	Araştırma aşamasında	Puan
5	Toprak erozyonunun tanımı yaparsa, toprak erozyonuna neden olan faktörler belirtirse, toprak erozyonunun önlenmesi için neler yapılması gerektiği belirtirse, toprak erozyonu ile ne kadar toprağın kaybedildiğini belirtirse, toprak erozyonunu önlemek için yapılan çalışmaların neler olduğu belirtirse	
4	Toprak erozyonunun tanımı yaparsa, toprak erozyonuna neden olan faktörler belirtirse, toprak erozyonunun önlenmesi için neler yapılması gerektiği belirtirse, toprak erozyonu ile ne kadar toprağın kaybedildiğini belirtirse	
3	Toprak erozyonunun tanımı yaparsa, toprak erozyonunun önlenmesi için neler yapılması gerektiği belirtirse, toprak erozyonu ile ne kadar toprağın kaybedildiğini belirtirse	
2	Toprak erozyonunun tanımı yaparsa, toprak erozyonunun önlenmesi için neler yapılması gerektiği belirtirse	
1	Toprak erozyonunun tanımı yaparsa	
0	Hiçbir şey yapmazsa	
	Rapor hazırlama aşamasında	
5	Toprak erozyonunu ifade eden resimler kullanırsa, konuyu kendi cümleleriyle ifade ederse, konular belirli bir düzene göre sıralarsa, imla kuralları ve noktalama işaretlerine uyarsa,	
4	Toprak erozyonunu ifade eden resimler kullanırsa, konuyu kendi cümleleriyle ifade ederse, konular belirli bir düzene göre sıralarsa, imla kuralları ve noktalama işaretlerine çok az uyarsa	
3	Toprak erozyonunu ifade eden resimler kullanırsa, konuyu kendi cümleleriyle ifade ederse, konular belirli bir düzene göre sıralarsa	
2	Toprak erozyonunu ifade eden resimler kullanırsa, konuyu kendi cümleleriyle ifade ederse	
1	Toprak erozyonunu ifade eden resimler kullanırsa	
0	Hiçbir şey yapmazsa	
	Sunum aşamasında	
5	Sınıfa hakim olabilmek için sabit durmayıp sınıfta dolaşırsa, ses tonunu ayarlarsa, öğrenciyle etkileşim halinde bulunursa, öğrencilere sorular sorma ve sorulan soruları cevaplandırır, sınıfta dik ve kendinden emin bir şekilde durursa	
4	Sınıfa hakim olabilmek için sabit durmayıp sınıfta dolaşırsa, ses tonunu ayarlarsa, öğrenciyle etkileşim halinde bulunursa, öğrencilere sorular sorma ve sorulan soruları cevaplandırır	
3	Sınıfa hakim olabilmek için sabit durmayıp sınıfta dolaşırsa, ses tonunu ayarlarsa, öğrenciyle etkileşim halinde bulunursa	
2	Sınıfa hakim olabilmek için sabit durmayıp sınıfta dolaşırsa, ses tonunu ayarlarsa	
1	Sınıfa hakim olabilmek için sabit durmayıp sınıfta dolaşırsa	
0	Hiçbir şey yapmazsa	

Yukarıda verilen analitik puanlama anahtarıyla öğretmenler öğrencinin araştırma yapma, rapor hazırlama ve sunum yapma becerisini değerlendirebilir. Öğretmenler bu genel puanlama anahtarını kullanarak öğrencinin çalışmasını puanlarken, çalışmanın hangi düzeydeki başarıyı temsil ettiğine dikkat etmeli ve o başarı düzeyine uygun puanı öğrenciye not olarak vermelidir.

EK 1'in devamı

Örnek 2'de sözel sunuma yönelik analitik puanlama anahtarına örnek verilmiştir. Bu puanlama anahtarında altı performans düzeyi belirlenmiş ve her bir düzeyin altında da performans kriterleri tanımlanmıştır.

	Sunum Yaparken	Puan
5	Öğrenciyle etkileşime geçme, Herkesin duyabileceği bir ses tonu kullanma, Akıcı bir dil kullanma, Göz teması kurma, Jest ve mimiklerini etkili kullanma	
4	Öğrenciyle etkileşime geçme, Herkesin duyabileceği bir ses tonu kullanma, Akıcı bir dil kullanma, Göz teması kurma	
3	Öğrenciyle etkileşime geçme, Herkesin duyabileceği bir ses tonu kullanma, Akıcı bir dil kullanma	
2	Öğrenciyle etkileşime geçme, Herkesin duyabileceği bir ses tonu kullanma	
1	Öğrenciyle etkileşime geçme	
0	Yukarıda verilen özelliklerin hiç birini yapmama	
	Zamanlama	
5	Sunumu istenilen sürede bitirme	
4	Sunumu istenilen süreden üç dakika sonra bitirme	
3	Sunumu istenilen süreden üç dakika önce bitirme	
2	Sunumu istenilen süreden beş dakika sonra bitirme	
1	Sunumu istenilen süreden beş dakika önce bitirme	
0	Sunumu tamamlayamama	
	Materyal Kullanımı	
5	Sunumda esnasında görsel, işitsel ve dokunmaya yönelik materyal kullanma	
4	Sunumda esnasında hem görsel hem işitsel materyal kullanma	
3	Sunumda esnasında yalnızca dokunmaya yönelik materyal kullanma	
2	Sunumda esnasında yalnızca görsel materyal kullanma	
1	Sunumda esnasında yalnızca işitsel materyal kullanma	
0	Sunumda esnasında hiç bir materyalli kullanmama	

İster bütüncül isterse analitik dereceli puanlama anahtarı olsun dereceli puanlama anahtarlarını hazırlarken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususları Moskal (2003) şu şekilde belirtmişlerdir.

- Dereceli puanlama anahtarında yer alan ölçütler, işin ya da görevin belirlenmiş hedeflere uygun ve tutarlı olmalıdır.
- Dereceli puanlama anahtarında yer alan ölçütler üründe bulunması gereken özellikler veya gözlenebilir davranışlar şeklinde ifade edilmelidir.
- Dereceli puanlama anahtarı, öğrenci düzeyine uygun, öğrencinin anlayabileceği açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır.
- Dereceli puanlama anahtarında kullanılacak puanlama sistemi anlamlı ve anlaşılabilir olmalıdır.
- Performans düzeylerine göre farklılık gösteren puan düzeylerinin farklılığı açıkça anlaşılabilir olmalıdır.
- Ölçütlerin ifadesi, açık ve anlaşılabilir olmalı, yanlışlığa mahal vermemelidir. (Moskal, 2003)

EK 1'in devamı

Dereceli Puanlama Anahtarının Avantajları ve Dezavantajları

Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları değerlendirmede, dereceli puanlama anahtarını kullanmanın öğrencilere ve öğretmene sağladığı bazı avantaj ve dezavantajlar vardır. Bu avantajlar ve dezavantajlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Avantajları

Dereceli puanlama anahtarı kullanmanın öğrencilere ve öğretmenlere sağladığı avantajlar; Airasian, (2000); Airasian, (2001); Kan, (2006); Çepni ve diğ., (2005); Çepni, (2007); Linn ve Gronlund, (2000); Mehrens, Popham ve Ryan (1998); Herbert, (1992); Andrade, (2000); Marzano, (2000); Ogan Bekiroğlu, (2004); Karagöz ve diğ., (2006); Erkuş, (2006); Yılmaz ve diğ., (2007); Bıçak, (2008); Luft, (1999) ve Sezer (2006) gibi araştırmacıların çalışmaları incelendiğinde aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Öğrencilere Sağladığı Avantajlar

- Öğrencilerin, nerelerde problemlerle karşılaştıklarını ve eksiklerinin neler olduğunu belirlemelerine ve ödevin amacını anlamalarına ve çalışmalarını onun üzerine odaklamalarına yardımcı olur.
- Öğrencinin performansının ve veriminin artmasını sağlar, bu durum öğrenmeyi destekler.
- Öğrenciler dereceli puanlama anahtarında verilen bilgileri kullanarak yaptıkları çalışmaları daha iyi anlayabilmekte ve ne yapmaları gerektiğini daha iyi bilmektedir.
- Öğrenciler kendi performanslarında kullanılacak ölçüt hakkında bilgi sahibi olurlar.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme ve kendi kendini değerlendirme becerilerini geliştirir.
- Öğrencilere kendi performans düzeyleri hakkında geri bildirimler verir ve öğrencilere kendilerinin ve arkadaşlarının çalışmalarını izleme imkânı sağlar.
- Kendilerine verilen görevde neyin daha önemli olduğu ve neye dikkat etmeleri gerektiği hakkında bilgi verir.

Öğretmenlere Sağladığı Avantajlar

- Her bir öğrencinin gelişim düzeyini izlemede ve güçlü ve zayıf yanlarını saptama yardımcı olur.
- Öğrencilere geri bildirim vermede öğretmene yardımcı olur ve öğrenci çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini ve onlardan ne beklediğini açıkça görür.
- Eğitimde ulaşılması istenen hedeflere ne kadar ulaşıldığına ilişkin bilgi edinilmesine yardımcı olur.
- Bir etkinlikte ne yapılırsa mükemmel ve ne yapılırsa çok kötü olur şeklinde yargılara varılmasını kolaylaştırır.
- Puanlama için harcanan zamanın azalmasına ve daha objektif ve tutarlı ölçmeye imkân verir.
- Gelişmeye ölçmek ve belgelemek için ölçütler sağlar.

EK 1'in devamı

Dezavantajları

Dereceli puanlama anahtarının yukarıda bahsedilen avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajları da vardır. Bu dezavantajlar, Andrade, (2005); Zimbicki, (2007) ve Luft, (1999) gibi araştırmacıların çalışmaları incelendiğinde aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Dereceli puanlama anahtarını hazırlamak, uygulamak ve öğrencilerin çalışmalarını bu puanlama anahtarına göre değerlendirmek aşırı zaman almaktadır.
- Dereceli puanlama anahtarları iyi hazırlanmadığı durumlarda tamamen öz ve açıklayıcı olmayabilir.
- Öğrenciler dereceli puanlama anahtarlarını ve onların kullanımını anlamak için yardıma ihtiyaç duyarlar.
- Öğrencileri, bazen güçlü ve zayıf yönlerine aldırış etmeyen bir pozisyona sokabilir.
- Öğretmenler ve öğrenciler tarafından etkili kullanımı planlama, geniş bir zaman ve etkin bir uygulama ister.
- Açık, anlaşılır olmayan ve kurallarına uygun hazırlanmayan dereceli puanlama anahtarları öğrencileri olumsuz etkiler.
- Dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak oldukça zordur.

Dereceli Puanlama Anahtarının Hazırlanması ve Uygulanması

Dereceli puanlama anahtarı öğrencileri bir süreç veya bir ürün hazırlamaya yönelik sergilemiş oldukları performans düzeylerinin tanımlanmasına rehberlik etmektedir. Aşağıda rubriklerin genel özellikleri sunulmaktadır.

- Dereceli puanlama anahtarı akademik alana ve performanslar üzerinde odaklanmaktadır.
- Dereceli puanlama anahtarı öğretim programıyla bağlantılı olmalıdır.
- Dereceli puanlama anahtarı öğrencilerin gerçekleştireceği öğrenmelerden önemli olan şeyleri anlamalarına yardımcı olacak standartlar veya performans kriterlerini içermektedir.
- Dereceli puanlama anahtarı öğretmenlere önemli ve değerli işler üzerine odaklanmalarında yardımcı olur.
- Dereceli puanlama anahtarı öğrencinin ortaya koyduğu ürünü veya ilerleme sürecini değerlendirmede kullanılır.
- Dereceli puanlama anahtarı bir çok performans düzeyinin kullanıldığı puanlamalardır.
- Dereceli puanlama anahtarı neyi öğreneceğimizi ve nasıl yapacağımızı tanımlamaktadır.
- Dereceli puanlama anahtarı tanımlayıcı niteliktedir. Fakat bazen de sayısal olarak ifadelerde içermektedir.
- Dereceli puanlama anahtarı öğrencilere yapmış oldukları işin kritiklerini göstermede yardımcı olur.
- Dereceli puanlama anahtarı değerlendirmede ve bir yargıya varmada nesnelliği azaltmamıza yardımcı olur.

EK 1'in devamı

Dereceli Puanlama Anahtarını Geliştirme Süreci

Öğrencinin yaptığı çalışmaları puanlamak amacıyla kullanılan dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken sistematik düzen ve belirli basamaklar izlenmelidir. Birçok araştırmacı dereceli puanlama anahtarını geliştirirken izlenmesi gereken basamakları açıklamaya çalışmıştır (Goodrich, 2000; Moskal, 2000; Haladyna, 1997; Airasian, 2000; Airasian, 2001; Kutlu ve Diğ, 2008; Çepni ve Diğ, 2005; Karip ve Diğ, 2007; Sezer, Nitko, 2001). Bu araştırmacıların önerdiği basamaklar dikkate alınarak dereceli puanlama anahtarını geliştirme aşamaları belirlenmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. Beklenen performansın amacının belirlenmesi
2. Performans kriterlerinin geliştirilmesi
3. Hangi tür puanlama kriterini oluşturacağımıza karar verme (Bütüncül - Analitik)
4. Puanlama anahtarında bulunması gereken performans boyutları ve düzeylerinin kararlaştırılması (3- 5- 7 düzey gibi)
5. Öğrencinin en üst – orta ve en alt düzeyde performansı için gerekli olan performans kriterlerini tanımlamak
6. Öğrencilere performans düzeyleri ve puanlama hakkında açıklayıcı bilgi sunmak
7. Bütün öğrencileri belirlenen performans seviyelerine göre kıyaslama yapar
8. Öğrenciye sergilemiş olduğu performans, eksikleri ve iyi olduğu yönler hakkında geri bildirim vermek.

Beklenen Performansın Amacının Belirleme: Bu aşamada, öğrencilere verilen performans görevinde ne amaçlanıyor buna karar verilmelidir. Öğrencinin rapor yazması mı, materyal oluşturması mı, eleştirel düşünmesi mi, yaratıcılığının gelişmesi mi, sözel yeteneğinin artması mı... Bunların belirlendiği aşamadır.

Performans Kriterlerinin Geliştirilmesi: Öğrencilere verilen performans görevinde onlardan beklenenlerin sıralanmasıdır. Bu sıralama yapılırken değerlendirilecek olan performansı ya da ürünün önemli gördüğünüz noktalarını listelenmelidir. Ayrıca performans kriterlerinin öğrencilerde gözlenmesi beklenen davranışları ya da hazırlanan ürünün niteliğini vurgulayacak şekilde olmasına ve açık anlaşılır ve net bir ifade kullanılmasına dikkat etmelidir. Bunun yanı sıra performans kriterlerinin çok fazla sayıda olmamasına uygun sayıda olmasına özen gösterilmelidir (Goodrich, 2000; Airasian, 2000; Airasian, 2001)

Hangi Tür Puanlama Kriterini Oluşturacağımıza Karar Verme: Bu aşamada öğrencinin yaptığı performans görevini değerlendirirken ürüne mi yoksa sürece mi odaklanılacağına karar verilmelidir. Yani dereceli puanlama anahtarlarının bütüncül mü (ürüne yönelik), yoksa Analitik mi (sürece yönelik) olacağı belirlenir. Eğer çalışmamızda ürün ön planda ve çalışmayı kısa sürede ve bütün olarak değerlendirmek istiyorsak bütüncül dereceli puanlama anahtarı kullanabiliriz. Fakat çalışmamızda üründen ziyade süreç ön planda olursa çalışma için uzun süremiz varsa ve öğrencilere verilen konu farklı boyutlara ayrılıp incelenebiliyorsa analitik dereceli puanlama anahtarını seçmeliyiz (Sezer, pamukkale; Kutlu ve Diğ, 2008; Airasian, 2000, 2001; Mertler, 2001; Haladyna, 1997).

EK 1'in devamı

Performans Boyutlarının ve Düzeylerinin Kararlaştırılması: Dereceli puanlama anahtarında performans boyutlarını iki şekilde belirlenebilir. Birinci şekilde, öğretmen ilk olarak performans boyutlarını belirler ve ona göre kriter geliştirebilir. Örneğin öğretmen öğrencisini sunum yapma becerisini ölçmek istesin. Sunum yapabilme becerisi boyutu altında, “konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde anlatma, sınıf hakimiyetini sağlama, zamanını iyi kullanma ve dinleyicilerle iletişim kurabilme” gibi performans kriterlerini belirleyebilir(Sezer,). İkinci şekilde ise, öğretmen ilk olarak performans kriterlerini geliştirir ve daha sonra bu performans kriterlerine en uygun performans boyutuna ya da kategorisine karar verebilir. Örneğin, öğretmen öğrenin hazırladığı performans görevlerini değerlendirmek için “Gösterisini izleyicinin dikkatini çekecek şekilde düzenleme, konuşma diyaloglarını şaşırmadan söyleyebilme, gösteriyi duraksamadan sunabile, grup arkadaşlarıyla gösteri sırasında uyumlu olabilme” gibi performans kriterlerini belirleyebilir. Bu kriterler incelendiğinde öğrencinin gösteri yapabilme becerisine yönelik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu kriterler gösteri yapabilme becerisi kategori ya da boyut altında toplanabilir(Airasian, 2000, 2001).

Dereceli puanlama anahtarındaki performans boyutları belirlendikten sonra performans düzeyleri belirlenmelidir. Performans düzeyi gösteren kategoriler; rakamlarla veya betimleyici ifadelerle ya da bunların ikisi birlikte kullanılarak belirtilebilir(Sezer,). Kategori sayısına ilişkin belirli bir sınırlama yoktur. Genellikle öğretmenler en düşük performanstan en yüksek performansa kadar 3 – 5 ya da 7 gibi düzey belirlemektedirler. Araştırmacıların bazıları performans düzeyinin 3 ya da 5 olmasının uygun olduğu ifade etmektedir (Airasian, 2000, 2001; Taylor, 2003; Kutlu ve Diğ, 2008;). Düşük düzeyde bulunan öğrencilerin performans görevlerin değerlendirirken performans düzeyinin üç olması, üst düzeyde bulunan öğrencilerin performans görevlerin değerlendirirken ise performans düzeyinin beş olması daha uygundur(Kutlu ve Diğ, 2008)

En Üst – Orta ve En Alt Düzey İçin Gerekli Olan Performans Kriterlerini Tanımlamak:

Bu aşamada, öğretmen, öğrencilerin belirlenen performans kriterlerinden tamamını yapması durumunda üst düzeyde başarılı, bu kriterleri yapmaması ya da birkaç tanesini yapması durumunda alt düzeyi başarılı olarak nitelendirilebilir. Ayrıca öğretmen, öğrencinin orta düzeyi de başarılı olması içinde hangi kriterleri yapması gerektiğine karar vermelidir.

Performans Düzeyleri ve Puanlama Hakkında Açıklayıcı Bilgi Sunmak: Bu aşamada belirlenen performans düzeylerinin (mükemmel, iyi, orta...) ne anlama geldiği ve bu düzeylerin kaç puan olarak değerlendirileceği hakkında açıklayıcı bilgi sunulmalıdır.

Bütün Öğrencileri Belirlenen Performans Seviyelerine Göre Kıyaslama Yapar:

Öğrencilerin sergilediği performansı ya da ortaya koyduğu ürünü puanlama anahtarına göre değerlendirildiği aşamadır. Öğrencinin sergilemiş olduğu performansa en yakın performans düzeyini seçerek, öğrenci değerlendirilmeye çalışılır.

Öğrenciye Eksikleri ve İyi Olduğu Yönler Hakkında Geri Bildirim Verme: Öğrenciye puanlama anahtarına bakarak hangi alanda iyi olduğunu hangi alanda eksikleri olduğu ifade edilir.

Şimdi her bir basamakta ne yapacağımızı örneklerle açıklayalım

EK 1'in devamı

Beklenen performansın amacının belirlenmesi: Bu performans görevinde amacımız öğrencinin araştırma yapması, araştırdıklarını sınıf ortamında sunması ve rapor yazmasıdır. Bu şekilde öğrencinin araştırma yapma, sunum yapma ve yazma becerisi geliştirilmek istenilmektedir.

Performans kriterlerinin geliştirilmesi

Performans Kriterleri

Toprak erozyonunun tanımını yaparsa
 Toprak erozyonuna neden olan faktörler belirtirse,
 Toprak erozyonunun önlenmesi için neler yapılması gerektiği belirtirse,
 Toprak erozyonu ile ne kadar toprağın kaybedildiğini belirtirse,
 Toprak erozyonunu önlemek için yapılan çalışmaların neler olduğu belirtirse
 Toprak erozyonunu ifade eden resimler kullanırsa,
 Konuyu kendi cümleleriyle ifade ederse,
 Konular belirli bir düzene göre sıralarsa,
 İmla kuralları ve noktalama işaretlerine uyararsa,
 Sınıfa hakim olabilmek için sabit durmayıp sınıfta dolaşırsa,
 Ses tonunu ayarlarsa,
 Öğrenciyle etkileşim halinde bulunursa,
 Öğrencilere sorulan soruları cevaplandırırsa,
 Sınıfta dik ve kendinden emin bir şekilde durursa

Hangi tür puanlama kriterini oluşturacağımıza karar verme: Performans kriterleri incelendiğinde birden fazla performans boyutunun olduğu görülmektedir (Araştırma, sunma ve rapor oluşturma). Bundan dolayı bu görevde analitik puanlama kriteri kullanılmasına karar verilmiştir.

Puanlama anahtarında bulunması gereken performans boyutları ve düzeylerinin kararlaştırılması: Çalışmada performans kriterlerini yazarken boyutlar belirlendiği için bu aşamada boyutların belirlenme işlemi tamamlanmış olur. Performans düzeylerini belirlerken genellikle 3 – 5 ve 7 düzeyi belirlenmektedir. Eğer öğrencinizin seviyesi düşükse 3. düzey, orta düzeydeyse 5. düzey, üst seviyedeyse 7. düzey kullanılabilir. Biz burada 5 düzeyi belirleyelim.

Öğrencinin en üst – orta ve en alt düzeyde performansı için gerekli olan performans kriterlerini tanımlamak

EK 1'in devamı

	Araştırma aşaması	Puan
5	Toprak erozyonunun tanımı yaparsa, toprak erozyonuna neden olan faktörler belirtirse, toprak erozyonunun önlenmesi için neler yapılması gerektiği belirtirse, toprak erozyonu ile ne kadar toprağın kaybedildiğini belirtirse, toprak erozyonunu önlemek için yapılan çalışmaların neler olduğu belirtirse	
4	Toprak erozyonunun tanımı yaparsa, toprak erozyonuna neden olan faktörler belirtirse, toprak erozyonunun önlenmesi için neler yapılması gerektiği belirtirse, toprak erozyonu ile ne kadar toprağın kaybedildiğini belirtirse	
3	Toprak erozyonunun tanımı yaparsa, toprak erozyonunun önlenmesi için neler yapılması gerektiği belirtirse, toprak erozyonu ile ne kadar toprağın kaybedildiğini belirtirse	
2	Toprak erozyonunun tanımı yaparsa, toprak erozyonunun önlenmesi için neler yapılması gerektiği belirtirse	
1	Toprak erozyonunun tanımı yaparsa	
0	Hiçbir şey yapmazsa	
	Rapor hazırlama aşaması	
5	Toprak erozyonunu ifade eden resimler kullanırsa, konuyu kendi cümleleriyle ifade ederse, konular belirli bir düzene göre sıralarsa, imla kuralları ve noktalama işaretlerine uyarırsa,	
4	Toprak erozyonunu ifade eden resimler kullanırsa, konuyu kendi cümleleriyle ifade ederse, konular belirli bir düzene göre sıralarsa, imla kuralları ve noktalama işaretlerine çok az uyarırsa	
3	Toprak erozyonunu ifade eden resimler kullanırsa, konuyu kendi cümleleriyle ifade ederse, konular belirli bir düzene göre sıralarsa	
2	Toprak erozyonunu ifade eden resimler kullanırsa, konuyu kendi cümleleriyle ifade ederse	
1	Toprak erozyonunu ifade eden resimler kullanırsa	
0	Hiçbir şey yapmazsa	
	Sunum aşaması	
5	Sınıfa hakim olabilmek için sabit durmayıp sınıfta dolaşırsa, ses tonunu ayarlarsa, öğrenciyle etkileşim halinde bulunursa, öğrencilere sorular sorma ve sorulan soruları cevaplandırarsa, sınıfta dik ve kendinden emin bir şekilde durursa	
4	Sınıfa hakim olabilmek için sabit durmayıp sınıfta dolaşırsa, ses tonunu ayarlarsa, öğrenciyle etkileşim halinde bulunursa, öğrencilere sorular sorma ve sorulan soruları cevaplandırarsa	
3	Sınıfa hakim olabilmek için sabit durmayıp sınıfta dolaşırsa, ses tonunu ayarlarsa, öğrenciyle etkileşim halinde bulunursa	
2	Sınıfa hakim olabilmek için sabit durmayıp sınıfta dolaşırsa, ses tonunu ayarlarsa	
1	Sınıfa hakim olabilmek için sabit durmayıp sınıfta dolaşırsa	
0	Hiçbir şey yapmazsa	

Öğrencilere performans düzeyleri ve puanlama hakkında açıklayıcı bilgi sunmak: Bu aşamada öğrenciye her bir kategoride kaç puan alacağı belirtilmelidir. Örneğin araştırma aşamasına (20 puan), rapor aşamasına (30 puan) ve sunum aşamasına (50 puan) verelim.

Araştırma Aşamasında		Rapor Aşaması		Sunum Aşaması	
5. düzey	20 – 17 puan	5. düzey	30 – 25 puan	5. düzey	50 – 41 puan
4. düzey	16 – 13 puan	4. düzey	24 – 19 puan	4. düzey	40 – 31 puan
3. düzey	12 – 9 puana	3. düzey	18 – 13 puan	3. düzey	30 – 21 puan
2. düzey	8 – 5 puan	2. düzey	12 – 7 puan	2. düzey	20 – 11 puan
1. düzey	4 – 1 puan	1. düzey	6 – 1 puan	1. düzey	10 – 1 puan
0. düzey	0 puan	0. düzey	0 puan	0. düzey	0 puan
Düzeyi ve Notu					

EK 1'in devamı

Öğrencilere performans görevi ve görevin nasıl değerlendirileceğine yönelik dereceli puanlama anahtarı verildikten sonra öğrencinin yaptığı çalışma puanlanır. Bunun için öğretmen, bütün öğrencilerini belirlenen performans seviyelerine göre kıyaslama yapar ve öğrenciye sergilemiş olduğu performans, eksikleri ve iyi olduğu yönler hakkında geri bildirim verir.

Dereceli Puanlama Anahtarının Puanlanması

Bütüncül ve analitik dereceli puanlama anahtarında her bir kritere aynı puan verilebileceği gibi farklı puan da verilebilir. Bu seçim, daha önceden değerlendirilecek kişiye bildirilmek kaydıyla, bu puanlama anahtarına göre değerlendirme yapacak kişiye bırakılmıştır. Örneğin bir boyutu, dört kriteri ve beş düzeyi olan bir bütüncül puanlama anahtarı dikkate alındığında, öğrenci birinci kriterden 4, ikinci kriterden 3, üçüncü kriterden 4, dördüncü kriterden ise 2 puan almış ise, öğrencinin dereceli puanlama anahtarından aldığı puan 13 ve bu puanlama anahtarından alınabilecek en yüksek puan da 20'dir. Bu puanı yüzde olarak ifade edildiğinde yaklaşık olarak 65 puana karşılık gelmektedir.

Benzer şekilde analitik dereceli puanlama anahtarlarında her kriter farklı bir puan alır ve genellikle bu puanlar toplanarak toplam puan elde edilir. Aynı zamanda kriterler için yüzde ortalama değer de hesaplanabilir. Örneğin dört boyutlu, her bir boyutta beş kriter ve beş düzeyden oluşan bir analitik dereceli puanlama anahtarında, her bir boyuta ve bu boyutta bulunan kriterlere aynı puan verildiği düşünülürse, bir öğrenci dört boyutun tamamında bulunan 20 kriterin hepsinden 4 puan aldığı anda, öğrencinin dereceli puanlama anahtarından aldığı toplam puan 80 ve bu puanlama anahtarından alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Öğrenci bu dereceli puanlama anahtarından yüz üzerinden 80 puan almıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanmanın Yararları

Öğretmenlere bir öğrenci çalışmasını nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda, en üst ve en alt performans düzeyleri konusunda genelde fikir birliğine varabilmekte, ara düzeylerde ise fikir ayrılıkları olmaktadır. Ancak bu değerlendirmeleri yaparken genelde öğretmenlerin akıllarında yıllardan beri kullanmakta oldukları değerlendirme ölçütleri bulunmaktadır. Rubriğin uygulanmasıyla, ilk olarak bu ölçütlerin çalışmanın yapılmasından önce öğrencilerle paylaşılması ve ikinci olarak da öğretmenlerin en üst performans düzeyi ile neyi amaçladığının netleştirilmesi sağlanmaktadır. Bu ölçütleri hazırlamak ilk seferinde güç olabilmesine karşın, öğretmenler zamanla bu ölçütlerin zaten akıllarında var olduğunu fark etmektedirler. Yapılan iş, öğretmenlerin akıllarında var olan ve öğretim programlarının öngördüğü kazanımları belirli bir çalışma için sınırlamak, kategorize etmek ve derecelendirip tanımlamaktır. Rubriği hazırlamak başta “zaman alıcı” gibi görünmesine rağmen, daha sonra oldukça “zaman kazandırıcı” hale gelmektedir. 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 yardımcı olduğu söylenebilir. Genelde yüksek performans düzeyindeki öğrenciler rubriğin gereksiz

EK 1'in devamı

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. Rubrik, öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve güdülemelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme ve not verme ölçütleri hakkında öğrencileri bilgilendirmeleri öğrencilerin kendilerinden beklenen kazanımları sergilemelerini kolaylaştırmaktadır. Rubrik kullanımında göz önünde bulundurulması gereken nokta, rubriğin öğrencilere herhangi bir görevi yapmaya başlamadan önce verilmesidir. Bu sayede, öğrenciler görevin gerektirdiği beceri alt gruplarını görebilir ve çabalarını ona göre farklı alanlara yoğunlaştırabilir (Sezer, 2006).

Performans Görevlerini Geliştirmeye Yönelik Bir Model

Performans değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılabilmesi için “Değerlendirmenin amacının tanımlanması, Performans kriterlerinin belirlenmesi, Performansın gözlemlenmesi ve açığa çıkarılması için ortam ayarlamak, Performansın puanlanması” gibi dört önemli özelliğe dikkat edilmesi gerekir. Bu özellikler sağlandıktan sonra bir performans görevinin nasıl geliştireceğimize yönelik aşağıda verilen model izlenmelidir.

Bu modelde bir performans görevi geliştirmek için dört temel bölüme dikkat edilmelidir. Bunlar:

1. Tanımlama
2. Görev
3. Yönerge
4. Puanlama yöntemi bölümleridir (Doğan, 2006; Kutlu, Karakaya ve Doğan, 2008 ve kutlu ve diğ, 2008))

Tanımlama kısmında performans görevinin tanıtmaya yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu bölümde performans görevinin hangi derste, dersin hangi konusuna, kazanımlarına, sınıf düzeyine ait olduğu belirtilir. Öğrencinin ilgili kazanımları kullanarak ulaşması beklenen performanslar yani beklenen öğretim çıktılarının neler olduğu yazılır. Ayrıca bu kısımda performans görevinin puanlama yöntemi de belirtilir.

Görev kısmı, performans görevinin kalbini oluşturur. Bu bölümde öğrenciye çözüm bulması gereken bir problem durumu veya yapılması gereken görevler verilmektedir.

Yönerge kısmında, öğrencinin görevi yerine getirirken dikkat etmesi gereken noktalar belirtilmelidir. Bu noktalar çalışmaya başlamadan önce, çalışma sırasında ve çalışma bitiminde olmak üzere üç boyutta ele alınabilir.

Puanlama yöntemi kısmında ise, öğrencinin yaptığı çalışmanın değerlendirilmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarları ve formları bulunmaktadır.

Performans görevini geliştirirken yukarıda bahsedilen dört kısmı dikkate alınarak yapılması önerilmektedir. Şimdi bu kısımlarda detaylı olarak ne yapılması gerektiği hakkında ayrıntılı bilgi sunulacaktır.

EK 1'in devamı

1. Tanımlama Aşaması:

Bir performans görevinin hazırlarken öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınmalıdır. Yani öğrenciye vermiş olduğumuz performans görevi ders içeriğiyle paralellik göstermesi gerekmektedir. Fakat performans görevleri bazen günlük hayatla ilişkili yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik olup dersle doğrudan bağlantısı olmayabilir. Bu tür performans görevleri de öğrencilere verilebilir fakat daha çok dersin içeriğiyle ilgili olan performans görevlerinin verilmesi önerilmektedir.

Performans görevleri hazırlanırken iki yol izlenmektedir. Bunlardan ilki, gözlenmek istenen üst düzey zihinsel beceriler belirlenir, sonra ders içeriğiyle ilişkilendirilir ve performans görevi yazılır. İkincisi ise, önce dersin içeriği, kazanımlar belirlenir; sonra buna uygun üst düzey zihinsel süreçler tanımlanır ve performans görevi hazırlanır. Burada performans görevini hazırlamak için ilk yol dikkate alınmıştır.

Bu aşamada ilk olarak hazırlayacağımız performans görevinin hangi sınıf düzeyine yönelik hazırlanacağına karar verilmelidir. İkinci olarak hangi derste kullanılacağı belirlenmelidir. Üçüncü olarak bu dersin hangi konusuna yönelik performans görevi hazırlanacağına karar verilmelidir. Son olarak öğrenci verilen bu performans görevini tamamladıktan sonra ne tür kazanımlara sahip olacağı belirlenmelidir. Bu kazanımlar genellikle üst düzey zihinsel süreçleri geliştirmeye yönelik veya öğrendiklerinin günlük hayatta kullanabilme imkanlarını sağlamaya yönelik olmalıdır.

Bazı üst düzey zihinsel süreçlerden öğrencilerin ortaya koyması gereken davranışlara ilişkin örnekler aşağıdaki tabloda sunulmaya çalışılmıştır.

Zihinsel Süreç	Geliştirdiği Davranışlar
Yaratıcılık	Yeni, özgün, eşsiz, benzersiz bir ürün ortaya koyma
Problem Çözme	Problem çözme basamaklarını kullanarak, mantıklı ve uygulanabilir bir çözüm üretmek
İletişim Kurma	Çalışmalarını başkalarıyla paylaşma (sunu yapma, tartışma, gösteri), görüşme, röportaj yapma vb.
Araştırma Yapma	Kaynak tarama, veri toplama, gözlem yapma, ulaştığı bilgileri çalışmada kullanma vb.
Analitik Düşünme	Verilen bir durumu öğelerine ayırma, öğeler arasında ilişki kurma, ilişkilerin dayandığı ilkeleri, kuralları belirleme
Eleştirel Düşünme	Olgular, olaylar, durumlar vb. hakkında belirli ölçütlerden yararlanarak karar verme, karşılaştırma yapma, belirli ilkelerden yararlanarak mantıklı yordama yapma

Yukarıda bahsedilen zihinsel süreçlerden biri ya da daha fazlası bir performans görevinde kullanılabilir. Şimdi bu zihinsel süreçlerden iletişim kurma ve araştırmaya yönelik bir performans görevinin nasıl yapılması gerektiğini bir örnekle açıklamaya çalışacağız.

EK 1'in devamı

Örnek:

İçerik Düzeyi	Sınıf Düzeyi	Beklenen Performans	Puanlama yöntemi
Ders: Fen ve Teknoloji Ünite: Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım Kazanımlar: • Yakın çevresindeki kirlilikleri fark eder ve bu kirliliklerin neden olan maddeleri listeler • Çevresinde bir yaşam alanındaki canlıları ve bu canlıların içinde bulunduğu şartları gözlemler ve kaydeder • Çevreyi korumak amacıyla yapılan birçok faaliyete gönüllü olarak katılır • Çevreyi korumak ve geliştirmek için bireysel sorumluluk bilinci kazanır. MEB (2005a)	İlköğretim 7. sınıf	Araştırma yapma Sunu becerisi Powerpoint sunusu hazırlama	Dereceli puanlama anahtarı

2. Görev Kısımının oluşturulması

Bu aşamada öğretmen, öğrencinin bizzat kendisinin yapabileceği bir görev ya da problem durumu oluşturur. Bu problem durumu bir tür sorudur ve öğrencinin verilen bu durum la ilgili olarak neleri yapması ya da hangi görevi yerine getirmesi gerektiği açıklanır.

Performans görevleri öğrencinin görsel ya da yazılı kaynaklardan yararlanarak hazırlayacağı bir çalışma olabileceği gibi, öğrencinin bizzat içinde yer alarak ve yaşayarak yerine getirebileceği bire çalışmada olabilir.

Öğretmenin hazırladığı görev, birinci aşamada belirlenen zihinsel süreçleri içermeli ve onları kullandırabilmelidir. Bu görev, öğrencilerin okullarda öğrendikleri bilgileri, becerileri yeni ve yaşamla ilişkili durumlarda kullanmalarını içermektedir. Aşağıda bir performans görevinin görev kısmına yönelik örnek verilmiştir.

Örnek:

Bilim adamları her geçen gün dünyada çevrenin doğal dengesinin bozulduğuna yönelik açıklamalarda bulunmaktadır. Çevrenin doğal dengesinin bozulmasında en önemli etkiyi insanların gerçekleştirdiği faaliyetlerin neden olduğu ileri sürülmektedir. Özellikle günümüze kadar insanların yaptığı bu faaliyetler, çevrede ağır tahribatlara neden olmuştur. Bunun sonuçları olarak da çevrenin doğal dengesinin git gide bozulmaya başlamıştır. Bu alanda araştırma yapan bilim adamları, insanların çevreye bu şekilde etkileri devam ederse, dünyanın elli ile yüz yıl gibi bir süre sonra yaşanılmaz bir hal alacağı iddia etmektedirler.

Şimdi sizden İnsanların çeşitli türden faaliyetleri sonucu ortaya çıkan ve yaşamı olumsuz yönde etkileyen çevre sorunları hakkında arkadaşlarınızı bilgilendirmek için bir Powerpoint sunusu hazırlamanız istenilmektedir.

NOT: Çevre sorunlarına yönelik verilen bu performans görevini hazırlarken; iklim değişikliği, küresel ısınma, ışık kirliliği, ses kirliliği, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, radyoaktif kirlilik, ozon tabakasında delinme ve asit yağmurları gibi çevre sorunlarından biri seçilmelidir. Seçilen bu çevre sorununa yönelik Powerpoint sunusu hazırlanmalıdır.

EK 1'in devamı

3. Yönergenin Hazırlanması

Öğrenci tarafından yerine getirilmesi gereken görevi oluşturduktan sonra, öğrencinin belirtilen görevi yaparken dikkat etmesi gereken bazı hususları belirten kısa bir açıklamaya yapılır. Yapılan bu açıklamalara performans görevinin yönergesi denilmektedir. Yönerge, öğrenciyi baskılayıcı ve kontrol altında tutucu değil, onun performans görevini hazırlarken gözünden kaçabilecek ve gerçek performansını sergilemesine yardımcı olacak noktalara dikkat çekici olmalıdır. Yönergede, çalışmanın kolayca yanıtlanmasını sağlayacak ipuçlarına yer verilmelidir. Yönergede, göreve ilişkin soruların yer almamasına dikkat edilmelidir.

Yönergenin sonunda öğrencinin çalışmasını ne zaman, nasıl teslim edeceği ve çalışmanın hangi ölçütlere göre değerlendirileceği belirtilmelidir. Öğrenci bu sayede ödevini nasıl yapacağı ve nasıl değerlendirileceği hakkında bilgi sahibi olacaktır.

Örnek:

Araştırma Aşamasında Yapılacaklar

Belli başlı çevre sorunlarının neler olduğu araştırılmalıdır.
Çevre sorunlarının birbirleri arasındaki ilişkiler belirlenmelidir.
Çevre sorunlarının neden kaynaklandığı hakkında araştırmalar incelenmelidir.
Ülkemizde ve dünyadaki çevre sorunları hakkında bilgi toplanmaya çalışılmalıdır.
Ülkemizde ve dünyada çevre sorunlarına karşı alınan önlemler araştırılmalıdır.

Powerpoint Sunusu İçeriğini Belirleme Aşamasında Yapılacaklar

Araştırmadaki amacınızdan bahsedilmelidir.
Araştırmadan elde edilen bilgiler kısaca açıklanmaya çalışılmalıdır.
Araştırmada yalnızca önemli bilgi ve sonuçlar vurgulanmalıdır.
Önemli bilgi ve sonuçlar görsel unsurlarla desteklenmelidir.
Araştırmanın genelini kendi cümlelerinizle ifade etmeniz gerekmektedir.

Powerpoint Sunusunu Hazırlama Aşamasında Yapılacaklar

Powerpoint sunusunda kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı olmalıdır.
Powerpoint sunusu içerisinde kullanılan renk, yazı biçimleri, yazı boyutları, geri plan rengi ve objeler ile ilgili hizalamada bütünlük sağlanmalıdır.
Powerpoint sunusunda her bir slaytta bulunan nesnelere uygun ve dikkat çekici efektler verilmelidir.
Kullanıcı butonlar aracılığı ile sunu içerisinde etkileşimli şekilde gezinebilmelidir.
Sunumu yapılan konuda anlatımda bütünlük sağlanmalıdır.

Sunum Aşamasında Yapılacaklar

Konu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunulmaya çalışılmalıdır.
Sunum sırasında sınıf hakimiyetinin sağlanmasına önem verilmelidir.
Sunum on beş dakikalık zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmelidir.
Sunum yazılı metinden değil konuşarak ve dinleyicilerle iletişim kurarak yapılmalıdır.
Powerpoint öğretim materyali sunum esnasında gerekli olduğu durumlarda kullanılmalıdır.

Rapor Yazma Aşamasında Yapılacaklar

Belli başlı çevre sorunlarının neler olduğu açıklanmalıdır.
Çevre sorunlarının birbirleri arasındaki ilişkiler açıklanmalıdır.
Çevre sorunlarının neden kaynaklandığı hakkında araştırmalardan elde edilen bilgiler yazılmalıdır.
Ülkemizde ve dünyadaki çevre sorunları hakkında elde edilen bilgiler yazılmalıdır.
Ülkemizde ve dünyada çevre sorunlarına karşı alınan önlemler açıklanmalıdır.

EK 1'in devamı

4. Puanlama Yönteminin Belirlenmesi

Bu aşamada belirlenen puanlama yöntemine uygun olarak, dereceli puanlama anahtarı ve öğrencinin kullanacağı diğer değerlendirme formları (öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme) hazırlanır. Performans görevlerinin puanlanmasında genel olarak dereceli puanlama anahtarı kullanılır. Dereceli puanlama anahtarı, öğrenci çalışmalarının puanlanmasında kullanılan kategoriler ve bu kategorilere ait çeşitli düzeylerde tanımlamaların bulunduğu bir puanlama aracıdır. Aşağıda dereceli puanlama araçlarına bir örnek verilmiştir.

Örnek:

	Hazırlanan Powerpoint Sunusunun İçeriğini Belirlerken	
5	Konuyla ilgili kısa açıklama yaparsa, amaçtan bahsederse, bulduğu önemli bilgi ve sonuçlardan bahsederse, bulduğu sonuçları resimlerle desteklerse, araştırmadan elde ettiği bilgileri kendi cümleleriyle açıklarsa.	
4	Konuyla ilgili kısa açıklama yaparsa, amaçtan bahsederse, bulduğu önemli bilgi ve sonuçlardan bahsederse, bulduğu sonuçları resimlerle desteklerse.	
3	Konuyla ilgili kısa açıklama yaparsa, amaçtan bahsederse, bulduğu önemli bilgi ve sonuçlardan bahsederse.	
2	Konuyla ilgili kısa açıklama yaparsa, amaçtan bahsederse.	
1	Konuyla ilgili kısa açıklama yaparsa.	
0	Konuyla ilgili kısa açıklama yapamazsa.	
	Powerpoint Sunusunu Hazırlarken	
5	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı ise, sunum içerisinde kullanılan renk, yazı biçimleri, yazı boyutları, geri plan rengi ve objeler ile ilgili hizalamada bütünlük sağlanmışsa, tasarımı oluşturan nesnelere uygun ve yerinde tetikleyici efektler verilmişse, kullanıcı butonlar aracılığı ile sunu içerisinde etkileşimli şekilde gezinebiliyorsa, sunumu yapılan konuda anlatımda bütünlük sağlanırsa.	
4	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı ise, sunum içerisinde kullanılan renk, yazı biçimleri, yazı boyutları, geri plan rengi ve objeler ile ilgili hizalamada bütünlük sağlanmışsa, tasarımı oluşturan nesnelere uygun ve yerinde tetikleyici efektler verilmişse, kullanıcı butonlar aracılığı ile sunu içerisinde etkileşimli şekilde gezinebiliyorsa.	
3	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı ise, sunum içerisinde kullanılan renk, yazı biçimleri, yazı boyutları, geri plan rengi ve objeler ile ilgili hizalamada bütünlük sağlanmışsa, tasarımı oluşturan nesnelere uygun ve yerinde tetikleyici efektler verilmişse.	
2	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı ise, sunum içerisinde kullanılan renk, yazı biçimleri, yazı boyutları, geri plan rengi ve objeler ile ilgili hizalamada bütünlük sağlanmışsa.	
1	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı ise.	
0	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı değilse.	
	Sunum Yaparken	
5	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, sunum sırasında sınıf hakimiyetini sağlarsa, zamanı iyi kullanıyorsa, dinleyicilerle iletişim kurabiliyorsa, Powerpoint öğretim materyalini yerinde kullanıyorsa.	
4	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, Sunum sırasında sınıf hakimiyetini sağlarsa, Zamanı iyi kullanıyorsa, Dinleyicilerle iletişim kurabiliyorsa.	
3	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, Sunum sırasında sınıf hakimiyetini sağlarsa, Zamanı iyi kullanıyorsa.	
2	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, Sunum sırasında sınıf hakimiyetini sağlarsa.	
1	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa	
0	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunamazsa	

EK 1'in devamı

	Raporu Yazarken	
5	Konuyla ilgili kavramları tanımlarsa, kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklarsa, nelerin neden olduklarını açıklarsa, dünyaya ve Türkiye'ye etkisi hakkında bilgi verirse, alınan tedbirlerden bahsederse.	
4	Konuyla ilgili kavramları tanımlarsa, kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklarsa, nelerin neden olduklarını açıklarsa, dünyaya ve Türkiye'ye etkisi hakkında bilgi verirse.	
3	Konuyla ilgili kavramları tanımlarsa, kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklarsa, nelerin neden olduklarını açıklarsa.	
2	Konuyla ilgili kavramları tanımlarsa, kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklarsa.	
1	Konuyla ilgili kavramları tanımlarsa	
0	Konuyla ilgili kavramları tanımlayamazsa	

EK 1'in devamı

Öğrenciye tam olarak verilecek performans görevi aşağıdaki şekilde olmalıdır.

İçerik Düzeyi	Sınıf Düzeyi	Beklenen Performans	Puanlama yöntemi
Ders: Fen ve Teknoloji Ünite: Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım Kazanımlar: • Yakın çevresindeki kirlilikleri fark eder ve bu kirliliklerin neden olan maddeleri listeler • Çevresinde bir yaşam alanındaki canlıları ve bu canlıların içinde bulunduğu şartları gözlemler ve kaydeder • Çevreyi korumak amacıyla yapılan birçok faaliyete gönüllü olarak katılır • Çevreyi korumak ve geliştirmek için bireysel sorumluluk bilinci kazanır. MEB (2005a)	İlköğretim 7. sınıf	Araştırma yapma Sunu becerisi Powerpoint sunusu hazırlama	Dereceli puanlama anahtarı
Bilim adamları her geçen gün dünyada çevrenin doğal dengesinin bozulduğuna yönelik açıklamalarda bulunmaktadır. Çevrenin doğal dengesinin bozulmasında en önemli etkiyi insanların gerçekleştirdiği faaliyetlerin neden olduğu ileri sürülmektedir. Özellikle günümüze kadar insanların yaptığı bu faaliyetler, çevrede ağır tahribatlara neden olmuştur. Bunun sonuçları olarak da çevrenin doğal dengesinin git gide bozulmaya başlamıştır. Bu alanda araştırma yapan bilim adamları, insanların çevreye bu şekilde etkileri devam ederse, dünyanın elli ile yüz yıl gibi bir süre sonra yaşanılmaz bir hal alacağı iddia etmektedirler. Şimdi sizden İnsanların çeşitli türden faaliyetleri sonucu ortaya çıkan ve yaşamı olumsuz yönde etkileyen çevre sorunları hakkında arkadaşlarınızı bilgilendirmek için bir Powerpoint sunusu hazırlamanız istenilmektedir. NOT: Çevre sorunlarına yönelik verilen bu performans görevini hazırlarken; iklim değişikliği, küresel ısınma, ışık kirliliği, ses kirliliği, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, radyoaktif kirlilik, ozon tabakasında delinme ve asit yağmurları gibi çevre sorunlarından biri seçilmelidir. Seçilen bu çevre sorununa yönelik Powerpoint sunusu hazırlanmalıdır.			
1. Belli başlı çevre sorunlarının neler olduğu araştırılmalıdır. 2. Çevre sorunlarının birbirleri arasındaki ilişkiler belirlenmelidir. 3. Çevre sorunlarının neden kaynaklandığı hakkında araştırmalar incelenmelidir. 4. Ülkemizde ve dünyadaki çevre sorunları hakkında bilgi toplanmaya çalışılmalıdır. 5. Ülkemizde ve dünyada çevre sorunlarına karşı alınan önlemler araştırılmalıdır. 6. Araştırmadaki amacınızdan bahsedilmelidir. 7. Araştırmadan elde edilen bilgiler kısaca açıklanmaya çalışılmalıdır. 8. Araştırmada yalnızca önemli bilgi ve sonuçlar vurgulanmalıdır. 9. Önemli bilgi ve sonuçlar görsel unsurlarla desteklenmelidir. 10. Araştırmanın genelini kendi cümlelerinizle ifade etmeniz gerekmektedir. 11. Powerpoint sunusunda kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı olmalıdır. 12. Powerpoint sunusunda her bir slaytta bulunan nesnelere uygun ve dikkat çekici efektler verilmelidir. 13. Kullanıcı butonlar aracılığı ile sunu içerisinde etkileşimli şekilde gezinebilmelidir. 14. Sunumu yapılan konuda anlatımda bütünlük sağlanmalıdır. 15. Konu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunulmaya çalışılmalıdır. 16. Sunum sırasında sınıf hakimiyetinin sağlanmasına önem verilmelidir. 17. Sunum on beş dakikalık zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmelidir. 18. Sunum yazılı metinden değil konuşarak ve dinleyicilerle iletişim kurarak yapılmalıdır. 19. Powerpoint öğretim materyali sunum esnasında gerekli olduğu durumlarda kullanılmalıdır. 20. Belli başlı çevre sorunlarının neler olduğu açıklanmalıdır. 21. Çevre sorunlarının birbirleri arasındaki ilişkiler açıklanmalıdır. 22. Çevre sorunlarının neden kaynaklandığı hakkında araştırmalardan elde edilen bilgiler yazılmalıdır. 23. Ülkemizde ve dünyadaki çevre sorunları hakkında elde edilen bilgiler yazılmalıdır. 24. Ülkemizde ve dünyada çevre sorunlarına karşı alınan önlemler açıklanmalıdır			

EK 1'in devamı

Dereceli puanlama anahtarı

Hazırlanan Powerpoint Sunusunun İçeriğini Belirlerken	
5	Konuyla ilgili kısa açıklama yaparsa, amaçtan bahsederse, bulduğu önemli bilgi ve sonuçlardan bahsederse, bulduğu sonuçları resimlerle desteklerse, araştırmadan elde ettiği bilgileri kendi cümleleriyle açıklarsa.
4	Konuyla ilgili kısa açıklama yaparsa, amaçtan bahsederse, bulduğu önemli bilgi ve sonuçlardan bahsederse, bulduğu sonuçları resimlerle desteklerse.
3	Konuyla ilgili kısa açıklama yaparsa, amaçtan bahsederse, bulduğu önemli bilgi ve sonuçlardan bahsederse.
2	Konuyla ilgili kısa açıklama yaparsa, amaçtan bahsederse.
1	Konuyla ilgili kısa açıklama yaparsa.
0	Konuyla ilgili kısa açıklama yapamazsa.
Powerpoint Sunusunu Hazırlarken	
5	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı ise, sunum içerisinde kullanılan renk, yazı biçimleri, yazı boyutları, geri plan rengi ve objeler ile ilgili hizalamada bütünlük sağlanmışsa, tasarımı oluşturan nesnelere uygun ve yerinde tetikleyici efektler verilmişse, kullanıcı butonlar aracılığı ile sunu içerisinde etkileşimli şekilde gezinebiliyorsa, sunumu yapılan konuda anlatımda bütünlük sağlanırsa.
4	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı ise, sunum içerisinde kullanılan renk, yazı biçimleri, yazı boyutları, geri plan rengi ve objeler ile ilgili hizalamada bütünlük sağlanmışsa, tasarımı oluşturan nesnelere uygun ve yerinde tetikleyici efektler verilmişse, kullanıcı butonlar aracılığı ile sunu içerisinde etkileşimli şekilde gezinebiliyorsa.
3	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı ise, sunum içerisinde kullanılan renk, yazı biçimleri, yazı boyutları, geri plan rengi ve objeler ile ilgili hizalamada bütünlük sağlanmışsa, tasarımı oluşturan nesnelere uygun ve yerinde tetikleyici efektler verilmişse.
2	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı ise, sunum içerisinde kullanılan renk, yazı biçimleri, yazı boyutları, geri plan rengi ve objeler ile ilgili hizalamada bütünlük sağlanmışsa.
1	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı ise.
0	Dinleyenlerin konudan haberdar olabilmesi için kullanılan nesneler (resim, grafik vb.) konu ile alakalı değilse.
Sunum Yaparken	
5	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, sunum sırasında sınıf hâkimiyetini sağlarsa, zamanı iyi kullanıyorsa, dinleyicilerle iletişim kurabiliyorsa, Powerpoint öğretim materyalini yerinde kullanıyorsa.
4	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, Sunum sırasında sınıf hâkimiyetini sağlarsa, Zamanı iyi kullanıyorsa, Dinleyicilerle iletişim kurabiliyorsa.
3	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, Sunum sırasında sınıf hâkimiyetini sağlarsa, Zamanı iyi kullanıyorsa
2	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa, Sunum sırasında sınıf hâkimiyetini sağlarsa
1	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunarsa
0	Konuyu dinleyicinin anlayacağı şekilde sunamazsa

EK 1'in devamı

	Raporu Yazarken	
5	Konuyla ilgili kavramları tanımlarsa, kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklarsa, nelerin neden olduklarını açıklarsa, dünyaya ve Türkiye'ye etkisi hakkında bilgi verirse, alınan tedbirlerden bahsederse.	
4	Konuyla ilgili kavramları tanımlarsa, kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklarsa, nelerin neden olduklarını açıklarsa, dünyaya ve Türkiye'ye etkisi hakkında bilgi verirse.	
3	Konuyla ilgili kavramları tanımlarsa, kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklarsa, nelerin neden olduklarını açıklarsa.	
2	Konuyla ilgili kavramları tanımlarsa, kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklarsa.	
1	Konuyla ilgili kavramları tanımlarsa	
0	Konuyla ilgili kavramları tanımlayamazsa	

İletişim Becerisine Yönelik Performans Görevi Geliştirme

İnsan yaradılışı nedeni ile tek başına yaşayamaz. Varlığını sürdürebilmek için geçmişten bu yana sürekli diğer insanlara ihtiyaç duymuştur. Diğer insanlarla birlikte olabilmenin en önemli aracı ise iletişimdir. Bu nedenle iletişim, var olmak ve yaşamak için beslenmek kadar doğal ve kaçınılmazdır. Kendimizi, çevremizi ve ait olduğumuz toplumu anlamamız için etkin iletişim şarttır. Bu yüzden eğitim alanında da iletişime önem verilmektedir.

Öğrencilerin tek başına diğer arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmadan sınıfta durması düşünülemez. Öğrencilerinde kendi aralarında ve öğretmenleriyle iletişim kurmaları gerekir. Aksi takdirde öğrencinin ne bildiğini ya da ne düşündüğünü öğretmenin anlaması imkansızdır. İletişim becerisini kazanmış bir öğrenci çevresiyle sağlıklı bir ilişki kurabilir. Bu bakımdan öğrencilere iletişim becerisini kazandırmak son derece önemlidir. Öğrencilerin iletişim kurma becerileri için yazılmış olan bir deneme yazısını baştan sona kadar sunma, bir konuşma yapma ve konuşma yönergelerini takip etme gibi beceriler sıralanabilir. İletişim becerisini geliştirmek için kullanılan yöntemlerden biride iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik performans görevleridir. Bu performans görevlerinde öğrencilere bir görev verilerek bunu yapmaları beklenir.

Aşağıda iletişim becerisini geliştirmeye yönelik bir performans görevi verilmiştir. Bu performans görevinde öğrencilerden yer kabuğunun oluşumu hakkında bir araştırma yapmaları ve araştırmadan elde ettiği bilgileri arkadaşlarına aktarmaları istenilmiştir.

EK 1'in devamı

Örnek:

İçerik Düzeyi	Sınıf Düzeyi	Beklenen Performans	Puanlama yöntemi
Ders: Fen ve Teknoloji Ünite: Yer Kabuğu Nelerden Oluşur? Kazanımlar: • Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanırlar ve birbirinden ayırt eder • Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini (kayaç döngüsünü) açıklar. • Madenlerin teknolojik ham madde olarak önemini açıklar	İlköğretim 6. sınıf	Araştırma yapma İletişim Becerisi	Dereceli puanlama anahtarı
İnsanlar yaşadığı sürece dünyanın yüzeyinde çeşitli hayatsal faaliyetlerini sürdürmektedir. Örneğin insanlar dünya yüzeyinde her türlü sebze ve meyve yetiştirebilir ve çeşitli hayvanları büyütebilir. Dünya yüzeyi olmazsa insanların ne kadar zor bir duruma düşeceği açıktır. Peki, siz dünya yüzeyini yani yer kabuğunun nasıl oluştuğunu hiç merak etmediniz mi? Şimdi sizden yer kabuğunu oluşturan kayaçlar ve madenler hakkında bilgi toplayarak sınıftaki arkadaşlarınızı bilgilendirmek için sunum hazırlamanız istenilmektedir.			
Bu sunumu hazırlarken: 1. Yer kabuğunun yapısında nelerin olduğunu araştırın 2. Kayaç türlerini belirleyin ve kayaçların özellikleri hakkında bilgi toplayın 3. Kayaçların bir birinden ayırmak için ne yapmanız gerektiğini araştırın 4. Kayaçların zaman içerisinde her hangi bir değişim geçirip geçirmediği hakkında bilgi toplayın 5. Yapmış olduğunuz araştırmalardan edindiğiniz bilgileri nasıl sunacağınızı yönelik plan hazırlayın 6. Sınıfta en fazla 15 dakikalık bir sunum yapın 7. Size verilen dereceli puanlama anahtarındaki kriterlere dikkat edin 8. Çalışmanızı bireysel olarak yapabileceğiniz gibi grup halinde de yapabilirsiniz.			

EK 1'in devamı

		İletişim Becerisiyle İlgili Dereceli Puanlama Anahtarı	Puan
İçerik	5	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır, Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini açıklar, Madenlerin önemini anlatır	
	4	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır, Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini açıklar,	
	3	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır,	
	2	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanır,	
	1	Kayaçların ne olduğunu açıklar,	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	
Sınıf İçi Etkileşim	5	Dinleyici ile göz teması kurma, Konuşmalarında beden dilini kullanma, Gerekliğinde dinleyicilere soru sorma, Sorulan sorulara cevap verme ve Uygun görsellerden yararlanma	
	4	Dinleyici ile göz teması kurma, Konuşmalarında beden dilini kullanma, Gerekliğinde dinleyicilere soru sorma ve Sorulan sorulara cevap verme	
	3	Dinleyici ile göz teması kurma, Konuşmalarında beden dilini kullanma ve Gerekliğinde dinleyicilere soru sorma	
	2	Dinleyici ile göz teması kurma ve Konuşmalarında beden dilini kullanma	
	1	Dinleyici ile göz teması kurma	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	
Anlatım Yeteneği	5	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşma, Kelimeleri doğru telaffuz etme, Akıcı konuşma, Anlatılmak istenene uygun tempoda konuşma ve Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanma.	
	4	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşma, Kelimeleri doğru telaffuz etme, Akıcı konuşma ve Anlatılmak istenene uygun tempoda konuşma	
	3	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşma, Kelimeleri doğru telaffuz etme ve Akıcı konuşma	
	2	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşma ve Kelimeleri doğru telaffuz etme	
	1	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşma	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	
Alınan Not			

Psiko-motor Becerisine Yönelik Performans Görevi Geliştirme

Bireyin ve toplumun yaşamını sürdürmesinde psiko-motor beceriler çok önemlidir. Psiko-motor beceriler, bir işin yapılması sırasında kullanılan, bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirdiği koordineli kas etkinlikleridir. Örneğin; el yazısı yazma, daktilo yazma, piyano yazma birer psiko motor beceridir. Psiko-motor becerileri; Fen bilimleri, resim, müzik, tıp, mühendislik bilimlerinde ve diğer pek çok alanda hemen hemen bilişsel yeterlikler kadar, hatta bazen daha da önemlidir. Bu yüzden öğrencilerin psiko-motor becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Bu kısımda öğrencinin psiko-motor becerisini geliştirmeye yönelik performans görevi geliştirilmeye çalışılacaktır. Psiko-motor becerilerini geliştirmeye yönelik bir performans görevinde, öğrencilerden bir laboratuvar deneyi düzenliğini kurmaları, makas nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri, çeşitli canlıları mikroskopta incelemeleri istenilebilir.

Aşağıda psiko-motor becerisini geliştirmeye yönelik bir performans görevi verilmiştir.

EK 1'in devamı

Bu performans görevinde öğrencilerden yer kabuğunun oluşumu hakkında bir araştırma yapmaları ve yer kabuğunun oluşumuyla ilgili bir deneyi sınıfta arkadaşlarına göstermeleri istenilmiştir

Örnek:

İçerik Düzeyi	Sınıf Düzeyi	Beklenen Performans	Puanlama yöntemi
Ders: Fen ve Teknoloji Ünite: Yer Kabuğu Nelerden Oluşur? Kazanımlar: • Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanırlar ve birbirinden ayırt eder • Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini açıklar. • Madenlerin teknolojik ham madde olarak önemini açıklar	İlköğretim 6. sınıf	Araştırma yapma Psiko-motor Becerisini geliştirme	Dereceli puanlama anahtarı
İnsanlar yaşadığı sürece dünyanın yüzeyinde çeşitli hayatsal faaliyetlerini sürdürmektedir. Örneğin insanlar dünya yüzeyinde her türlü sebze ve meyve yetiştirebilir ve çeşitli hayvanları büyütebilir. Dünya yüzeyi olmazsa insanların ne kadar zor bir duruma düşeceği açıktır. Peki, siz dünya yüzeyini yani yer kabuğunun nasıl oluştuğunu hiç merak etmediniz mi? Şimdi sizden yer kabuğunu oluşturan kayaçlar ve madenler hakkında bilgi toplayarak sınıftaki arkadaşlarınızı bilgilendirmek için deney ya da deneyler yapmanız istenilmektedir.			
Bu sunumu hazırlarken: 1. Yer kabuğunun yapısında nelerin olduğunu araştırın 2. Kayaç türlerini belirleyin ve kayaçların özellikleri hakkında bilgi toplayın 3. Kayaçların bir birinden ayırmak için ne yapmanız gerektiğini araştırın 4. Kayaçların zaman içerisinde her hangi bir değişim geçirip geçirmediği hakkında bilgi toplayın 5. Araştırmalardan edindiğiniz bilgilerden yararlanarak ne tür bir deney yapacağınızı planlayın 6. Deney için gerekli ortam ve malzemeleri hazırlayın 7. Deneyiniz en fazla 20 dakika sürecek şekilde planlayın 8. Size verilen dereceli puanlama anahtarındaki kriterlere dikkat edin 9. Çalışmanızı bireysel olarak yapabileceğiniz gibi grup halinde de yapabilirsiniz.			

EK 1'in devamı

		Psiko-motor Becerisiyle İlgili Dereceli Puanlama Anahtarı	Puan
İçerik	5	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanıır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır, Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini açıklar, Madenlerin önemini anlatır	
	4	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanıır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır, Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini açıklar,	
	3	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanıır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır,	
	2	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanıır,	
	1	Kayaçların ne olduğunu açıklar,	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	
Deney Ön hazırlık	5	Deney için gerekli malzemeleri hazırlama, Deney düzeneğini herkesin görebileceği bir ortamda kurma, Deneyin amacını belirleme, Deneyi nasıl yapacağına yönelik plan tasarlama, Deneyin planlanan sırada yapma	
	4	Deney için gerekli malzemeleri hazırlama, Deney düzeneğini herkesin görebileceği bir ortamda kurma, Deneyin amacını belirleme, Deneyi nasıl yapacağına yönelik plan tasarlama	
	3	Deney için gerekli malzemeleri hazırlama, Deney düzeneğini herkesin görebileceği bir ortamda kurma, Deneyin amacını belirleme	
	2	Deney için gerekli malzemeleri hazırlama, Deney düzeneğini herkesin görebileceği bir ortamda kurma	
	1	Deney için gerekli malzemeleri hazırlama	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	
Deneyin Yapılışı	5	Deneyin amacını açıklama, Deney malzemelerini tanıtma, Deney düzeneğini uygun bir şekilde kurma, Deneyden doğru sonuçlar elde etme, Deney sonuçlarını yorumlama	
	4	Deneyin amacını açıklama, Deney malzemelerini tanıtma, Deney düzeneğini uygun bir şekilde kurma, Deneyden doğru sonuçlar elde etme	
	3	Deneyin amacını açıklama, Deney malzemelerini tanıtma, Deney düzeneğini uygun bir şekilde kurma	
	2	Deneyin amacını açıklama, Deney malzemelerini tanıtma	
	1	Deneyin amacını açıklama	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	

Etkileşim Becerisine Yönelik Performans Görevi Geliştirme

Öğretmenlerin öğrenciler için verdiği bazı çalışmaların bireysel olarak yapılması mümkün olmayabilir. Bu durumda öğrencilerin bu çalışmayı grup halinde tamamlamaları gerekir. Öğrencilerin grup halinde istenilen çalışmayı yapabilmesi için grup içi etkileşimin sağlıklı olması gerekir. Yani öğrencilerin gruptaki rolleri, görevleri ve pozisyonlarının tam olarak belirlenmesi gerekir. Bunun içinde grupta bulunan öğrencilerin, grup içerisinde nasıl davranması gerektiği, sorumlulukları ve grubun kendinden beklentilerinin farkında olması gerekir. Buda ancak öğrencilerin etkileşim becerilerinin gelişmesiyle mümkün olur.

Etkileşim becerisini geliştirmeye yönelik performans görevi de, öğrencilerin paylaşmayı öğrenmelerine, grupla birlikte bir işi yapabilmelerine, okul kurallarına uymalarına ve kendi kendini kontrol edebilmeyi öğrenmelerine yardımcı olur. Bu performans görevi genellikle grup çalışmalarının yapılması gerektiği durumlarda kullanılır.

Aşağıda etkileşim becerisini geliştirmeye yönelik bir performans görevi verilmiştir. Bu performans görevinde öğrencilerden yer kabuğunun oluşumu hakkında bir araştırma yapmaları ve yer kabuğunun oluşumuyla ilgili bir drama etkinliği tasarlamaları ve bu etkinliği sınıfta arkadaşlarına göstermeleri istenilmiştir

EK 1'in devamı

Örnek:

İçerik Düzeyi	Sınıf Düzeyi	Beklenen Performans	Puanlama yöntemi
Ders: Fen ve Teknoloji Ünite: Yer Kabuğu Nelerden Oluşur? Kazanımlar: • Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanıır ve birbirinden ayırt eder • Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini (kayaç döngüsünü) açıklar. • Madenlerin teknolojik ham madde olarak önemini açıklar	İlköğretim 6. sınıf	Araştırma yapma İletişim Becerisi	Dereceli puanlama anahtarı
İnsanlar yaşadığı sürece dünyanın yüzeyinde çeşitli hayatsal faaliyetlerini sürdürmektedir. Örneğin insanlar dünya yüzeyinde her türlü sebze ve meyve yetiştirebilir ve çeşitli hayvanları büyütebilir. Dünya yüzeyi olmazsa insanların ne kadar zor bir duruma düşeceği açıktır. Peki, siz dünya yüzeyini yani yer kabuğunun nasıl oluştuğunu hiç merak etmediniz mi? Şimdi sizden yer kabuğunu oluşturan kayaçlar ve madenler hakkında bilgi toplayarak drama etkinliği tasarlamanız ve tasarladığınız drama etkinliğini sınıftaki arkadaşlarınıza sunmanız istenilmektedir.			
Bu sunumu hazırlarken: 1. Yer kabuğunun yapısında nelerin olduğunu araştırın 2. Kayaç türlerini belirleyin ve kayaçların özellikleri hakkında bilgi toplayın 3. Kayaçların bir birinden ayırmak için ne yapmanız gerektiğini araştırın 4. Kayaçların zaman içerisinde her hangi bir değişim geçirip geçirmediği hakkında bilgi toplayın 5. Yapmış olduğunuz araştırmalardan edindiğiniz bilgileri nasıl sunacağınızı yönelik plan hazırlayın 6. Drama etkinliğini planlayın 7. Kimin hangi rolü oynayacağını belirleyin 8. Sahnenin dekoru için neler yapacağınızı planlayın 9. Sınıfta en fazla 25 dakikalık bir drama etkinliği yapın 10. Size verilen dereceli puanlama anahtarındaki kriterlere dikkat edin 11. Çalışmanızı grup halinde de yapabilirsiniz.			

EK 1'in devamı

		Etkileşim Becerisiyle İlgili Dereceli Puanlama Anahtarı	Puan
İçerik	5	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır, Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini açıklar, Madenlerin önemini anlatır	
	4	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır, Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini açıklar,	
	3	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır,	
	2	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanır,	
	1	Kayaçların ne olduğunu açıklar,	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	
Dramanın Tasarlanması	5	Kayaçlar konusuna uygun drama etkinliği tasarlama, drama senaryosunun inandırıcı olmasına dikkat etme, Dramadaki kişiler rollerini uygun bir şekilde belirleme, Konuyu yansıtan dekor hazırlanma, Oyuncuların jest ve mimiklerini yerinde kullanma	
	4	Kayaçlar konusuna uygun drama etkinliği tasarlama, drama senaryosunun inandırıcı olmasına dikkat etme, Dramadaki kişiler rollerini uygun bir şekilde belirleme, Konuyu yansıtan dekor hazırlanma	
	3	Kayaçlar konusuna uygun drama etkinliği tasarlama, drama senaryosunun inandırıcı olmasına dikkat etme, Dramadaki kişiler rollerini uygun bir şekilde belirleme	
	2	Kayaçlar konusuna uygun drama etkinliği tasarlama, drama senaryosunun inandırıcı olmasına dikkat etme	
	1	Kayaçlar konusuna uygun drama etkinliği tasarlama,	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	
Dramanın Uygulanması	5	Dramaya ısınma hareketleriyle başlama, Dramaya dikkat çekme, Oyuncular rollerini akıcı bir şekilde yapma, Drama da verilecek mesajın iyi vurgulanma, Oyuncular arasında iş birliğinin sağlama	
	4	Dramaya ısınma hareketleriyle başlama, Dramaya dikkat çekme, Oyuncular rollerini akıcı bir şekilde yapma, Drama da verilecek mesajın iyi vurgulanma	
	3	Dramaya ısınma hareketleriyle başlama, Dramaya dikkat çekme, Oyuncular rollerini akıcı bir şekilde yapma	
	2	Dramaya ısınma hareketleriyle başlama, Dramaya dikkat çekme	
	1	Dramaya ısınma hareketleriyle başlama	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	

Yeni Kavram Oluşturmaya Yönelik Performans Görevi Geliştirme

Yeni kavram oluşturmaya yönelik performans görevinde genellikle bir elektrik devresini açıp kapama düzeneği yapabilme, yapılacak görev için en uygun aleti seçebilme, bilinmeyen bir kimyasal maddeyi tanıyabilme ve deney sonucunda elde ettiği verilerden genellemelere varabilme gibi aktiviteler yapılmaktadır.

Aşağıda yeni kavram oluşturmaya yönelik bir performans görevi verilmiştir. Bu performans görevinde öğrencilerden yer kabuğunun yapısında bulunan magmatik, tortul ve başkalaşım kayaçlarını bir birinden nasıl ayıracıklarını öğrenmeleri ve bu kayaçları birbirinden nasıl ayırdıklarını sınıfta arkadaşlarına göstermeleri istenilmiştir

EK 1'in devamı

Örnek:

İçerik Düzeyi	Sınıf Düzeyi	Beklenen Performans	Puanlama yöntemi
Ders: Fen ve Teknoloji Ünite: Yer Kabuğu Nelerden Oluşur? Kazanımlar: • Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanırlar ve birbirinden ayırt eder • Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini (kayaç döngüsünü) açıklar. • Madenlerin teknolojik ham madde olarak önemini açıklar	İlköğretim 6. sınıf	Araştırma yapma İletişim Becerisi	Dereceli puanlama anahtarı
İnsanlar yaşadığı sürece dünyanın yüzeyinde çeşitli hayatsal faaliyetlerini sürdürmektedir. Örneğin insanlar dünya yüzeyinde her türlü sebze ve meyve yetiştirebilir ve çeşitli hayvanları büyütebilir. Dünya yüzeyi olmazsa insanların ne kadar zor bir duruma düşeceği açıktır. Peki, siz dünya yüzeyini yani yer kabuğunun nasıl oluştuğunu hiç merak etmediniz mi? Öğretmeniniz tarafından elinize magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları olmak üzere üç farklı çeşit kayaç verilmiş olsun. Şimdi sizden yer kabuğunu oluşturan bu kayaçlar nasıl bir birinden ayırabileceğinize yönelik bir plan tasarlamanız istenilmektedir. Bu plana göre hani kayacın hangi tür olduğunu belirleyerek arkadaşlarınıza sunum yapmanız istenilmektedir.			
Bu sunumu hazırlarken: 1. Yer kabuğunun yapısında nelerin olduğunu araştırın 2. Kayaç türlerini belirleyin ve kayaçların özellikleri hakkında bilgi toplayın 3. Kayaçların bir birinden ayırmak için ne yapmanız gerektiğini araştırın 4. Kayaçların zaman içerisinde her hangi bir değişim geçirip geçirmediği hakkında bilgi toplayın 5. Problem durumunu tam olarak anlamaya çalışın 6. Problemi nasıl çözeceğinizi tasarlayın 7. Problemin çözümü için nelerin gerekli olduğunu listeleyin 8. Problemin çözümünde izlenilen aşamaları not edin 9. Yapmış olduğunuz araştırmalardan edindiğiniz bilgileri nasıl sunacağınızı yönelik plan hazırlayın 10. Sınıfta en fazla 15 dakikalık bir sunum yapın 11. Size verilen dereceli puanlama anahtarındaki kriterlere dikkat edin 12. Çalışmanızı bireysel olarak yapabileceğiniz gibi grup halinde de yapabilirsiniz.			

EK 1'in devamı

		Yeni Kavram Oluşturma İlgili Dereceli Puanlama Anahtarı	Puan
İçerik	5	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanıır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır, Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini açıklar, Madenlerin önemini anlatır	
	4	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanıır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır, Farklı kayaçların zaman içinde birbirine dönüşmesini açıklar,	
	3	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanıır, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları birbirinden nasıl ayırt edildiğini anlatır,	
	2	Kayaçların ne olduğunu açıklar, Magmatik, başkalaşım ve tortul kayaçları tanıır,	
	1	Kayaçların ne olduğunu açıklar,	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	
Problem Tanımlama	5	Problem durumunu tanımlama, Problem durumunu anlama, problem durumuyla ilgili bilgi toplama, Problem için çözüm önerisi ileri sürülme, Problemin çözümü için gerekli deney ya da aktiviteleri planlama	
	4	Problem durumunu tanımlama, Problem durumunu anlama, problem durumuyla ilgili bilgi toplama, Problem için çözüm önerisi ileri sürülme	
	3	Problem durumunu tanımlama, Problem durumunu anlama, problem durumuyla ilgili bilgi toplama	
	2	Problem durumunu tanımlama, Problem durumunu anlama	
	1	Problem durumunu tanımlama	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	
Problem Çözümü	5	Problemin çözümü için gerekli deney ya da aktiviteleri uygulama, Magmatik kayacını doğru belirleme, Başkalaşım kayacını doğru belirleme, Tortul kayacını doğru belirleme, Kayaçlar arasındaki farkı özetleme	
	4	Problemin çözümü için gerekli deney ya da aktiviteleri uygulama, Magmatik kayacını doğru belirleme, Başkalaşım kayacını doğru belirleme, Tortul kayacını doğru belirleme	
	3	Problemin çözümü için gerekli deney ya da aktiviteleri uygulama, Magmatik kayacını doğru belirleme, Başkalaşım kayacını doğru belirleme,	
	2	Problemin çözümü için gerekli deney ya da aktiviteleri uygulama, Magmatik kayacını doğru belirleme	
	1	Problemin çözümü için gerekli deney ya da aktiviteleri uygulama	
	0	Hiçbir kriteri yerine getirmeme	

Öğrenci Ürün Dosyası - Bireysel Gelişim Dosyası (Portfolyo)

Portfolyo sözcüğü Latince bir kelimedir ve Türkçe'ye uyarlanırken farklı sözcüklerle ifade edilmektedir. Dilimizde portfolyo sözcüğüne karşılık olarak “bireysel gelişim dosyası”, “öğrenci ürün dosyaları”, “ürün seçki dosyaları” ve “portföy” gibi bazı sözcükler kullanılmaktadır (Alıcı, 2008, Bahar ve Diğ., 2008). Bu sözcüklerden en çok kullanılanı MEB'in benimsediği ve öğretim programında sıklıkla kullandığı “öğrenci ürün dosyasıdır”. Öğrenci ürün dosyasına yönelik literatürde birçok tanım verilmektedir. Warman (2002), öğrenci ürün dosyasını (portfolyo), öğrenci çalışma kağıtları, ürün dosyaları, ya da koleksiyon değerlendirmesi şeklinde kullanılan genel bir terim olarak nitelendirirken Arter ve Spandal, (1991) ise öğrencinin bir ve birkaç alanda başarılarını ve gayretlerini arkadaşlarına ve ilgililere göstermek için çalışmalarının amaçlı olarak toplanması şeklinde ifade etmektedir. Erkuş (2006)'a göre öğrenci ürün dosyası, bir veya birkaç ders için, öğrencinin kendisi tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda, yaptığı uygulamalar ve diğer çalışmalar arasından seçtiği çalışmaların toplandığı ve öğrencinin kendi gelişimini, öğretmen ve velinin ise öğrencinin gelişimini izlemesine ve değerlendirmesine olanak sağlayan dosyadır.

EK 1'in devamı

Benzer şekilde Simon ve Forgette-Giroux (2000) de öğrenci ürün dosyasını, öğrencinin bir yeteneğindeki gelişimini değerlendirmek için öğrenci, öğretmen ve meslektaşları tarafından seçilen ve tavsiye edilen birikimli ve sistematik olarak çalışmaların toplanması olarak tanımlamaktadır. Bütün bu tanımları kapsayan genel bir tanımı Birgin (2002, s.3), *“öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerini yapmış olduğu çalışmaları veya gösterdiği davranışları düzenli ve birikimli olarak toplanması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci ürün dosyasına yönelik yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi bu dosyalarda önemli olan öğrencinin yaptığı çalışmaların sistematik olarak belli bir plan dahilinde toplanmasıdır. Yani öğrenci ürün dosyasında öğrencilerden, daha önceden belirlenen amaca ya da kriterlere dikkat ederek çalışmalarını yapmaları ve bu çalışmalarını belli bir zaman diliminde saklamaları beklenmektedir.

Öğrenci ürün dosyasında konulan çalışmalar çok fazla çeşitlilik göstermektedir. Genellikle dosyalara öğrencinin hazırladığı performans görevi, çalışma yaprakları, araştırma yazıları, kompozisyonlar, şiirler, hikayeler, resimler, fotoğraflar, videolar, ses kayıtları, gözlemler röportajlar vb .. materyaller bulunabilir. Ayrıca öğrencilerle ilgili öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, veli ve öğretmen değerlendirme formlarında öğrenci ürün dosyasına konulabilir (Alıcı, 2008; Birgin, 2003; Kutlu ve Diğ, 2008; Bahar ve Diğ, 2008). Öğrenci ürün dosyalarına yalnızca öğrencinin en iyi yaptığı çalışmalar konulmamaktadır. Bunun yanında öğrencinin yaptığı karalama çalışmaları, gelecekle ilgili yaptığı planlar, taslaklar, öğrencinin beğenmediği ya da yapmakta zorlandığı çalışmalar ve öğrencinin kendi seçtiği herhangi bir derleme de konulabilir (Bahar ve diğ. 2008). Önemli olan öğrenci ürün dosyasına konulan çalışmaların ürün dosyasının amacına uygun olmasıdır.

Öğrenci ürün dosyasının amacı; öğrencinin gelişimini daha sağlıklı izleyebilmek, öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini ortaya koymak, öğrencideki öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisine ulaşmasını sağlamak, öğrencilerin yeteneklerini sergilemek, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek olarak ifade edilebilir (İlci,2002; Paulson ve Meyer, 1991; Morgil ve diğ, 2004). Bu dosyalar sayesinde öğretmenler, öğrencilerin yeteneklerini, güçlü olduğu yönleri, başarılarını ve bir süreç içindeki gelişimini, ihtiyaç duyduğu alanlar hakkında görsel ve dinamik deliller sağladığından öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirebilmektedir (Baki ve Birgin, 2002). Ayrıca öğrenci hakkında çeşitli veri toplama araçlarıyla veli, öğrencinin kendisi ve arkadaşı, öğretmen gibi farklı kaynaklardan bilginin toplanmasını sağladığından öğrenciyi daha sağlıklı, güvenilir ve tüm yönleriyle değerlendirme fırsatı verir. Bunun yanı sıra öğrenci ürün dosyasıyla her bir öğrencinin kendi çalışmalarını ve öğrenmelerini değerlendirme, ilerleyişlerini gözden geçirme fırsatı sunulmaktadır (De Fina, 1992). Ayrıca bu dosyalar sayesinde öğrencilerin kendi öğrenmesini izleyebilme ve kendini değerlendirebilme yeteneğini kazandığı görülmektedir (Kuks, 1994; Asturias, 1994). Ürün dosyasıyla değerlendirmenin en önemli özelliklerinden biri, dosyayı hazırlarken öğrencilerin; organize etme ve sentez yapma kabiliyetlerini kullanarak ne kadar başarılı olduklarını ve ne kadar öğrendiklerini en iyi şekilde göstermeye çalışmalarını ve öğrencinin “kendi yansıması”nı sağlamasıdır (Ogan Bekiroğlu, 2004).

Bu tür özelliğe sahip öğrenci ürün dosyasını hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bu hususları Asturias (1994), Birgin (2003) ve Çepni, 2007 şu şekilde açıklamıştır: Öğrenci ürün dosyası oluşturma sürecinde öğrencilerin görüşlerinin alınması gerekir.

EK 1'in devamı

Ürün dosyaları belli bir zaman veya dönem sonunda hazırlanmaktan ziyade bir süreçte hazırlanmalıdır. Dosyaya konulan her bir çalışmanın amacı olması ve bu amacın öğrencilerle paylaşılması son derece önemlidir. Öğrenci ürün dosyasının öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek ve teşvik etme gibi öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenci ürün dosyasında öğrenciler çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini, değerlendirmede kullanılan kriterlerin puanlarını ve bu puanların kendi başarılarını nasıl etkileyeceğini bilmelidir. Bunun yanı sıra bu dosyanın kullanımında öğrenciden öğrenciye, öğretmenden öğrenciye çeşitli dönüt verme fırsatı verilmez ve öğrencilere dosyalarını oluşturmada sorumluluk verilmelidir.

Bireysel Gelişim Dosyasının Kullanılma Türleri

Bireysel gelişim dosyalarının birçok kullanım türü vardır. Bu türler, dosyayı kullanım amacına göre değişmektedir. Bu dosya türleri kısaca aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Birgin, 2003):

Kişisel Dosya: Öğretmenin veya öğrencinin kendi ilgi alanlarına yönelik yaptığı çalışmaları ve aktivitelerini toplandığı dosyadır.

Çalışma Dosyası: Öğrencinin günlük, haftalık, aylık veya bir üniteyi kapsayan çalışmaların sistematik olarak toplandığı dosyadır.

Kayıt Tutma Dosyası: Öğretmenin kendine ait ders notları, kişisel kayıtlarını, öğrencileri hakkındaki düşüncelerini yazdığı ve öğrencilere ait gözlem çizelgelerini bulundurduğu dosyadır.

Grup Dosyası: Bir grup üyelerinin farklı zamanlarda yaptığı çalışmaların bulundurulduğu ve her bir grup üyesinin bu çalışmalara katkılarının belirlendiği dosya türüdür.

Konuya Bağlı Ürün Dosyası: Bu tür dosyalar daha çok bir üniteyle ilgili yapılan çalışmaları içerir. Ünite hakkında öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaların, tutumların, düşüncelerin tamamını kapsar.

Bütünleştirilmiş Ürün Dosyası: Öğrencilerin fen ve matematik, Türkçe ve sosyal bilimleri ...gibi birden çok alandaki tutum davranış ve başarılarını içeren dosyadır.

Gösteri Dosyası: Öğrencinin bir süreç içindeki gelişimini göstermek ve özel amaç için hazırlanan sınırlı sayıdaki çalışmaların seçilmesiyle oluşturulan dosya türüdür. Genellikle öğrencilerin yaptığı çalışmalardan en iyisi ya da sergilenebilecek nitelikte olan çalışmalar seçilerek dosya oluşturulur.

Elektronik Ürün Dosyası: Elektronik ürün dosyası teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilgisayar ortamında oluşturulan dosyadır. Elektronik dosya diğer dosya türlerinin içerdiği bilgileri içerir; fakat bilgiler elektronik olarak toplanır ve saklanır.

Yıllık Gelişim Dosyası: Genellikle öğrencilerin öğrenim yılları boyunca oluşturulan dosya türüdür. Özellikle okul öncesi ya da ilk öğretimin ilk yıllarında öğrenim gören bir çocuğun gelişiminin hafta hafta takip edilerek bir yıl boyunca tutulan dosya buna örnek verilebilir.

Öğrenci Ürün Dosyasının Avantajları

Literatürde öğrenci ürün dosyasına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde bu dosyaların öğrencilere öğretmenlere ve velilere sağladığı bazı avantaj olduğu görülmektedir.

EK 1'in devamı

Öğrenci ürün dosyası kullanmanın öğrencilere, öğretmenlere ve velilere sağladığı avantajları; McEachron, 2001; Farr, 2001; Ogan Bekiroğlu, 2004; Pratt, 2005; Elharrar, 2006; Erkuş, 2006; Bahar ve diğerleri, 2008; Çepni, 2007; Zimbicki, 2007, Birgin, 2003; Kan, 2007, gibi farklı araştırmacıların görüşleri ile aşağıda belirtilmiştir:

Öğrenci Ürün Dosyasının Öğrencilere Sağladığı Avantajlar

- Ürün dosyaları bir öğrencinin zaman içindeki gelişimi ile ilgili olan bilginin biriktirilmesi için izin verir.
- Öğrenci kendi gelişimini kendi görür. Bu yüzden motivasyon artırıcıdır.
- Öğrenmeye yapıcı ve pozitif bir etki sağlamaktadır.
- Öğrenci, düşüncesi ve kişisel değerlendirmesini ilerletir.
- Öğrencilere, zayıf ve kuvvetli yönlerini görmelerine yardım eder.
- Öğrencilere süreç içerisinde kendi bilgisi ve yapmış olduğu çalışmalar hakkında düşüncelerini yansıtır.
- Öğrencinin sorumluluk bilincini geliştirir.
- Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif rol alarak, kendi değerlendirmelerinde sorumluluk almalarını sağlar.
- Öğrencinin kendi öğrenmesini izlemesini ve kendini değerlendirebilme yeteneği kazanmasına yardımcı olur.
- Kendilerini nesnel değerlendirme becerilerini kazanmalarına yardımcı olur.
- İletişim becerilerini kazanmalarını sağlar
- Kendi gelişimlerinin yanı sıra arkadaşlarının gelişimlerini de izlemelerini sağlar.
- Kendi ilgi, istek, beklenti ve yeteneklerini tanımalarına fırsat sağlar.
- Öğrencinin zaman içindeki gelişim ve öğrenimlerini örneklerle açıklar.

Öğrenci Ürün Dosyasının Öğretmenlere Sağladığı Avantajlar

- Öğrenci gelişiminin nispeten tamamının kaydı için öğretmenlere ve diğer eğitimcilere imkan verir.
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerine imkan sağlar.
- Öğrencilerdeki gelişimleri izlemelerine yardımcı olur.
- Öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerini tanımalarına fırsat sağlar.
- Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi büyük ölçüde kuvvetlendirir.
- Hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine fırsat verir; böylece öğrenme ve değerlendirmenin uygumu sağlanır.
- Öğretmen-veli-öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişimini sağlar.
- Öğretmenin kendini geliştirmesine yardımcı olur.

Öğrenci ürün dosyasının Velilere Sağladığı Avantajlar

- Velilerin çocuklarını daha iyi tanımalarına imkan sağlar.
- Çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine fırsatı sağlar.
- Sınıf içi çalışmalarından haberdar olmalarını yardımcı olur.

EK 1'in devamı

- Özellikle ailelerin de sürece ve değerlendirmeye katılması sağlanarak, onların çocuklarına sağlıklı bir bakış açısı geliştirmelerine hizmet eder.
- Velilerle öğretmenin, çocukların öğrenmesi hakkında fikirleri paylaşımları için ortam oluşturur.
- Velilerin eğitim – öğretim sürecine aktif katılmasını sağlar

Öğrenci Ürün Dosyasının Dezavantajları

Öğrenci ürün dosyalarını yukarda belirtilen avantajlarının yanında uygulamada birtakım sınırlılıkları ya da dezavantajları vardır. Ürün dosyalarının dezavantajları Ogan Bekiroğlu, 2004; Bahar ve diğerleri, 2008; Çepni, 2007; Kutlu ve diğ, 2008; Alıcı, 2008; Sewell, Marczak ve Horn, 2005; İlci, 2002; Atılğan, 2006; De Fina, 1992) gibi farklı araştırmacıların görüşleri ile aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrenci ürün dosyasına göre öğrenciye verilen puanların çoktan seçmeli testlerdekine göre güvenilirliği düşüktür.
- Çok kalabalık sınıflarda öğretmenin yükünü arttırabilir; sınıfta tutulması gerektiği için yer problemi olabilir
- Bir süreç boyunca öğrencilerin yaptığı çalışmaların dosyalanması ve değerlendirilmesi çok zahmetli ve uzun zaman almaktadır.
- Öğretmenlerin, öğrenci ürün dosyasını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir kriterlerin geliştirilmesi başlangıçta oldukça zordur.
- Öğrenci ürün dosyasının planlama ve zamanla ilgili konularda problemleri olduğu dikkate alınırsa öğretmenlere ek yük getirebilir.
- Öğrenci ürün dosyasındaki çalışmaları saklamak oldukça güçtür.
- Öğrencinin ürün dosyası hazırlarken ürettiği ürünlerin, öğrencinin kendisi tarafından yapılıp yapılmadığı konusunda problemler çıkabilir

Öğrenci Ürün Dosyası Hazırlama Aşamaları

Öğrenci ürün dosyasını hazırlanması sistematik aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar bazı araştırmacılar tarafından “*Düzenleme ve Planlama*”, “*Toplama*” ve “*Yansıtma*” şeklinde sınıflandırılırlar da aslında beş ana basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar “*Planlama*”, “*Toplama*”, “*Seçme*”, “*Yansıtma*” ve “*Bağlantı*” aşamasıdır (İlci, 2002; Korkmaz ve Kaptan, 2003; Kan, 2007; Kutlu ve diğ, 2008; Atılğan, 2006; Prince George’s Country Public Schools, 2005).

Planlama Aşaması: Bu aşamada öğretmen ve öğrencilerin öğrenci ürün dosyasının hazırlanmasına yönelik karar verme aşamasıdır. Öğretmen ve öğrenciler ürün dosyasında ne tür materyallerin ve çalışmaların konacağına, dosyadaki çalışmaların nasıl organize edileceğine ve onları nasıl sunulacağına, ürün dosyalarının nasıl değerlendireceğine karar verirler

Toplama Aşaması: Öğrencilerin yaptığı çalışmaları bir araya getirilme aşamasıdır. Bu aşamada öğrencinin başarısını ve ölçütlere göre gelişimini gösteren yeterince çalışmayı toplamayı gerektirir. Burada önemli olan, öğrencilerin yaptığı bütün çalışmalardan ziyade öğrencilerin eğitsel deneyimlerini, hedeflerini yansıtan ve ürün dosyasının amacına yönelik olan çalışmaların toplanması ve biriktirilmesidir.

EK 1'in devamı

Bu bağlamda her şey portfolyoya dahil edilmemelidir. Bir çalışma portfolyoya alınıyorsa, neden alındığı ve neyi gösterdiği belirtilebilmelidir.

Seçme Aşaması: Bu aşamada, öğrencilerde; öğretmenin kendilerinden yapmalarını istediği ve kendi isteğiyle yaptığı çalışmalar arasından seçim yapmaları beklenilmektedir. Seçimlerde önemli olan ürün dosyalarında öğrenme hedefini yansıtacak çalışmalar yer almalıdır. Öğrenciler bu seçimi kendileri yapabileceği gibi öğretmeniyle ya da arkadaşlarıyla birlikte yapabilir.

Yansıtma Aşaması: Bu aşamada öğrencinin ürün dosyasına koymak için seçtiği her bir çalışma için ne düşündüğünü belirtmesi istenilmektedir. Yansıtma aşamasında öğrenci öğrenen olarak kendinin farkına varır, yeteneklerini nerede geliştirdiği, bilgilerini nasıl ürettiğiyle ve ne yapabildiği ile ilgili bilgi sahibi olur. Bu aşamanın önemi, öğrencinin değerlendirme sürecine aktif katılımın sağlanmasıdır.

Bağlantı Aşaması: Öğrencilerin Öğrenci ürün dosyasındaki çalışmalarından elde ettiği neticelerini eğitim hayatı veya diğer yaşamı ile bağlantı kurması beklenir. Çalışmalar uygun kişilere sunulur ve öğretme-öğrenme açısından tartışılır. Öğrenme hedefleriyle bire bir bağlantılar kurulur ve böylece işbirliği ve fikir alış veriş sağlanmış olur.

Öğrenci Ürün Dosyasını Değerlendirme Yaklaşımları

Öğretmen, öğrencilerinin hazırladığı ürün dosyalarının değerlendirmeye başlamadan önce bu dosyaları değerlendirmedeki amacının ne olduğunu kararlaştırmalıdır. Öğretmenin amacı, öğrencinin bir ünite, dönem boyunca ya da bir yıl gibi bir zaman diliminde nasıl bir gelişim gösterdiğini takip etmek, eksiklikleri belirlemek, bu eksikleri gidermeleri için onlara rehberlik etmek ise gelişim dosyasındaki çalışmalar genelde öğretmen tarafından belirlenir ve çalışmalar öğrencinin kendisi, arkadaşı ve öğretmeni tarafından değerlendirilir. Eğer öğretmen öğrencilerinin belli bir zaman diliminde yapmış olduğu çalışmalarda başarılarını değerlendirmeyi amaçlıyorsa değerlendirmeye girecek olan çalışmalar genellikle öğrenci tarafından seçilen ve öğrencinin en iyi yaptığı çalışmalardır. Öğretmen tarafından önceden belirlenen kriterlere göre öğrencinin sunduğu en iyi çalışmalar notlandırılarak değerlendirilir (Birgin 2003; Çepni, 2007).

Öğrenci ürün dosyasını değerlendirmeye yönelik genel olarak üç temel yaklaşım önerilmektedir. Bu üç yaklaşımı Çepni (2007) aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

- Dosya içindeki her bir çalışma ayrı ayrı puanlanır ve bu puanların aritmetik ortalaması dosyaya verilen puanı gösterir.
- Farklı performanslar için ayrı puanların verildiği bir puan sistemiyle puanlama yapma: örneğin öğrencinin hazırlamış olduğu bir projenin, her bölümüne farklı puanlar vererek genel puanı hesaplama.
- Öğrenci ürün dosyasındaki çalışmaların tamamına özelliğine ve bütün içerisindeki ağırlığına göre puan vererek bu puanların toplanmasıdır.

Öz Değerlendirme Formları

Öz değerlendirme; öğrencilerin, öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmaları, öğretmen ya da öğrenciler tarafından belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini ve öğrenmeleri hakkında kendi karar vermelerini içerir (Noonan ve Randy, 2005; Ross, 2006).

EK 1'in devamı

Öz değerlendirmenin amacı, öğrencinin neleri öğrendiğini veya hangi alanlarda probleminin olduğunu belirlenmesine ve öğrencilerin yaptıklarının sorumluluğunu taşımalarına yardımcı olmaktır (Bahar ve diğ., 2008). Bunun için öz değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin kararları vermelerinde aktif katılımlarını gerektirir. Öğrencilerin neyi bildiklerini ve bilmediklerini, neyi öğrenmek istediklerini belirlemelerini ve kendilerine kolay ve zor gelen çalışmaları keşfetmelerini sağlar ve öğrencilerin kendileriyle ilgili farkındalıklarını artırır (Alıcı, 2008). Bu durumda öğrenciler öz değerlendirme ile kendi öğrenme süreçlerini yakından takip edip, bu süreçteki eksikliklerini fark ederler, sınıf içindeki başarı durumlarını ve öğrenmede hangi aşamada olduklarını değerlendirebilirler (Zimbicki, 2007).

Öz Değerlendirme Formlarının Avantajları ve Dezavantajları

Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları değerlendirmede, öz değerlendirme formlarının kullanılmasının bazı avantajları ve dezavantajları vardır. Bu avantajlar ve dezavantajlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Noonan ve Randy, 2005; Ross, 2006; Alıcı, 2008; Bahar ve diğ., 2008; Çepni, 2007; Çepni ve diğ., 2005; Ellington, 1997; Egri, 2006; Andrade, 2005; MEB, 2006; Bourke ve Positt, 1997; Haris, 1997):

Avantajları:

- Öğrencilerin ilgilerini, özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardım eder.
- Kendini değerlendirmesiyle öğrencinin motivasyonunun yükselmesini sağlar.
- Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
- Kendine dışarıdan bakma yetisi gelişir.
- Yansıma gerektirme, mukayese etme, bilgi sürecini analiz etme ve yeni bilgileri birleştirme gibi özelliklerin gelişimine yardımcı olur.
- Öğrencilerin daha fazla sorumluluk almalarını, “öğrenme için değerlendirme” sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar.
- Öğrencilerin hızlı şekilde dönüt alabilmelerini sağlar.
- Öğrencilerin bireysel çalışmalarını kendi kendilerine değerlendirmelerini, kendi yanlışlarından yeni şeyler öğrenmelerini sağlar.
- Öğrenmeyi ve içselleştirmeyi artırır.
- Öğrencilerin kendilerine nesnel olarak bakabilmelerini sağlar.
- Olaylara farklı açılardan bakıp, eleştirebilmelerini sağlar.
- Öğrenme sürecine daha çok katılmalarını sağlar.
- Karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi çeşitli üst düzey düşünme süreçlerini geliştirir.
- Öğrenmeye karşı ilgi ve güdüyü artırarak akademik başarıyı yükseltir.

Dezavantajları:

- Öğrenciler kendi performanslarını değerlendirirken yanlış davranabilirler.
- Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizlikleri nedeniyle yanlışlara neden olabilir.
- Öz değerlendirmeler öğrencilerin yanlış yola sapmalarına ve yanlışlarına neden olabilir.

EK 1'in devamı

- Uygulamada öğrencilerin kendi ürünlerini değerlendirmeyi öğrenmeleri ve buna alışmaları uzun zaman alabilir.
- Öz değerlendirme yapabilmek için öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme ve değerlendirme yapma gibi üst düzey düşünme gerektiren becerilere sahip olmaları gerekir. Bu yüzden küçük yaştaki öğrencilerin öz değerlendirme yapması çok daha zahmetli olacaktır.
- Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenciler kendilerini nesnel olarak değerlendirmede zorlanırlar.
- Öz değerlendirmenin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak oldukça zordur.
- Öğretmen ve öğrencilerin öz değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması durumunda değerlendirme etkili olamaz.

Örnek öz değerlendirme formu

Sunum yapan:		Değerlendiren :						
Konu:		Tarih:						
Sınıf arkadaşınızın sunumunu gözlemleyip aşağıdaki kriterlere göre değerlendiriniz.								
“ 0-Zayıf	1-Yetersiz	2- Fena Değil	3- İyi	4- Çok İyi”				
				0	1	2	3	4
Organizasyon	Sunum iyi planlanmış ve etkili bir biçimde organize edilmiştir.							
Materyal Kullanımı	Materyaller etkili bir şekilde kullanılmıştır. (bilgi notları, görseller, tepegöz, tahta)							
Etkileşim	Sunum yapan dinleyicilerle etkileşim içine girmiştir. (Göz teması, vücut dili,ellerin kullanımı..)							
Doğruluk	Sunum yapanın telaffuzu, vurgusu ve kullanmış olduğu dilbilgisi yapıları doğrudur.							
Bilgi Aktarımı	Sunum ilginç ve yaratıcıydı.							
	Alt Toplam							
	Toplam							

1- Bu sunumun en çok hangi yönünü beğendiniz ?

.....

2- Sunum yapan öncelikle hangi yönden kendini geliştirmeli?

.....

* Bu form Uysal (2008)'in Yüksek Lisans Tezinden alınmıştır.

Akran Değerlendirme Formları

Akran değerlendirme de öz değerlendirme gibi öğrencinin değerlendirme sürecine katıldığı bir değerlendirme türüdür.

EK 1'in devamı

Bu değerlendirmeye yönelik literatürde çeşitli tanımlar mevcuttur. Buond, Cohen ve Sampson (1999) ve MEB (2006), akran değerlendirmeyi, “öğrencilerin sınıf arkadaşlarının hazırladıkları ödev, proje, rapor vb. çalışmaları belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirmesi” olarak nitelendirmektedir. Juwah’a (2003) göre akran değerlendirme, öğrencilerin performanslarını arttıracak dönütler vermede, çalışmalarında kaliteyi arttırmaya yönelik karar vermede, değerlendirme ve eleştirilerin de dâhil edildiği etkileşimli bir süreçtir. Saygı (2002) ise, birlikte yapılan çalışmalarda çalışmayı yapan kişilerden birinin bu çalışmayı değerlendirmesini akran değerlendirme olarak nitelendirmektedir. Bu tanımlardan yola çıkılarak akran değerlendirme, aynı ortamda bulunan bireylerin, ortak yapılan ya da bireysel olarak yapılan bir çalışmada birbirlerinin çalışmalarına dönütler vermesi ve değerlendirmesi olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin akran değerlendirme yoluyla diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve geri bildirim almasının öğrenme sürecine önemli katkıları olur (Alıcı, 2008). Bu değerlendirme özellikle öğrencilerin birbirlerini nasıl gördükleri konusundaki düşünceleri ortaya çıkarma noktasında oldukça önem arz etmektedir (Adanalı, 2008). Ayrıca akran değerlendirmesinde öğrenciler, öz değerlendirme yönteminde olduğu gibi, yapılan çalışmaların yeterlilik düzeylerini değerlendirdikleri için eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmektedirler (Çepni, 2007). Bunun yanı sıra akran değerlendirme, öğrencilerin, kendi ya da öğretim elemanlarından farklı olarak başka birinden dönüt alabilmelerine ve arkadaşlarının yaptıkları benzer çalışmaları da görebilmelerine imkân sağlamaktadır (Saygı, 2002). Bununla birlikte akran değerlendirme hem ürünün hem de sürecin değerlendirileceği durumlarda (Alıcı, 2008; Bahar ve diğ., 2008) ve işbirliğine dayalı öğretim teknikleri, proje tabanlı öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı sınıflarda daha etkin kullanılabilir (Trahasch, 2004).

Akran Değerlendirme Formlarının Avantajları ve Dezavantajları

Hem ürünü değerlendirmede hem de süreci değerlendirmede kullanılan akran değerlendirmenin bazı avantaj ve dezavantajları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Yılmaz ve diğ., 2006; Saygı, 2002; Ellington, 1997; Riley, 1995; Kılıç, 2008; Falchikov, 1986; Topping, Smith, Swenson ve Eliot, 2000; Falchikov, 1995; Topping, 1998):

Avantajları:

- Öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırır ve öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artmasını sağlar.
- Öğretmene, öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar.
- Öğrencinin öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine ve akran gruplarıyla diyalog becerilerinin gelişimine katkı sağlar.
- Değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bir bakış açısı sağlar.
- Öğrencinin öznel yapısını ortaya koymasıyla nesnelliği teşvik eder.
- Öğrencilerin öğretmen dışında başka birilerinden de dönüt almalarına yardımcı olur.
- Öğrencileri rekabet ortamından uzaklaştırarak iş birlikli öğrenmeyi teşvik eder.
- Öğrencilerin derslerdeki sürekliliğini ve etkin katılımını artırır.
- Öğrencilere etkileşimin önemini kavratır.
- Öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirmelerinde yararlıdır.

EK 1'in devamı

- Yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlar.
- Öğrencilerin sözlü iletişim ve müzakere becerilerini geliştirir.
- Öğretmenler, öğrencilerin değerlerini, bakış açılarını, duygularını ve deneyimlerini daha iyi anlayabilirler.

Dezavantajları:

- Daha az başarılı olan öğrenciler akranlarının vermiş oldukları dönütleri doğru kabul etmeyebilir, bazıları akranlarının değerlendirme sorumluluğunu almak istemeyebilir.
- Hem değerlendiren hem de değerlendirilen süreç içerisinde endişe hissedebilirler. Olumlu dönüt değerlendirilenin endişelerini azaltır ve olumsuz dönütleri daha kolay kabullenmesini kolaylaştır.
- Yapılan çalışmalarda akran değerlendirmenin eğitici olduğu anlaşılmaktadır fakat etkili olabilmesi için dikkatli bir planlama, uygulama ve izleme gerektirmektedir.
- Öğrenciler objektif değerlendirmeler yapabilme yeteneğinden yoksun oldukları için, özellikle başlangıçta, öğrenci görüşleri fazla öznel olabilmektedir.
- Araştırmacılar akran değerlendirmenin uygun sosyal ortamlarda, yani öğrencilerle öğretmenler ve öğrencilerle öğrenciler arasında karşılıklı saygının olduğu durumlarda başarılı olduğunu ifade etmektedir. Bu tip bir ortamı oluşturabilmek güç olabilir.
- Eğer izleme yeteri kadar sağlanamazsa uygulama kişisel çatışmalar, ön yargı ve akranlar arasında aşırı derecede yarış ortamı gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir.
- Akran değerlendirmede geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak güçtür.
- Akran değerlendirmede arkadaş olan öğrenciler arasında yanlış değerlendirme yapılabilir.

Örnek Akran Değerlendirme Formu

Sunum yapan:		Değerlendiren :					
Konu:		Tarih:					
Sınıf arkadaşınızın sunumunu gözlemleyip aşağıdaki kriterlere göre değerlendiriniz.							
“ 0-Zayıf	1-Yetersiz	2- Fena Değil	3- İyi	4- Çok iyi”			
				0	1	2	3
Organizasyon	Sunum iyi planlanmış ve etkili bir biçimde organize edilmiştir.						
Materyal Kullanımı	Materyaller etkili bir şekilde kullanılmıştır. (bilgi notları, görseller, tepegöz, tahta)						
Etkileşim	Sunum yapan dinleyicilerle etkileşim içine girmiştir. (Göz teması, vücut dili, ellerin kullanımı..)						
Doğruluk	Sunum yapanın telaffuzu, vurgusu ve kullanmış olduğu dilbilgisi yapıları doğrudur.						
Bilgi Aktarımı	Sunum ilginç ve yaratıcıydı.						
	Alt Toplam						
	Toplam						

EK 1'in devamı

1- Bu sunumun en çok hangi yönünü beğendiniz ?

.....
.....

2- Sunum yapan öncelikle hangi yönden kendini geliştirmeli?

.....
.....

* Bu form Uysal (2008)'in Yüksek Lisans Tezinden alınmıştır.

EK 2. Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet-içi Eğitim İhtiyaç Belirleme Anketi

Değerli arkadaşlar;

Aşağıda performans değerlendirme hakkında hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulara cevap verirken soruların yan tarafında bulunan sayılara size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretlemeniz beklenilmektedir. Bu sorulara cevap verirken sınıfınızda yaşadığınız tecrübeleri göz önünde bulundurunuz. Yapacağınız katkılardan dolayı sizlere şimdiden teşekkür ederim.

A. Kişisel Bilgiler

Yaşınız: () 25'den küçük () 26- 35 arası () 36- 46 arası () 46'dan büyük

Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan

Kaç yıldan beri öğretmenlik yapıyorsunuz?

() 1 yıldan az () 1 - 4 yıl arası () 5 - 10 yıl arası () 10 yıldan fazla

Eğitim durumunuz () 2 yıllık Yüksek Okul () 3 yıllık eğitim enstitüsü

() 4 yıllık üniversite () Yüksek lisans

() Doktora () Diğer

Eğitim verdiğiniz sınıflar () 1-5. sınıflar () 6 - 8. sınıflar () 1, 2, 3, 4, 5 / 6,7,8

Hangi alan Öğretmenisiniz? () Sınıf () Fen Bilgisi () Türkçe () Matematik () Sosyal
() Diğer

B:Performans Değerlendire Hakkında Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Belirleme Anketi

Aşağıdaki verilen ifadelerden düşüncelerinize en uygun olan rakamın bulunduğu sütunu (X) koyarak işaretleyiniz. Kullanılan rakamların manası:

1: Kesinlikle katılmıyorum

2: Katılmıyorum

3: Kararsızım

4: Katılıyorum

5: Kesinlikle katılıyorum

Öğretmenlerin Hizmet içi İhtiyaçları		1	2	3	4	5
1	Yeni ölçme değerlendirme anlayışları hakkında yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum					
2	Alternatif değerlendirme ve performans değerlendirme arasındaki farkları bilmiyorum					
3	Performans değerlendirmenin tam olarak ne olduğunu anlayamadım					
4	Performans değerlendirme hakkında yeterli bir bilgimin olmadığını düşünüyorum					
5	Performans değerlendirmenin tam olarak nasıl yapıldığını bilmiyorum					
6	Öğrenci seviyesini uygun performans ödevlerini nasıl hazırlayacağımı bilmiyorum					
7	Ezber yapmadan ve hazır bilgiyi kullanmadan nasıl bir performans ödevi hazırlayacağımı bilmiyorum					
8	Performans ödevlerini hangi konuda ve ne kadar yapacağımı tam olarak bilmiyorum					

EK 2'nin devamı

	Öğretmenlerin Hizmet içi İhtiyaçları	1	2	3	4	5
9	Hazır bilgiden uzak, yaratıcılıklarını kullanacak ödevler hazırlamayı bilmiyorum					
10	Performans değerlendirme hakkında teorik olarak yeterli bilğim var ama performans değerlendirmenin nasıl uygulanması gerektiğini bilmiyorum					
11	Bütün öğrencilere uygun, performans ödevlerini nasıl hazırlayacağımı bilmiyorum.					
12	Performans değerlendirme ödev konularını nasıl belirleyeceğimi bilmiyorum					
13	Performans ödevinde hangi öğrenci düzeyinde ne kadar kriter olması gerektiği bilmiyorum					
14	Performans değerlendirme türleri hakkında yeterli bilğim yok					
15	Öğrencilerin hangi performans değerlendirme türüyle hangi özelliklerini geliştirileceği hakkında yeterli bilğim yok					
16	Performans değerlendirme kriterlerini nasıl hazırlamam gerektiğini bilmiyorum					
17	Performans kriterlerini neye göre hazırlayacağım hakkında yeterli bilğim yok					
18	Tam olarak ne isteğimi belirten kriterler hazırlayamadığımı düşünüyorum					
19	Puanlama kriterleri hazırlarken neleri göz önünde bulunduracağımı bilmiyorum					
20	Öğrencinin düzeyine uygun performans kriterleri hazırlamayı bilmiyorum					
21	Hangi tür puanlama kriterlerinin olduğu hakkında yeterli bilğim yok					
22	Anektod kayıtlarının nasıl tutulması gerektiği hakkında yeterli bilğim yok					
23	Dereceli ölçekler hakkında yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum.					
24	Kontrol listeleri hakkında yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum					
25	Performans ödevlerini nasıl nota dönüştürmem gerektiğini tam olarak bilmiyorum					
26	Öğrencilerin sergilemiş olduğu performansı nasıl değerlendirmem gerektiğini bilmiyorum					
27	Öğrencilerin sınıf içinde sergilediği performansların nasıl değerlendirileceğini bilmiyorum					
28	Öğrencilerin performans ödevlerini hazırlama sürecini nasıl değerlendireceğimi bilmiyorum					
29	Rubrikleri nasıl nota dönüştüreceğimi bilmiyorum					
30	Anektod kaydını nasıl değerlendirmeye katacağım hakkında yeterli bilğim yok					
31	Kontrol listelerini değerlendirilmesini tam olarak bilmiyorum.					
32	Dereceli ölçeklerin nota dönüştürülmesinde nasıl bir yöntem izlenir bilmiyorum					
33	Ürün değerlendirme dosyalarının ne amaçla kullanıldığını tam olarak bilmiyorum					
34	Ürün değerlendirme dosyalarının nasıl yapılacağı hakkında yeterli bilğim yok					

EK 2'nin devamı

	Öğretmenlerin Hizmet içi İhtiyaçları	1	2	3	4	5
35	Ürün değerlendirme dosyalarının içeriklerinin nasıl belirleneceğini bilmiyorum					
36	Ürün değerlendirme dosyalarında öğrencilerin ödevlerini nasıl seçeceğini bilmiyorum					
37	Ürün değerlendirme dosyasında yansıtıcı yazıların ne zaman ve nasıl yazılması gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim					
38	Ürün dosyasının bölümleri ve bu bölümlerde nelerin yapılması gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim					
39	Ürün dosyasında bulunan formların nasıl doldurulacağı ve puanlanacağı hakkında yeterince bilgi sahip değilim					
40	Ürün dosyasını değerlendirirken nasıl not vermem gerektiğini bilmiyorum					
41	Ürün dosyalarını değerlendirirken velilerin görüşlerini nasıl değerlendirmeye katacağımı bilmiyorum					
42	Akran değerlendirmesi formlarının nasıl değerlendirileceğini bilmiyorum					
43	Öz değerlendirme formlarının nasıl değerlendirileceğini bilmiyorum					
44	Grup halinde yapılan performans ödevlerinde her bir öğrenciyi nasıl değerlendireceğimi bilmiyorum					
45	Ürün dosyasıyla ilgili yıl sonunda nasıl not vermeme gerektiğini bilmiyorum					

EK 3. Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli öğretmenler;

Hazırlanan bu ölçekte amaç performans değerlendirme görevine karşı tutumlarınızı ölçmektir. Cevaplarınızı samimi ve içtenlikle işaretlemeniz çalışmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden sizlere teşekkür ederim.

Aşağıdaki verilen ifadelerden düşüncelerinize en uygun olan rakamın bulunduğu sütunu (X) koyarak işaretleyiniz.

Yaşınız: () 25'den küçük () 26- 35 arası () 36- 46 arası () 46'dan büyük

Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan

Kaç yıldan beri öğretmenlik yapıyorsunuz?

() 1 yıldan az () 1 - 4 yıl arası () 5 - 10 yıl arası () 10 yıldan fazla

Eğitim durumunuz () 2 yıllık Yüksek Okul () 3 yıllık eğitim enstitüsü () 4 yıllık üniversite () Yüksek lisans () doktora () diğer

Daha önce Ölçme – Değerlendirmeye ilgili herhangi bir kursa () Katıldım () Katılmadım

1: **Kesinlikle katılmıyorum**

2: **Katılmıyorum**

3: **Kararsızım**

4: **Katılıyorum**

5: **Kesinlikle katılıyorum**

		1	2	3	4	5
1	Performans ödevlerini sınıflarda uygulamaktan zevk alıyorum					
2	Performans ödevlerini hazırlamaktan zevk alıyorum					
3	Zorunlu olmasam da performans ödevlerini sınıfta uygulamak isterdim					
4	Performans ödevlerini sürekli sınıflarda uygulamak isterim					
5	Performans ödevlerinin öğrenciyi geliştirdiğini düşünüyorum					
6	Performans ödevleri sayesinde kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum					
7	Performans ödevleriyle öğrencilerin daha iyi öğrendiklerine inanıyorum					
8	Performans ödevlerini uygulamak zorunda olmasam yapmak istemezdim					
9	Performans ödevlerini sınıflarda sürekli uygulamaktan sıkılıyorum					
10	Performans ödevleri için rubrikler hazırlamanın gerekli olduğunu düşünüyorum					
11	Performans ödevlerini hazırlamanın kolay olduğunu düşünüyorum					
12	Performans ödevlerinin benim için hiçbir değeri yok					
13	Performans ödevinde rubriklerin kullanılmasının önemli olduğunu düşünüyorum					
14	Performans ödevlerinin öğrencileri çok zorladığına inanıyorum					
15	Portfolyo dosyasının aşırı masraflı olduğuna inanıyorum					
16	Performans ödevlerinin aşırı zaman aldığını düşünüyorum					
17	Portfolyo dosyalarının öğrenciye hiçbir katkı sağlamadığını düşünüyorum					
18	Performans ödevlerinin çok masraflı olduğunu düşünüyorum					
19	Performans ödevlerinin uygulamasının zor olduğunu düşünüyorum					
20	Performans ödevlerinin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum					
21	Performans ödevlerini sınıflarda uygulamak hoşuma gitmiyor					
22	Portfolyo dosyalarının zamanımızı boşa harcadığına inanıyorum					
23	Öz değerlendirme formlarının kullanılmasının gerekli olmadığını düşünüyorum					
24	Performans ödevlerinin her öğrenciye uygulanamayacağını düşünüyorum					
25	Akran değerlendirme formlarının kullanılmasının önemli olduğunu düşünüyorum					
26	Öz değerlendirme formlarının kullanılması gerektiğine inanıyorum					
27	Akran değerlendirmenin öğrencileri geliştirdiğine inanıyorum					
28	Öz değerlendirmenin öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştirdiğine inanıyorum					
29	Portfolyo dosyalarının eğitime önemli katkılar sağladığına inanıyorum					
30	Akran değerlendirmenin öğrencilerin gelişimine katkısı olmadığını düşünüyorum					

EK 4. Hizmet İçi Eğitim Kurs Sonu Değerlendirme Anketi

Bu ölçek, size uygulanan hizmet içi kurs programının değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte bulunan cümleleri okuyunuz ve düşüncelerinizi yansıtanı işaretleyiniz. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Yaşınız: () 25'den küçük () 26- 35 arası () 36- 46 arası () 46'dan büyük

Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan

Kaç yıldan beri öğretmenlik yapıyorsunuz?

() 1 yıldan az () 1 - 4 yıl arası () 5 - 10 yıl arası () 10 yıldan fazla

Eğitim durumunuz () 2 yıllık Yüksek Okul () 3 yıllık eğitim enstitüsü () 4 yıllık üniversite

() Yüksek lisans () Doktora () Diğer

	Kursun İçeriğiyle İlgili Değerlendirme	Yetersiz	Kısmen Yetersiz	Kabul Edilebilir	Kısmen Yeterli	Yeterli
1	Kurs programında bulunan konularının tanıtılması					
2	Kurs programının amaçlarının açıklanması					
3	Ölçme değerlendirmenin türlerinin tanıtılması					
4	Alternatif değerlendirme ve tekniklerinin açıklanması					
5	Performans değerlendirmenin tanıtılması					
6	Performans değerlendirmenin amacının ve özelliklerinin açıklanması					
7	Performans değerlendirmenin nasıl yapılacağına izah edilmesi					
8	Performans değerlendirme türlerinin anlatılması					
9	Performans değerlendirmenin nasıl değerlendirileceğinin açıklanması					
10	Performans görevlerinin nasıl oluşturulacağına açıklanması					
11	Anektod kaydının özellikleri ve nasıl kullanıldığının açıklanması					
12	Kontrol listelerinin özellikleri ve nasıl kullanıldığının açıklanması					
13	Dereceli ölçeklerin özellikleri ve nasıl kullanıldığının açıklanması					
14	Rubriklerin özellikleri ve nasıl kullanıldığının açıklanması					
15	Değerlendirme ölçeklerine yönelik örneklerin sunulması					
16	Portfolyo dosyalarının tanıtılması					
17	Portfolyo dosyalarının amacının ve özelliklerinin tanıtılması					
18	Portfolyo dosyalarının türlerinin açıklanması					
19	Portfolyoların nasıl oluşturulacağına açıklanması					
20	Portfolyoların nasıl değerlendirileceğinin izah edilmesi					
21	Portfolyoda kullanılan formların nasıl kullanılacağına açıklanması					

EK 4'ün devamı

	Kursun Uygulanışıyla İlgili Değerlendirme	Yetersiz	Kısmen Yetersiz	Kabul Edilebilir	Kısmen Yeterli	Yeterli
1	Kursun içeriğine seçilen öğretim yöntemleri					
2	Kurs boyunca her konuyla ilgili gerekli materyaller sunumu					
3	Kurs boyunca yürütülen öğretim faaliyetler					
4	Kursta teknolojik araçlardan yararlanılması					
5	Her konuya yönelik etkinlikler hazırlanması					
6	Etkinlikler hazırlandıktan sonra sınıfta tartışılması					
7	Hazırlanan etkinliklere yönelik dönütler verilmesi					
8	Kursun içeriğine yönelik dokümanların verilmesi					

	Kursun Organizasyonu İlgili Değerlendirme	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum
1	Kurstaki iletişim ortamı, kurs içeriğini öğrenmek için uygun					
2	Kursun uygulandığı yer, program için elverişli					
3	Kursun uygulandığı sınıfın fiziksel şartları uygun					
4	Kursun uygulandığı sınıfın teknolojik imkanları yeterli					
5	Kurs daha uygun bir zamanda yapılabilirdi					
6	Kurs uygun bir şekilde organize edilmiş					
7	Kurs merkezinin şartları, program için elverişliydi.					

	Kursun Uygulayıcısıyla İlgili Değerlendirme	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum
1	Kurs uygulayıcısı konulara yönelik yeterli bilgi ve donanıma sahip					
2	Kurs uygulayıcısı kursiyere ılımlı yaklaşımda					
3	Kurs uygulayıcısı tartışmaya açık					
4	Kurs uygulayıcısı etkili sunum yapıyor					
5	Kurs uygulayıcısı yerinde ve zamanında açıklamalar yapıyor					
6	Kurs uygulayıcısı demokratik bir yaklaşım sergilemekte					
7	Kurs uygulayıcısı, kursun etkili olması için gerekli önlemleri almış					
8	Kurs uygulayıcısının rehberlikleri ve yardımları oldukça faydalı					
9	Kurs uygulayıcısı katılımcılarla etkili iletişim kurmakta					
10	Kurs uygulayıcısı, kursun etkili olması için çaba göstermekte					

EK 4'ün devamı

	Kursun Genel Değerlendirme	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum
1	Kursun içeriği bütün ihtiyaçlarımızı karşılayacak şekilde belirlenmiş					
2	Kurs performans değerlendirmeyeyle ilgili gerekli bilgileri içermekte					
3	Kurs programı yararlı ve detaylı bilgiler içermekte					
4	Kurs programının içeriği okullarda uygulanabilir nitelikte					
5	Kurs programında verilen örnekler yeterli miktarda					
6	Kurs programı süresince anlatılan konular anlaşılabilir nitelikte					
7	Kurs programında gereksiz ve fazla bilgi verilmemiştir					
8	Kurs programının içeriği uygun bir şekilde sıralanmış					
9	Kurs programı ilerde kullanabileceğim bir çok bilgiyi içeriyor					
10	Kurs programına katılmaktan memnunum					

EK 5. Yarı yapılandırılmış gözlem formu

	Kriterler	Yapılmadı	Kısmen Yapıldı	Yapıldı	Gözlem Notları
1	Anekdot kayıtları,				
2	Kontrol listeleri,				
3	Dereceli ölçekler,				
4	Dereceli puanlama anahtarı,				
5	Performans görevleri				
6	Akran değerlendirme formu				
7	Öz değerlendirme formları				
8	Grup değerlendirme formları				
9	Ürün dosyası				
1	Sınıfın betimlenmesi				
2	Öğrencilerin sınıf içerisindeki durumu,				
3	Sınıf içinde öğretmen – öğrenci etkileşimi,				
4	Öğretmendeği değişim				
5	Öğrencilerdeki değişim				
6	Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların betimlenmesi				

EK 6. Anekdot Kaydı Değerlendirme Ölçeği

	Anekdot Kaydını İncelemeye Yönelik Kriterler	Yetersiz	Kısmen Yetersiz	Kabul Edilebilir	Kısmen Yeterli	Yeterli	$\bar{x}$
1	Ne zaman tutulduğuna yönelik bilgi verilmesi						
2	Gözlemlenen ortam hakkında bilgi verilmesi						
3	Gözlenen hakkında bilgi verilmesi						
4	Gözlem süresine yönelik bilgi verilmesi						
5	Gözlemin amacından bahsedilmesi						
6	Yapılan etkinlikler hakkında bilgi verilmesi						
7	Gözlemlenen olay hakkında bilgi verilmesi						
8	Gözlemlenen olay hakkında yorum yapılması						
9	Gözlemlenen ortam hakkında yorum yapılması						
10	Öğrenciyle ilgili önerilerin verilmesi						

EK 7. Kontrol Listesi Değerlendirme Ölçeği

	Kontrol Listelerini İncelemeye Yönelik Kriterler	Uygun Değil	Kısmen Uygun Değil	Kabul Edilebilir	Kısmen Uygun	Uygun	x
1	Kriterlerin kısa, öz ve kolaylıkla anlaşılabilirliği						
2	Yargı bildirmeyen nitelikte kriterler seçilmesi						
3	Öğrencinin neyi yapabildiğini, neyi yapamadığını belirten nitelikte kriterler olması						
4	Kontrol listesindeki ifadelerin öğrencinin davranışını temsil edebilmesi						
5	Kontrol listesindeki kriterlerin belirli bir düzene konulması						
6	Benzer kriterlerin kategorilere ayrılması						
7	Kriterlerin açıklık ve anlaşılabilirliği						
8	Kontrol listesinde yazılan kriter sayısı						
9	Öğrenciden yapması beklenen davranışa yönelik kriterlerin yazılması						
10	Kriterlerin gözlenebilirliği						
11	Öğrenciden yapılması istenilen niteliklerin ayrıntılı tanıtılması						
12	Kriterlerde kıyaslanabilir kelimelerin kullanılması						
13	Kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyumu						

EK 8. Dereceli Ölçekleri Değerlendirme Ölçeği

	Dereceli Ölçekleri İncelemeye Yönelik Kriterler	Uygun Değil	Kısmen Uygun Değil	Kabul Edilebilir	Kısmen Uygun	Uygun	Σ
1	Kriterlerin kısa, öz ve kolaylıkla anlaşılabilirliği						
2	Yargı bildirmeyen nitelikte kriterler seçilmesi						
3	Öğrencinin neyi yapabildiğini neyi yapamadığını belirten nitelikte kriterler olması						
4	Dereceli ölçeklerdeki ifadelerin öğrencinin davranışını temsil edebilmesi						
5	Dereceli ölçekteki kriterlerin belirli bir düzene konulması						
6	Benzer kriterlerin kategorilere ayrılması						
7	Kriterlerin açıklık ve anlaşılabilirliği						
8	Dereceli ölçekte yazılan kriter sayısı						
9	Öğrenciden yapması beklenen davranışa yönelik kriterlerin yazılması						
10	Kriterlerin gözlenebilirliği						
11	Öğrenciden yapması istenilen niteliklerin ayrıntılı tanıtılması						
12	Kriterlerde kıyaslanabilir kelimelerin kullanılması						
13	Kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyumu						

EK. 9 Dereceli Puanlama Anahtarını Değerlendirme Ölçeği

	Dereceli Puanlama Anahtarlarını İncelememeye Yönelik Kriterler	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Değil	Kabul	Edilebilir	Kısmen Uygun	Uygun	x
1	Kriterlerin kısa, öz ve kolaylıkla anlaşılabilirliği								
2	Yargı bildirmeyen nitelikte kriterler seçilmesi								
3	Öğrencinin neyi yapabildiğini, neyi yapamadığını belirten nitelikte kriterler olması								
4	Dereceli puanlama anahtarındaki ifadelerin öğrencinin davranışını temsil edebilmesi								
5	Dereceli puanlama anahtarındaki kriterlerin belirli bir düzene konulması								
6	Kriterlerin açıklık ve anlaşılabilirliği								
7	Dereceli puanlama anahtarında yazılan kriter sayısı								
8	Öğrenciden yapması beklenen davranışa yönelik kriterlerin yazılması								
9	Kriterlerin gözlenebilirliği								
10	Öğrenciden yapması istenilen niteliklerin ayrıntılı tanıtılması								
11	Kriterlerde kıyaslanabilir kelimelerin kullanılması								
12	Kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyumu								
13	Performans boyutlarının belirlenmesi								
14	Performans düzeylerinin belirlenmesi								
15	Öğrencilere performans düzeyleri ve puanlama hakkında açıklayıcı bilgi sunulması								

EK 10. Performans Görevini Değerlendirme Ölçeği

		Performans Görevlerini İncelememeye Yönelik Kriterler	Uygun Değil	Kısmen Uygun Değil	Kabul Edilebilir	Kısmen Uygun	Uygun	$\bar{x}$
Tanımlama Kısmı	1	Performans görevinin içeriğini belirtme						
	2	Kazanımların neler olduğunu belirtme						
	3	Puanlama yönteminin nasıl yapılacağını belirtme						
	4	Tanımlama kısmına yönelik tabloyu oluşturma						
Gövde Kısmı	1	Öğrenciyi araştırmaya isteklendiren açıklamalar yazma						
	2	Çözümlemesi gereken problemten bahsetme						
	3	Öğrencinin anlayacağı şekilde performans görevini verme						
	4	Gövde kısmına yönelik tablo oluşturma						
Yönerge Kısmı	1	Öğrencinin çalışmaya başlamadan önce dikkat edeceği noktaları belirtme						
	2	Öğrencinin çalışma sırasında dikkat edeceği noktaları belirtme						
	3	Öğrencinin çalışma bitiminde dikkat edeceği noktaları belirtme						
	4	Yönerge kısmına yönelik tabloyu oluşturma						
Puanlama Yöntemi Kısmı	1	Performans boyutlarını açıklama						
	2	Performans düzeyini açıklama						
	3	Nasıl değerlendirme yapılacağını açıklama						
	4	Puanlama yöntemi kısmına yönelik tabloyu oluşturma						

EK 11. Başarı Testi

1. Aşağıda verilen seçeneklerde hangileri birer değerlendirme ölçütünü ifade etmektedir?

- I. Fen Laboratuvarı sorularının % 80'ini doğru cevaplayan öğrenci bu dersten başarılıdır.
- II. İlk iki sorudan alınacak en yüksek puan 45 dir.
- III. Sınavda 50'nin altında puan alan öğrenciler desten bütünlemeye kalır.
- IV. Fen Öğretimi I den başarısız olan öğrenciler Fen Öğretimi II dersini alamazlar.
- V. Yapısalcı Yaklaşım göre etkinlik tasarlamayan öğrenciler Fen Laboratuvarından kalır.

- a) III ve V b) I, III ve IV c) I,II ve IV d) II, III, IV ve V e) I, III, IV ve V

2. Eğitimde ölçme – değerlendirme faaliyetleri sonuçlarında elde edilen bilgiler, öğrenciler ve eğitim öğretim süreci ile ilgili birçok kararda veri olarak kullanılmaktadır. Aşağıda verilen seçeneklerden hangisi bu kararlardan biri değildir?

- a) Öğrenciye not vermek
- b) Eğitimin kalitesini arttırmak
- c) Rehberlik ve yönlendirme yapmak
- d) Öğretimle ilgili kararlar almak
- e) Öğrencilerin gelişim düzeyini, ilgilerini ve yeteneklerini teşhis etmeye yönelik kararlar

3. Öğrenciye verilen ödevden başlayarak ödevi tamamlayıp teslim edene kadar geçen zaman diliminde öğrencinin gelişimini değerlendirmek ve öğrenciye sürekli dönüt vermek için hangi değerlendirme türünü kullanabiliriz?

- a) Teşhis değerlendirme
- b) Ürün değerlendirme
- c) Performans değerlendirme
- d) Biçimlendirici değerlendirme
- e) Akran değerlendirme

4. Öğrencilere sadece günlük hayatla ilişkili olan bir ödev, iş ya da problem durumu vererek, bu görevi hayatın içinde bizzat uygulayarak tamamlaması istenmektedir.

Yukarıda verilen açıklama değerlendirme türlerinin hangisiyle yakından ilişkilidir?

- a) Alternatif Değerlendirme
- b) Performans Değerlendirme
- c) Özgün Değerlendirme
- d) Biçimlendirici Değerlendirme
- e) Teşhis Değerlendirme

EK. 11'in devamı

5. Performans değerlendirme ve alternatif değerlendirme arasındaki ilişkiyi aşağıdaki seçeneklerden hangisi açıklamaktadır?

- a) Performans değerlendirme alternatif değerlendirmeden farklı bir değerlendirmedir.
- b) Alternatif değerlendirme performans değerlendirmeyi kapsamaktadır.
- c) Her iki değerlendirme anlayışı da bir birinin aynısıdır.
- d) Performans değerlendirme alternatif değerlendirmeyi kapsamaktadır.
- e) Performans değerlendirme daha genel, alternatif değerlendirme daha özel konuları değerlendirmede kullanılır

6.

- I. Üst düzey düşünme becerisini geliştirme
- II. Bilimsel süreç becerisini kazandırma
- III. Üç öğrenme alanını da değerlendirme
- IV. Analitik düşünme becerisini geliştirme
- V. Muhakeme becerisini geliştirme
- VI. Bilgiyi hafızada tutma becerisini geliştirme

Yukarıda verilen seçeneklerden hangisi ya da hangilerinde performans değerlendirme anlayışın öğrenciye sağladığı faydalar yer almaktadır?

- a) I ve II b) II, III ve V c) I, III, IV ve VI
- d) III, IV, V ve VI e) I, II, III, IV ve V

7.

- I. Öğrencinin ön bilgilerini belirler ve hazır bulunuşluğu hakkında bilgi verir.
- II. Öğrenciye yol gösterir, eksikliklerini ve hatalarını dönüt vererek onlara yardımcı olur
- III. Geleneksel değerlendirme türlerinin dışında yapılan değerlendirme aktivitelerini içerir.
- IV. Öğrencileri her hangi bir kurum, sınıf ya da düzeye göre sınıflandırmada kullanılır.
- V. Dönem sonunda kazandırılmak istenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını araştırır.

Yukarıda verilen ölçme – değerlendirme türleri aşağıda verilen seçeneklerden hangisinde doğru verilmiştir?

a	b	c	d	e
Teşhis	Teşhis	Alternatif	Teşhis	Biçimlendirici
Biçimlendirici	Biçimlendirici	Teşhis	Performans	Sonuç
Performans	Alternatif	Sonuç	Biçimlendirici	Alternatif
Sonuç	Yerleştirici	Biçimlendirici	Yerleştirici	Teşhis
Yerleştirici	Sonuç	Yerleştirici	Sonuç	Yerleştirici

EK. 11'in devamı

8. Aşağıda verilen seçeneklerden hangisi alternatif değerlendirmenin tanımı olarak verilebilir?

- a) Öğrencilerin eksiklerini belirlemek için yapılan değerlendirmeye denir.
- b) Öğrencinin süreç içindeki gelişimini inceleyen değerlendirme anlayışıdır.
- c) Öğrencilerin yılsonunda hedef davranışlara ulaşip ulaşmadığını belirlemek için kullanılan değerlendirme anlayışıdır.
- d) Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru – yanlış, yazılı yoklama ve sözlü sınavları gibi geleneksel değerlendirmenin dışında olan değerlendirme anlayışıdır.
- e) Öğrenciye bir görev vererek, bu görevin yapma sürecini ve ortaya koyduğu ürünü rubriklerle değerlendirmeye denir.

9. Aşağıdakilerden hangisi alternatif değerlendirme yaklaşımının özelliklerinden biridir?

- a) Puanlama sayısal sembollerle ifade edilir. Öğrenci düzeyini gösteren esas sembol nottur.
- b) Değerlendirme sırasında yalnızca öğrenci aktiftir.
- c) Geribildirim değerlendirme sürecinin dışında herhangi bir zamanda öğrenciye ulaştırılır.
- d) Yalnızca ürüne ya da yalnızca sürece odaklanılır.
- e) Öğrenci kendi gelişim düzeyini ve eksiklerini takip edebilir.

10. Yeni öğretim programlarında sürekli bahsedilen performans değerlendirme anlayışı için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) Performans değerlendirme anlayışında öğretme ve öğrenme birbirinden bağımsızdır.
- b) Performans değerlendirmede sadece sonucun değerlendirilmesine özen gösterilir.
- c) Öğretmenin yanında öğrencinin kendini değerlendirmesini veya grup değerlendirmelerini de içerisine alır.
- d) Öğrencinin ne anladığından çok ne bildiği üzerine yapılan değerlendirme yöntemlerini içerisine alır.
- e) Performans değerlendirmede sadece sürecin değerlendirmesine özen gösterilir.

11. Aşağıdakilerden hangisi okullarda yaygın olarak kullanılan performans değerlendirme türlerinden biri değildir?

- I. İletişim becerisine yönelik değerlendirme
- II. Psikomotor becerisine yönelik değerlendirme
- III. Araştırma becerisine yönelik değerlendirme
- IV. Etkileşim becerisini yönelik değerlendirme
- V. Deney yapma becerisine yönelik değerlendirme

- a) I ve II b) II, III ve V c) I, III, IV ve VI d) I, II ve IV e) I, II, III, IV ve V

EK. 11'in devamı**12.**

- I. Öğrencilerin bazı becerilerinin ölçülmesinde diğer ölçme araçlarından daha güvenilir geçerli ve objektif ölçüler sağlar
- II. Becerilerin çeşitliliği bakımından öğrencinin ne derece yeterli olduğunun ölçülmesini ve analiz edilmesini sağlar
- III. Özellikle eksiklikleri teşhis etme, tekrar öğretme, yanlışlıkları düzeltme yönünden önemlidir.
- IV. Öğrencinin kendi öğrenmeleriyle ilgili olarak güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmesini sağlar.
- V. Öğretim sonuçlarını, çalışma veya uygulama sırasında doğrudan doğruya ölçmeye yarar.

Yukarıda verilen açıklamalar, aşağıda verilen hangi ölçme aracıyla ilgilidir?

- a) Performans değerlendirme
- b) Portfolyo değerlendirme
- c) Biçimlendirici değerlendirme
- d) Sonuç değerlendirme
- e) Teşhis değerlendirme

- 13.** Elektrik devresini açıp kapama düzeneğini yapma, yapılacak görev için en uygun aleti seçebilme, bilinmeye bir kimyasal maddeyi tanıyabilme ve deney sonucunda elde ettiği verilerden genellemelere varabilme gibi aktiviteleri içermektedir.

Yukarıda verilen özelliklere uygun performans değerlendirme türü aşağıdakilerden hangisidir?

- a) İletişim becerisine yönelik değerlendirme
- b) Psikomotor becerisine yönelik değerlendirme
- c) Etkileşim becerisini yönelik değerlendirme
- d) Deney yapma becerisine yönelik değerlendirme
- e) Yeni Kavramlar Oluşturmaya yönelik değerlendirme

14.

- I. Performansın puanlanması
- II. Gözlemlenebilir performans kriterlerinin geliştirilmesi
- III. Performans kriterlerinin belirlenmesi
- IV. Değerlendirmenin amacının tanımlanması
- V. Performansa uygun ortam hazırlanması

Yukarıda verilen seçeneklerden hangisi ya da hangilerinde performans değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılabilmesi için dikkat edilmesi gereken özellikler yer almaktadır?

- a) II ve IV b) II, III ve IV c) I, III, IV ve V d) I, II ve IV e) I, II, III ve IV

EK. 11'in devamı

15.

- I. Açık ve anlaşılır cümleler kullanmalı
- II. Yapılması gereken davranışlara belirtmeli
- III. Öğrenciye uygun sayıda kriter hazırlanmalı
- IV. Gözlenebilir olmasına dikkat edilmeli
- V. Kolay değerlendirilebilir olmalı
- VI. Üst düzey düşünmeyi gerektirmeli

Performans kriterlerini yazarken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Yukarıda verilen seçeneklerden hangileri bu hususlar arasında yer almamaktadır?

- a) V – VI b) II – III c) I – II d) III – V – VI e) II – V – VI

16. Aşağıdakilerden hangisi performans kriterlerini geliştirirken dikkat edilmesi gerekenler özelliklerden biri değildir?

- a) Kriterleri öğrencinin anlayacağı bir üslupla yazılmalıdır
- b) Kriterler gözlenebilir nitelikte olmalıdır
- c) En az 6 en çok 20 kriter olmalıdır
- d) Kriterler hazırlandıktan sonra başka birileri tarafından gözden geçirilmelidir
- e) Performans kriterleri üst düzey düşünmeyi gerektirmelidir.

17. Performans kriterleri öğretmenin öğrencilerin sergilemiş oldukları performansı gözlemlerken görmeyi bekledikleri davranışlardır. İyi düzenlenmiş performans kriterleri performans değerlendirmenin başarılı olmasında son derece etkilidir.

Aşağıda verilen performans kriterlerinden hangisi öğrencilerin sergilemiş olduğu performansı değerlendirebilmek için uygun niteliğe sahiptir.

- a) Teknolojik araçlardan faydalanma
- b) Konuya uygun iyi açıklama yapma
- c) Notlama işaretlerine dikkat etme
- d) Deney malzemelerini eksiksiz tanıtmak
- e) Sınıf hâkimiyetini muntazam bir şekilde sağlama

18. Herhangi bir ödevde yönelik belirlenen performans kriterlerinin öğrenciler tarafından davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğretmen, öğrenciden yapmasını beklediği davranışı gözlemlemiştir.

Aşağıda verilen seçeneklerden hangisi gözlenebilir performans kriteri geliştirirken dikkat edilmesi gereken hususlardan biri değildir?

- a) Kriterler birden fazla arkadaşla geliştirilebilir
- b) Kriterler belirli gruba ya da sıraya konulmalıdır
- c) Kriter oluştururken öğrenciden yapılması beklenen en önemli özellikleri listelenmelidir
- d) Kriterlerde açık, anlaşılır ve net ifadeler kullanılmalıdır
- e) Kriterler mümkün olduğunca kapsamlı olmalıdır.

EK. 11'in devamı

19. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi öğrencilerin sergilemiş oldukları performansı puanlamaya veya kaydetmeye yönelik bir araç değildir?

- a) Rubrikler
- b) Anekdot kayıtları
- c) Kontrol listeleri
- d) Dereceli ölçekler
- e) Öz değerlendirme formları

20. Aşağıda verilen seçeneklerden hangisi kontrol listeleri ile dereceli ölçek arasındaki farkı açıklamaktadır?

- a) Kontrol listelerinde sayısal ifadeler kullanılırken dereceli ölçekte kullanılmaz
- b) Kontrol listelerinde kategorilere ayırma varken dereceli ölçekte yoktur.
- c) Dereceli ölçekte yalnızca iki seçenek varken kontrol listelerinde seçenek sayısı daha fazladır.
- d) Kontrol listelerinde yalnızca iki seçenek varken dereceli ölçekte seçenek sayısı daha fazladır
- e) Kontrol listesinin üç çeşidi varken dereceli ölçeklerin çeşitleri yoktur.

21. Aşağıda verilen özellikleri hangi değerlendirme aracının özellikleridir?

- I. Öğrencilerin özelliklerini teşhis etmede yardımcı olur
- II. Kısa sürede birçok bilgiye ulaşmamıza yardımcı olur
- III. Tekrar tekrar kullanabilme özelliğine sahiptir
- IV. Öğrencilerin sergilediği performansı tam olarak değerlendirmede sıkıntılar yaşanmaktadır.
- V. Öğrencilerin neleri yapabileceklerinin haritalanmasında yardımcı olur

- a) Rubrikler
- b) Anekdot kayıtları
- c) Kontrol listeleri
- d) Portfolyo dosyası
- e) Öz değerlendirme formları

22.

- I. Öğretmenin öğrencilerinin bireysel özelliklerini farkına varmasına yardımcı olur.
- II. Öğretmenlere, öğrencilerinin sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak nasıl bir değişim ve gelişim sağladığını belirlemede yardımcı olur
- III. Öğretmenin öğrencileri hakkında sistematik olarak bilgi toplamayı sağlar
- IV. Öğretmenler, öğrencilerin yapmış olduğu olumlu – olumsuz davranışlara bakarak neler yapılmasına gerektiğine yönelik önerilerde bulunulabilir.
- V. Öğretmenleri öğrencilerinin üstün ve zayıf yönlerine bakarak öğretimi güçlendirmeye çalışabilirler

Yukarda verilen özellikler aşağıda verilen değerlendirme araçlarından hangisine aittir?

- a) Rubrikler
- b) Anekdot kayıtları
- c) Öz değerlendirme
- d) Akran değerlendirme
- e) Portfolyo değerlendirme

EK. 11'in devamı

23. Aşağıdakilerden hangisi dereceli puanlama anahtarı (Rubrikleri) geliştirme safhalarından birisi değildir?

- a) Öğretim programıyla bağlantı kurmak
- b) Ölçeğin geliştirilme amacını belirlemek
- c) Değerlendirmede kullanılacak kriterleri belirlemek
- d) Performans düzeylerinin belirlemek
- e) Nelerin değerlendirileceğini tam olarak belirlemek

24. Öğrencilerin sergilemiş olduğu performansı değerlendirmek için rubriklerin kullanılmasının sağlamış olduğu avantajlardan biri değildir?

- a) Rubrikler öğretmenlerin bir etkinlikte ne yapılırsa mükemmel ve ne yapılırsa çok kötü şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırır.
- b) Öğrencilerin kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini açıklar
- c) Rubrikler öğretmenlerin ve diğer araştırmacıların puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar.
- d) Rubrikler öğrencileri değerlendirmek için kullanılan işlemleri belgeler
- e) Rubrikler öğrenciyle ilgili kişisel bilgileri belirlemede kolaylık sağlar

25. Rubrikler performansı tanımlayan ve herhangi bir çalışmanın puanlaması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. En kullanışlı rubrik kendi yaptıklarınızdır.

Buna göre aşağıda rubriği kullanımıyla ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımını içerir.
- b) Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimlerini izleyerek bir birlerine yardımcı olmalarını sağlar.
- c) Öğrenciler rubrikleri kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar
- d) Öğrencilere, bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri ölçütleri sağlar
- e) Belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olmak isteyen velilere kolaylık sağlar

26. Öğrencilerin hazırlamış oldukları performans ödevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı (Rubrikler) kullanılmaktadır. Bu puanlama anahtarında bulunması gereken en uygun kriter sayısı ne kadar olmalıdır?

- a) 2 – 5 arasında
- b) 5 – 10 arasında
- c) 10 – 15 arasında
- d) 15 – 20 arasında
- e) En az 20 olmalı

EK. 11'in devamı**27.**

- I. Bir konuda bireyin belirli ölçütlere göre kendini değerlendirmesidir
- II. Öğrencilerin belirli ölçütlere göre birbirini değerlendirmesidir.
- III. Öğrencinin bir ödevde yapması beklenen kriterlerin listelenmiş halidir.
- IV. Öğrencileri bir süreç veya bir ürün hazırlamaya yönelik sergilemiş oldukları performans düzeylerinin tanımlanmasıdır.
- V. Öğrencilerin bir performansı gerçekleştirirken ya da bir ürünü ortaya koyarken yapmalarını beklenen özel davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Yukarıda verilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir.

a	b	c	d	e
Öz değerlendirme	Akran değerlendirme	Rubrik	Akran değerlendirme	Öz değerlendirme
Akran değerlendirme	Öz değerlendirme	Akran değerlendirme	Öz değerlendirme	Akran değerlendirme
Kontrol listesi	Rubrik	Performans kriteri	Kontrol listesi	Performans kriteri
Rubrik	Kontrol listesi	Öz değerlendirme	Rubrik	Kontrol listesi
Performans kriteri	Performans kriteri	Kontrol listesi	Perfor mans kriteri	Rubrik

28. Aşağıda verilen seçeneklerden hangisi ya da hangilerinde değerlendirme aracı olarak bütüncül (Holistik) rubriği kullanabiliriz?

- I. Ölçülecek performans boyutlarına ayrımı zor olduğunda
- II. Öğrencinin yaş düzeyi küçüldükçe
- III. Performans boyutlarının derecelendirilmesi kolay olduğunda
- IV. Öğrenci çalışmasının kısa sürede değerlendirilmesi gerektiğinde (günlük ödevler)
- V. Öğretmenler, ölçülecek performansla ilgili ilk defa rubrik geliştirdiklerinde

- a) II ve V b) II, III ve IV c) I, II ve V
d) I, II, IV ve V e) III, IV ve V

EK. 11'in devamı

29. Aşağıdakilerden hangisi portfolyo dosyasının kullanılma türlerinden bir tanesi değildir?

- a) Kayıt tutma dosyası
- b) Grup dosyası
- c) Bireysel dosyalar
- d) Gösteri dosyası
- e) Resim dosyası

30. Analitik rubrikle Holistik rubrik arasındaki en önemli fark aşağıdaki seçeneklerden hangisinde verilmiştir?

- a) Öğretmenler rubrikler hakkındaki deneyimleri az ise Analitik rubriği, deneyimi çok ise, holistik rubrik kullanmalıdır.
- b) Analitik rubrikle ödevler kısa sürede holistik rubrikle ödevler uzun sürede değerlendirilir.
- c) Holistik rubrik performans boyut ve düzeyleri gözlenebilir olduğunda, analitik rubrik gözlenebilirliği düşük olduğunda kullanılır.
- d) Öğrencinin performanslarını değerlendirmek için süre çok ise Analitik, süre sınırlı ise holistik rubrik kullanılmalıdır.
- e) Analitik rubrik ünite sonu çalışmalarda, holistik rubrik yılsonunda kullanılmalıdır.

31. Aşağıdakilerden hangisi portfolyo dosyası hazırlama sürecinde öğretmenin görevlerinden biri değildir?

- a) Portfolyo hazırlanmadan önce öğretimin hedefleri ve kazanımları belirleme.
- b) Dosyaya fazla ürün isteyerek öğrencileri güdülemesi
- c) Portfolyo dosyasının içeriği ve genel özelliklerini sınıfta tanıtması.
- d) Bir portfolyo dosyasının içinde ne tür çalışmaların yer alabileceğini açıklaması.
- e) Öğrencilere bu dosyaların genel bir değerlendirme aracı olduğunu söylemesi

32. Portfolyo değerlendirme sisteminin kullanıldığı bir sınıfta, portfolyoların yetenekleri ölçmek amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir.

Bu durumda öğrenciler dosyalarına hangi ürünleri almalıdır?

- a) Üniteye giriş ve ünite sonu ürünler
- b) Yeterlilik düzeyi yüksek en iyi çalışmalar.
- c) Kendi zeka alanına uygun çalışmalar.
- d) Gruplarla yapılan çalışmalar.
- e) Sınav notlarını gösteren çalışmalar.

33. Aşağıdakilerden hangisi portfolyonun faydalarından değildir?

- a) Öğrencilerin gelişimlerinin de izlenmesini sağlar.
- b) Ailelerin öğrenci ve öğretmen ile işbirliği içerisinde olmasını sağlar.
- c) Öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun bir yöntemdir.
- d) Öğrencinin başarısının kısa sürede değerlendirilmesini sağlar.
- e) Öğrencinin kendini değerlendirmesini sağlar.

EK. 11'in devamı

34. Aşağıdakilerden hangisi portfolyo değerlendirme yöntemini geleneksel değerlendirme yöntemlerinden ayıran bir özellik değildir?

- a) Öğrenciye bir başarı yüzdesi verilmesi
- b) Değerlendirmenin bir süreç içerisinde olması
- c) Öğrenci eksiklikleri için hemen dönüt verilmesi
- d) Öğrenci başarısının çok yönlü değerlendirilmesi
- e) Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin verilmesi

35. Aşağıdakilerden hangisi portfolyo dosyasının içeriğini seçmek için kullanılacak stratejilerden bir tanesi değildir?

- a) Öğrencinin çok beğendiği çalışmalarını belirlemek
- b) Öğrenci, öğretmen ve veli tarafından öğrencilerin ortaya koyduğu ürünleri seçmek
- c) Öğrencinin en kötü çalışmaları belirlemek
- d) Öğrencinin yeni öğrendiği çalışmaları seçmek
- e) Müfredata uygun çalışmaları belirlemek

CEVAP ANAHTARI

	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E
1						19					
2						20					
3						21					
4						22					
5						23					
6						24					
7						25					
8						26					
9						27					
10						28					
11						29					
12						30					
13						31					
14						32					
15						33					
16						34					
17						35					
18						36					

EK 12. Artvin İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ve Artvin Valiliğinin izin belgesi

T.C.
ARTVİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.08.00.11-010/ 5034
Konu: Araştırma

28.../05/2007

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 07.03.2007 tarih ve 595/459 sayılı yazıları.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi (a) yazıları ekinde gönderilen İlköğretim Anabilim Dalı Doktora öğrencilerinden Mustafa METİN'in "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerine alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri derslerinde kullanma becerisi kazandırmaya yönelik araştırma" konulu araştırma izin başvurusu ilgi (b) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde gerekli araştırma izninin verilmesi hususunu olurlarınıza arz ederim.

Hamza KÖŞKER
Milli Eğitim Müdürü

Uygun görüşle arz ederim
28.../05/2007

Necmi AKMAN
Vali Yardımcısı

OLUR
28.../05/2007
Cengiz AYDOĞDU
Vali

22./05/2007 Memur : K.ALTUN
22./05/2007 Şub.Müdürü : M. YÜKSEL

Milli Eğitim Müdürlüğü 08000 ARTVİN Ayrıntılı Bilgi İçin: Şub. Müd. Mustafa YÜKSEL
Telefon: 0 466 212 69 06 – 142 Faks: 0 466 212 36 18

EK 13. Her bir öğretmenin başarı testinden aldığı puan

Sıra No	Öğretmenler	Ön Test	Son Test	Sıra No	Öğretmenler	Ön Test	Son Test
1	A	34	60	14	K	37	69
2	B	31	77	15	L	26	74
3	C	37	74	16	M	31	80
4	Ç	34	57	17	N	23	54
5	D	34	69	18	O	37	77
6	E	11	66	19	Ö	37	69
7	F	31	69	20	P	37	57
8	G	37	63	21	R	37	77
9	Ğ	29	69	22	S	34	66
10	H	37	77	23	Ş	37	74
11	I	31	69	24	T	37	60
12	İ	34	63	25	U	31	69
13	J	40	57				

EK 14. Her bir öğretmenin performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinden aldığı puan

Ön Test Tutum Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerden Alınan Puanlar							Son Test Tutum Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerden Alınan Puanlar					
Sıra No	Öğretmenler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Genel Tutum	Sıra No	Öğretmenler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Genel Tutum	
1	A	49	41	24	114	1	A	52	40	24	116	
2	B	25	23	10	58	2	B	25	30	21	76	
3	C	39	42	15	96	3	C	36	38	23	97	
4	Ç	34	36	24	94	4	Ç	40	34	19	93	
5	D	29	32	18	79	5	D	36	37	16	89	
6	E	50	44	23	117	6	E	52	40	24	116	
7	F	32	36	16	84	7	F	42	39	25	106	
8	G	32	39	22	93	8	G	48	39	19	106	
9	Ğ	46	43	24	113	9	Ğ	50	42	22	114	
10	H	33	29	21	83	10	H	38	32	13	83	
11	I	47	37	22	106	11	I	45	42	25	112	
12	İ	32	29	18	79	12	İ	36	33	22	91	
13	J	44	25	11	80	13	J	34	38	14	86	
14	K	50	40	25	115	14	K	51	41	24	116	
15	L	47	43	24	114	15	L	49	44	23	116	
16	M	38	41	18	97	16	M	45	40	19	103	
17	N	33	32	23	88	17	N	44	35	24	103	
18	O	37	36	21	94	18	O	48	43	18	109	
19	Ö	37	36	16	89	19	Ö	50	25	17	92	
20	P	58	37	25	120	20	P	55	42	25	122	
21	R	46	34	17	97	21	R	41	35	17	93	
22	S	41	33	22	96	22	S	43	36	22	101	
23	Ş	54	40	25	119	23	Ş	57	50	21	128	
24	T	57	34	19	110	24	T	44	44	24	112	
25	U	54	45	22	121	25	U	57	46	21	124	

EK 15. Öğretmenler tarafından hazırlanan anekdot kayıt örnekleri

ANEKDOT KAYIT FORMU	
Tarih: 10. 05. 2008 Yer: Sınıf Gözlenenin Adı: Mehmet Gözlem Süresi: 45 dk Gözlemin Amacı: Öğrencinin sınav stresi Yapılan Etkinlik: Fen ve Teknoloji dersi 1. sınavı Gözlenen Olay ve Ortamla İlgili Geniş Bilgiler: Mehmet yedinci sınıfta okuyan, dış dönük, çok fazla arkadaş bulunmayan, derslerde sürekli olarak katılan ve Fen ve Teknoloji dersinde istekli olan öğrencilerimden birisidir. Fen ve Teknoloji dersinin birinci sınavda, birinci ve ikinci üniteyle ilgili karma bir sınav yaptım. Mehmet'in sürekli derslere katıldığı için bu sınavdan yüksek bir not alacağını düşünüyordum. Fakat Mehmet sınavdan çok düşük bir not aldı. Sınavları okurken Mehmet'in aslında soruların cevaplarını bildiğini ama bildiklerini sınav kağıdına aktaramadığını gördüm. Bu durum karşısında öğrencinin sevkini kırmadan ona yardım etmek için Mehmet'i yanıma çağırdım ve sınav kağıdını ona gösterdim. Mehmet'ten sınav sorularını nasıl çözmesi gerektiği ve sınav kağıdına nasıl yazması gerektiği hakkında bazı bilgiler verdim. Yapılan bu yönlendirmeden sonra ikinci sınavda Mehmet'in daha fazla not aldığını gördüm. Gözlenen Olay ve Ortam Hakkında Yorum (İsteğe Bağlı): Yapılan bu gözlem sonucunda Mehmet'in hakkında bazı bilgiler edindim. İlk olarak Mehmet'in Fen ve Teknoloji dersine başanlı olduğunu düşünüyordum. Fakat ilk sınavda Mehmet çok düşük bir puan aldı. Yaptığım bu gözlem sonucunda Mehmet'in düşük puan almasının; derse çalışmamasından kaynaklanmadığını, Mehmet'in sınavda sorulan soruların cevaplarını sınav kağıdına nasıl aktaracağını bilmemesinden kaynaklandığını fark ettim. Öneriler (İsteğe Bağlı): Bazı öğrenciler sınavda sorulan soruların cevabını bilmelerine rağmen sınav kağıdına düşüncelerini aktaramamaktadır. Bu durum öğrencinin başarısız olduğunu göstermez. Bu durumu ortadan kaldırmak için öğrencinin sınıf içindeki performansını değerlendiren bir değerlendirme yapılması önerilebilir.	KONU HAKKINDA BİLGİLERİ OLMADIĞI İÇİN KURSUN BAŞLANGICINDA HIÇ BİR ÖĞRETMEN ANEKDOT KAYDI HAZIRLAYAMAMIŞTIR

EK 16. Öğretmenler tarafından hazırlanan kontrol listesi örnekleri

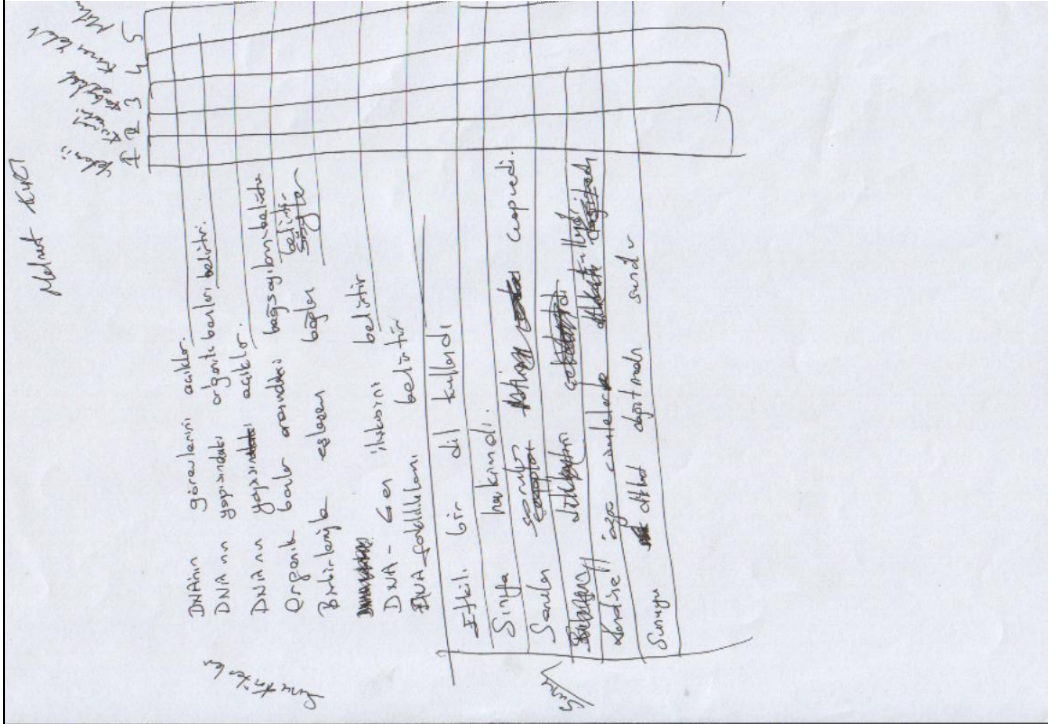
ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU			
SINIF	İÇERİK	DEĞERLENDİRME	
6. Sınıf	Saf madde ve karışımlar	Kontrol Listesi	
ÖLÇÜTLER			
ARAŞTIRMA AŞAMASI		Yapıldı	Yapılmadı
Karışım ve saf maddelerin neler olduğunu araştırma			
Karışım ve saf maddelerle ilgili günlük hayattan örnekler toplama			
Karışım ve saf maddelerin özelliklerini belirleme			
Karışım ve saf maddelerin arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme			
Karışım ve saf maddeler ayırma tekniklerini araştırma			
DENEY AŞAMASI			
Deney düzenliğini herkesin görebileceği bir yere yerleştirme			
Deney malzemelerini gösterme ve özelliklerini tanıma			
Deneyi yaparken arkadaşlarıyla etkileşim halinde bulunma			
Arkadaşlarına deneyiyle ilgili sorular sorma			
Deneyi sorusuz bir şekilde sonlandırma			
SUNUM AŞAMASI			
Ses tonunu ayarlama			
Açık ve anlaşılır bir şekilde konuşma			
Öğrencilerle göz teması kurma			
Vurgu ve tonlamaya dikkat etme			
Sınıf hakimiyetini sağlama			

Konu: Hücresin mikroz kulllanışının evrelerini poster hazırlayarak sunu			
Kontrol: Listesi			
Sıradaki	Performans Kriterleri	Yaptı	Yapmadı
	1) Poster hazırlanırken mikroz kulllanışının evrelerini doğru şekilde göstermekle ilgili olarak		
Poster hazırlama aşaması	2) Mikroz kulllanışının evrelerini doğru şekilde göstermekle ilgili olarak		
	3) Mikroz kulllanışının evrelerini doğru şekilde göstermekle ilgili olarak		
	4) Mikroz kulllanışının evrelerini doğru şekilde göstermekle ilgili olarak		
	5) Mikroz kulllanışının evrelerini doğru şekilde göstermekle ilgili olarak		
	6) Mikroz kulllanışının evrelerini doğru şekilde göstermekle ilgili olarak		
Sunu Aşaması	Sınıf hakimiyetini sağlama		
	Ancak bir el ile kullanma		
	Seviri uygun şekilde kullanma		
	Yapılandırma ile hat etme		
	Görsel gösterim ile sonuçları verme		
	Mikroz kulllanışının aşamalarını		
	Aşamalarda sıralama		
	Aşamalarda gösterilen olayları		
	Görselleştirme ile gösterilmesi		

Konu: Hücresin miköz bölünmesinin evrelerini poster hazırlayarak sunu			
Öğretmen	Performans Kriterleri	Yapıldı	Yapılmadı
Poster hazırlama aşaması	1) Poster hazırlama için gerekli malzemelerin hazırlanması		
	2) Poster hazırlama için gerekli bilgilerin araştırılması		
	3) Poster hazırlama için gerekli bilgilerin derlenmesi		
	4) Poster hazırlama için gerekli bilgilerin düzenlenmesi		
	5) Poster hazırlama için gerekli bilgilerin çizilmesi		
	6) Poster hazırlama için gerekli bilgilerin sunumu		
Sunum aşaması	Sınıf hakimiyetini sağlama		
	Ancak bir el kullanma		
	Seviri uygun şekilde kullanma		
	Yavaş ve net şekilde konuşma		
	Gülümseme ve dinamik hareket etme		
	Miköz bölünmesinin aşamalarını doğru şekilde gösterme		
	Poster hazırlama için gerekli bilgilerin doğru şekilde gösterilmesi		
	Görüşmelerin ilgi çekici olması		

EK 17. Öğretmenler tarafından hazırlanan dereceli ölçek örnekleri

Problem Durumu: Basit makinelerin özelliklerini gösteren bir deney nasıl yapılır?						
Amaç: Basit makinelerin özelliklerini gösteren bir deney yapmak						
Dereceli Ölçek						
Sıra	Performans Kriterleri	1	2	3	4	5
	Araştırma Aşaması					
1	Basit makinelerle ilgili tanımlar yapılırsa					
2	Basit makinelerin ne amaçla kullanıldığını söz edilirse					
3	Basit makinelerin çeşitleri hakkında bilgi verilirse					
4	Basit makinelerin yararlarından bahsedilirse					
5	Basit makinelerle ilgili günlük hayattan örnekler verilirse					
	Deney Aşaması					
6	Deneyde kullanılan araç-gereçler tanıtılırsa					
7	Deney düzenekleri konuya uygun hazırlanırsa					
8	Deneyde Konuya (Basit Makineler) bağlılık sürekli sağlanabilirse					
9	Deney süresince beden ve sözel dilini etkili kullanırsa					
10	Deney sırasında öğrencileri derste aktif tutabilirse					
	Rapor Yazma Aşaması					
11	Basit makinelerle ilgili açıklayıcı örnekler verilirse					
12	Rapor konuyla ilgili görsel öğelerle desteklenirse					
13	Basit makinelerin geçmişten günümüze kadar geçirdiği gelişimler yazılırsa					
14	Kullanılan kaynaklar belirtilirse					
15	Rapor zamanında teslim edilirse					



EK 18. Öğretmenler tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı örnekleri

<u>Gül Köse</u> Performans Görevi Performans Görevi Konusu: Performans Görevi Tarihi: Yönerge: Performans konusunu nasıl yapacaklarını adım adım yazarm. Dereceli Puanlama Anahtarı		Problem Durumu: sindirim sisteminin nasıl işlediğine yönelik bir deney yapma Amaç: Sindirim sisteminin nasıl işlediğini gösterme Dereceli Puanlama Anahtarı	
<u>Ölçümler ve Puanlar</u>		Araştırma Aşaması	
5		Sindirim tanımı yapma, sindirim sistemlerindeki organların isimlerini işlev sırasına göre sıralama, sindirimdeki organların görevlerini belirtme, deney için gerekli olacak malzemeleri belirleme, deneyin işlem basamaklarını doğru sıralama	
4		Sindirim tanımı yapma, sindirim sistemlerindeki organların isimlerini işlev sırasına göre sıralama, sindirimdeki organların görevlerini belirtme, deney için gerekli olacak malzemeleri belirleme	
3		Sindirim tanımı yapma, sindirim sistemlerindeki organların isimlerini işlev sırasına göre sıralama, sindirimdeki organların görevlerini belirtme	
2		Sindirim tanımı yapma, sindirim sistemlerindeki organların isimlerini işlev sırasına göre sıralama	
1		Sindirim tanımı yapma	
0		Konu hakkında hiçbir şey yapmamışsa	
Deneysel Aşaması		Deneysel Aşaması	
5		Deneysel sırasında kullandığı malzemeleri ve araçları tanıma, Deneyi herkesin görebileceği bir ortamda yapma, Yaptığı deneyin amacını belirleme, deneye arkadaşlarının katılımını sağlama, deneyi ilgili arkadaşlarına sorular sorma	
4		Deneysel sırasında kullandığı malzemeleri ve araçları tanıma, Deneyi herkesin görebileceği bir ortamda yapma, Yaptığı deneyin amacını belirleme, deneye arkadaşlarının katılımını sağlama	
3		Deneysel sırasında kullandığı malzemeleri ve araçları tanıma, Deneyi herkesin görebileceği bir ortamda yapma, Yaptığı deneyin amacını belirleme	
2		Deneysel sırasında kullandığı malzemeleri ve araçları tanıma, Deneyi herkesin görebileceği bir ortamda yapma	
1		Deneysel sırasında kullandığı malzemeleri ve araçları tanıma	
0		Konu hakkında hiçbir şey yapmamışsa	
Rapor Aşaması		Rapor Aşaması	
5		Deneyin amacını yazma, deneyde kullanılan malzemeleri yazma, deney düzenine ilişkin çizme, Deneyin yapılmasını anlatma, deneyde çıkan sonucu yazma	
4		Deneyin amacını yazma, deneyde kullanılan malzemeleri yazma, deney düzenine ilişkin çizme, Deneyin yapılmasını anlatma	
3		Deneyin amacını yazma, deneyde kullanılan malzemeleri yazma, deney düzenine ilişkin çizme	
2		Deneyin amacını yazma, deneyde kullanılan malzemeleri yazma	
1		Deneyin amacını yazma	
0		Konuyla ilgili hiçbir şey yapmamışsa	

Not: 20 = 100

EK 19. Öğretmenler tarafından hazırlanan performans görevi örnekleri

Performans Görevi: Bir DNA modeli yapalım. Performans görevi konum sınıf panosuna asıldı. Seven öğrencilere aşağıdaki performans görevleri ile birlikte görev verildi. Görev: Bu performans görevi ile, DNA'nın yapısını, yapısını kavrayacaksınız. Ayrıca araştırma ve inceleme becerinizi artıracaktır. Görevi hazırlarken; 1. DNA hakkında araştırma yapınız. 2. Yapacağınız modelin şeklini çiziniz. 3. Modelinizi oluşturunuz. 4. Aray gereç olarak kablo, kurdela, atar, oyun hamuru kullanabilirsiniz. 5. Görevinizi bir hafta içinde teslim ediniz. Değerlendirme, görevle birlikte size sunuldu. Dereceli Puanlama Anahatları göre yapılacaktır. <i>Meryem ÇEMERT</i> Görevi i.ö.ö. Fen ve Teknoloji Öğrt.				
İçerik	Sınıf Düzeyi	Beklenen Beceriler	Hazırlama Süresi	Değerlendirme Araçları
Ders: Fen ve Teknoloji Ünite: Vücudumuzdaki sistemler Konu: Sindirim Sistemi Sevgili öğrenciler Bu görevde sizlerden insanın sindirim sistemi hakkında araştırma yapapıp, bir model oluşturarak bu konuyu arkadaşlarınıza sunmanız istenmektedir.	7.Sınıf	Araştırma Yapma, Sunum yapma ve Model Oluşturma	2 Hafta	Dereceli Puanlama Anahatları
Yönerge				
Sindirim sisteminde görevli yapı ve organlarla ilgili araştırma yapınız. Sağlığımız açısından sindirim sisteminin önemi hakkında araştırma yapınız. Sindirim sisteminin düzgün çalışmaması durumunda meydana gelen hastalıkları araştırınız. Sindirim sistemindeki hastalıklara yönelik görsel unsurlar (resim, video...) bulunuz. Sindirim sisteminde görevli yapı ve organları gösteren bir model tasarlayınız. Modelde çabuk kırılan malzemelerin (cam, köpük... vb) kullanılmamasına dikkat ediniz. Modeldeki yapı ve organların boyutlarına dikkat ediniz. Modelde yapı ve organlara uygun ve dikkat çekici renkler kullanma Sunumlar yapılırken tasarlanan model üzerinde anlatım yapınız. Sunum yaparken dinleyicilerle etkileşim kurmalısınız.				
Ölçüt	Puanlama Anahatları	Kriterler	Performans Düzeyi	
İçerik Yeterliliği		Sindirimde görevli yapı ve organlarla ilgili bilgi sunma	Çok İyi (3)	Orta (2)
		Sindirim sisteminin önemi hakkında bilgi sunma		
		Sindirim işleminin nasıl meydana geldiğini ifade etme		
		Sindirim sisteminde meydana gelen hastalıklar hakkında bilgi sunma		
		Sindirim sistemindeki hastalıklara yönelik görsel unsurlar (resim, video...) bulma		
Model Hazırlama		Sindirim sisteminin eksiksiz gösteren model oluşturma		
		Kullanılan malzemelerin yapı ve organlara uygun olması		
		Yapı ve organların boyutlarına dikkat etme		
		Yapı ve organlara uygun ve dikkat çekici renkler kullanma		
		Model üzerinde sindirim sisteminde görevli yapı ve organlarla ilgili bilgi sunma		
Sunum Yapma		Sunum yaparken tasarlanan modelden yararlanma		
		Sunum yaparken arkadaşlarıyla karşılıklı etkileşim kuma		
		Sunuyu yapılması için verilen zaman diliminde tamamlama		
		Sunum yaparken sınıf hakimiyetini sağlama		
		Herkesin duyabileceği bir ses tonuyla sunum yapma		

EK 19'un devamı

PSİKO-MOTOR BECERİLERİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK PERFORMANS GÖREVLERİ HAKKINDA BİLGİLERİ OLMADIĞI İÇİN KURSUN BAŞLANGICINDA HIÇ BİR ÖĞRETMEN BU PERFORMANS GÖREVİNE YÖNELİK BİR ÖRNEK YAPAMAMIŞTIR.

PSİKO-MOTOR BECERİLERİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK PERFORMANS GÖREVLERİ HAKKINDA BİLGİLERİ OLMADIĞI İÇİN KURSUN BAŞLANGICINDA HIÇ BİR ÖĞRETMEN BU PERFORMANS GÖREVİNE YÖNELİK BİR ÖRNEK YAPAMAMIŞTIR.						
İçerik		Sınıf Düzeyi	Beklenen Beceriler	Hazırlama Süresi	Değerlendirme Araçları	
Ders: Fen ve Teknoloji Ünite: Madde ve Isı Konu: İletken ve yalıtkan madde		6.Sınıf	Araştırma Yapma, Deney Yapma Sunum yapma	2 Hafta	Dereceli Puanlama Anahtarı	
Sevgili öğrenciler Bu görevde sizlerden yalıtkan ve iletken maddeler hakkında araştırma yapapıp, bir deney tasarlayarak bu konuyu arkadaşlarınıza sunmamız istenmektedir.						
Yönerge İletken ve yalıtkan maddelerin ne demek olduğuyla ilgili araştırma yapınız. İletken ve yalıtkan maddelerin önemi hakkında araştırma yapınız. İletken ve yalıtkan maddelerin özelliklerini araştırınız. Çevremizde iletken -yalıtkan maddelerle ilgili örnekler bulunuz. İletken ve yalıtkan maddelerin elektriği nasıl ilettiğini araştırınız İletken ve yalıtkan maddelerle ilgili en az üç deney bulunuz. Deneylerin bir birinden farklı olmasına dikkat ediniz. Sunumlar yapılırken tasarlanan deney üzerinde anlatım yapınız. Sunum yaparken dinleyicilerle etkileşim kuralınız.						
		Puanlama Anahtarı				
Ölçüt	Kriterler			Çok İyi (3)	Orta (2)	Performans Düzeyi Geliştirilmeli (1)
İçerik	İletken ve yalıtkan maddelerin ne demek olduğunu açıklama					
	İletken ve yalıtkan maddelerin önemi hakkında bilgi sunma					
	İletken ve yalıtkan maddelerin özelliklerini ifade etme					
	Çevremizde iletken -yalıtkan maddelerle ilgili örnek verme					
	İletken ve yalıtkan maddelerin elektriği nasıl ilettiğini açıklama					
Deney Yapma	Deney sırasında kullandığı malzemeleri ve araçları tanıtmaya					
	Yaptığı deneyin amacını belirleme					
	Deneyi herkesin görebileceği bir ortamda yapma					
	Deney düzenliğini eksiksiz kurma					
	Deneyden uygun sonuçlar elde etme					
Sunum Yapma	Sunum yaparken tasarlanan deneyden yararlanma					
	Sunum yaparken arkadaşlarıyla karşılıklı etkileşim kuma					
	Sunuyu yapılması için verilen zaman diliminde tamamlama					
	Sunum yaparken sınıf hakimiyetini sağlama					
	Herkesin duyabileceği bir ses tonuyla sunum yapma					

**İLETİŞİM BECERİLERİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK
PERFORMANS GÖREVLERİ HAKKINDA BİLGİLERİ
OLMADIĞI İÇİN KURSUN BAŞLANGICINDA HIÇ BİR
ÖĞRETMEN BU PERFORMANS GÖREVİNE YÖNELİK
BİR ÖRNEK YAPAMAMIŞTIR.**

İçerik		Sınıf Düzeyi	Beklenen Beceriler	Hazırlama Süresi	Değerlendirme Araçları
Ders: Fen ve Teknoloji Ünite: Kuvvet ve Hareket Konu: Enerji ve Enerji çeşitleri		7.Sınıf	Araştırma Yapma, Sunum yapma Hikaye Yazma	2 Hafta	Dereceli Puanlama Anahtarı
Sevgili öğrenciler Bu görevde sizlerden enerji ve enerji çeşitleri hakkında araştırma yapıp, bir hikaye tasarlayarak bu konuyu arkadaşlarınıza sunmanız istenmektedir.					
Yönerge Enerjinin ne demek olduğuyla ilgili araştırma yapınız. Enerjinin özelliklerini araştırınız. Enerji çeşitlerini ve bunlara yönelik örnekleri araştırınız. Enerjinin hayatımızdaki önemini araştırınız Sunum yaparken dinleyicilerle etkileşim kurmalısınız. Hikayeyi yazmadan önce taslak bir metin oluşturunuz. Her bir karakterin özelliğini iyi belirleyiniz.					
		Puanlama Anahtarı		Performans Düzeyi	
Ölçüt	Kriterler		Çok İyi (3)	Orta (2)	Geliştirilmeli (1)
İçerik	Enerjinin ne demek olduğunu ifade edilmeli				
	Enerjinin özelliklerini ifade sunma				
	Enerjinin çeşitlerini açıklama etme				
	Enerji çeşitleriyle ilgili örnek verme				
	Enerjinin önemi hakkında bilgi				
Anlatım Becerisi	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşma				
	Kelimeleri doğru telaffuz etme				
	Akıcı ve anlaşılır bir şekilde konuşma				
	Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanma				
	Vurgu ve tonlamaya dikkat etme				
Hikaye Yazma	Enerji ile ilgili kavramların her birine bir karakter verme				
	Karakterlerin özelliklerini açıklama				
	Karakterlerin bir biriyle olan ilişkilerini açıklama				
	Hikayede yalın ve anlaşılabilir bir dil kullanma				
	Hikayenin sonunda genel bir özet yapma				

İLETİŞİM BECERİLERİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK PERFORMANS GÖREVLERİ HAKKINDA BİLGİLERİ OLMADIĞI İÇİN KURSUN BAŞLANGICINDA HIÇ BİR ÖĞRETMEN BU PERFORMANS GÖREVİNE YÖNELİK BİR ÖRNEK YAPAMAMIŞTIR.

EK 20. A kodlu öğretmenin mülakatta verdiği cevapların transkrip hali

1. Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak sınıfınızda uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? neden bu şekilde düşündüğünüzü açıklayınız.

A kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

- **Araştırmacı:** *Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak sınıfınızda uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *Zamanım yeterli olduğu sürece performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi uygulayacağımı düşünüyorum.*
- **Araştırmacı:** *Zamanınızın yeterli olmayacağını düşündüğünüzde uygulamayacak mısınız?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *Elimden geldiği kadar uygulayacağım ama sizde biliyorsunuz yetiştirmemiz gereken bir müfredat var. Fakat yinede performans değerlendirmeyi uygulayacağıma inanıyorum.*
- **Araştırmacı:** *Neden performans değerlendirmeyi uygulamayı düşünüyorsunuz?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrenciler açısından daha faydalı olacağına inanıyorum. Performans değerlendirmede öğrencilere bir görev veriyoruz ve onlardan yapmalarını istiyoruz. Öğrenciler kendi uğraşlarıyla bir ürün ortaya koymaya çalışıyor. Bu şekilde daha iyi öğreneceklerine inanıyorum. Ayrıca artık performans görevlerini öğrencilerin evde yapmalarını istemiyorum. Sınıfta yaptırıyorum. Bu şekilde daha verimli oluyor.*

2. Kurs boyunca öğrendiğiniz yöntem ve tekniklerden hangisi / hangilerini sınıfınızda uyguluyorsunuz ya da uygulamayı düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

A kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

- **Araştırmacı:** *Kurs boyunca öğrendiğiniz yöntem ve tekniklerden hangisi / hangilerini sınıfınızda uygulamayı düşünüyorsunuz?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *Kursun sonuna doğru ürün dosyasıyla değerlendirmenin nasıl yapılacağı anlatıldı. Bundan dolayı ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak yapamayacağıma inanıyorum. Çünkü ürün dosyasında daha önceden belirlenen bir içeriğin olması ve bu içeriğe yönelik çalışmaların belirlenmesi gerekiyordu. Fakat bunu bu dönem yapamadım ama yinede öğrencilerime yaptıkları çalışmaları ürün dosyalarına koymalarını istiyorum. Bu yüzden ürün dosyasıyla değerlendirmeyi gelecek döneme daha iyi yapmayı düşünüyorum. Ayrıca öğrencilerime yönelik anekdot kayıtları tutmaya çalışıyorum ama şuana kadar bir iki tane anekdot kaydı hazırladım. İlerde anekdot kayıtlarını da tutmayı düşünüyorum.*
- **Araştırmacı:** *Pekala! Kurs boyunca öğrendiğiniz yöntem ve tekniklerden hangisi / hangilerini sınıfınızda uyguluyorsunuz?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *Bu dönem daha çok performans görevlerini ve bu görevleri değerlendirmede kullanılan dereceli ölçek ile dereceli puanlama anahtarını kullanıyorum.*

EK 20'nin devamı

- **Araştırmacı:** *Kursta öğretilme değerlendirme türleri ve kontrol listesini kullanmayı düşünmüyor musunuz?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *Değerlendirme türlerinden biçimlendirici değerlendirmeyi öğrencilerin süreç içerisinde yaptığı çalışmalarda kullanmayı düşünüyorum. Öğrencilere performans görevlerini verdikten sonra ara zaman diliminde ne yaptıklarını incelemeyi ve onlara dönüt vermeyi düşünüyorum. Bu aşamada biçimlendirici değerlendirmeyi kullanacağım. Fakat kontrol listelerini pek kullanmayı düşünmüyorum. Onun yerine dereceli ölçekleri kullanmayı tercih ederim.*

3. Kurstan önce ve kurstan sonraki durumunuzu kıyaslarsanız performans değerlendirmeye yönelik bakış açınızda herhangi bir değişim oldu mu? Değişim olduysa ne tür değişimlerin olduğunu lütfen açıklayınız.

A kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

- **Araştırmacı:** *Kurstan önce performans değerlendirmeye yönelik bakış açınız nasıldı?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *kurstan önce performans değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşünüyordum.. Hatta kursta bunu size de söylemiştim. Kursa başlarken hocam ben bu performans görevlerinin ve ürün dosyalarıyla değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşünüyordum demiştim. Hatırlıyorsanız.*
- **Araştırmacı:** *Kurstan sonra Performans değerlendirmeye bakış açınızda ne tür bir değişimin olduğunu düşünüyorsunuz?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *Performans değerlendirmenin gereksiz bir yöntem olduğunu düşünürken şimdi çok gerekli bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Kursun bana en büyük etkisi bu oldu. Performans görevlerini daha çok internetten, kitaptan ve diğer arkadaşların hazırladıklarından esinlenerek hazırlamaya çalışıyordum. Öğrencilere yönelik bir performans görevini kendimin hazırlayamayacağımı düşünüyordum. Kurstan sonra kendi performans görevimi kendim hazırlayabiliyorum. Ayrıca daha önce öğrencileri değerlendirmek için ya hazır kriter kullanıyordum ya da hiç kriter kullanmıyordum. Buda objektif bir değerlendirme yapmamı engelliyordu. Artık kendi kriterlerimi kendim geliştiriyorum ve ona göre değerlendirme yapıyorum. Öğrencileri daha objektif değerlendirdiğime inanıyorum.*

4. Performans görevlerini bundan sonra sınıfta sürekli uygulamak ister misiniz? Evetse neden, hayırsa neden olduğunu açıklayınız.

A kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

- **Araştırmacı:** *Performans görevlerini bundan sonra sınıfta sürekli uygulamak ister misiniz?*

EK 20'nin devamı

- **A Kodlu Öğretmen:** *Evet performans görevlerini bundan sonra hep sınıfımda uygulamayı düşünüyorum.*
- **Araştırmacı:** *Neden sınıfınızda performans görevlerini uygulamak istediğinizi açıklar mısınız?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *Performans görevlerini sınıfta uygulamanın ve performans değerlendirmenin yapılmasının çocuklar açısından büyük bir önemi var. Öğrencilerin performans değerlendirmeye kalıcı öğrenmelerinde büyük bir değişim olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler yaparak – yaşarak öğrenme gerçekleştiriyor. Bu yüzden kalıcı öğrenmeler sağlanıyor. Bu özellikleri olan bir değerlendirmeyi neden sınıfımda uygulamak istemeyiyim ki... Ayrıca performans değerlendirmeyi sınıfta uyguladığın zaman öğrencileri değerlendirmede öğretmene fazla bir zaman harcatmıyor. Bu bakımdan performans değerlendirmeyi sınıfımda uygulamak istiyorum....*

5. Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisi ya da hangilerini kurstan sonra giderdiğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

A kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

- **Araştırmacı:** *Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlar nelerdir ?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *İlk olarak şunu söylemek istiyorum. Bu kurstan önce performans değerlendirme hakkında ölçme – değerlendirme kurslarına katılan arkadaşlarımızdan duyduğumuz kadarıyla bilgiye sahiptik. Onlarında zaten performans değerlendirme hakkında çok fazla bilgisi yoktu. Tam olarak nasıl performans değerlendirme yapacağımı bilmiyordum, öğrencilere nasıl performans görevi hazırlayacağımızı, bu performans görevlerini nasıl değerlendireceğimizi, öğrenciye yaptığı performans görevinden nasıl not vereceğimizi tam olarak bilmiyordum. Ayrıca dereceli ölçek ve dereceli puanlama anahtarlarını biz hazırlamıyorduk. Bunları hazır olarak internetten indiriyordum. Bazı kriterler saçma gelmesine rağmen yinede uygulamaya çalışıyordum. Kendimi nasıl bir dereceli ölçek ve dereceli puanlama anahtarı geliştireceğimizi bilmiyordum. Bununla birlikte ürün dosyaları hakkında da hiçbir bilgim yoktu. Öğrencilere not verirken sınavlarda aldığı notlara paralel ürün dosyasından ve performans görevlerinden not veriyordum.....*
- **Araştırmacı:** *Kurstan önce karşılaştığınız bu sorunlardan hangisini ya da hangilerini kurstan sonra giderdiğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.*
- **A Kodlu Öğretmen:** *Kurstan önce tam olarak nasıl performans değerlendirme yapacağımı nasıl performans görevi hazırlayacağımızı, bu performans görevlerini nasıl değerlendireceğimizi, öğrenciye yaptığı performans görevinden nasıl not vereceğimizi bilmiyordum, kurstan sonra bu sorunları tamamıyla giderdim. Ayrıca kurstan önce dereceli ölçek ve dereceli puanlama anahtarlarını nasıl hazırlayacağımı bilmiyordum. Kurstan sonra bu sorunlarında üstesinden geldiğimi düşünüyorum. Kurstan önce ürün dosyaları hakkında da hiçbir bilgim yoktu. Kursta sonra yeterli düzeyde bilgi edindiğimi düşünüyorum....*

EK 20'nin devamı

6. Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisi ya da hangilerini kurstan sonra gideremediğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

A kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

- **Araştırmacı:** *Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisi ya da hangilerini kurstan sonra gideremediğinizi düşünüyorsunuz?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *Kurstan öncede öğrencilerime değerlendirme kağıtları veriyordum. Öğrencilerin bu kağıtları okumuyordu. Kurstan sonrada yine okumadıklarını gözlemliyorum. Şu an için bu yöntemi ilk defa denediğimden dolayı çocuklar verdiğim değerlendirme kağıtlarını tam okumuyor.*
- **Araştırmacı:** *Bu sorunları ilerde giderebileceğinizi düşünüyorsunuz?*
- **A Kodlu Öğretmen:** *Evet. İlerde bu sorunun üstesinden geleceğime inanıyorum. Bu yöntem oturdukça ve o kriterlere göre değerlendirildiklerine inandıkça bunun değişeceğini düşünüyorum. Bundan sonraki yapacağım performans görevlerinde kriterleri özellikle vurgulamayı ve öğrencilerin performans ödevlerini nasıl değerlendirdiğimi uygulamalı olarak göstereceğim. Bu şekilde kriterlerin ve yönergenin ne kadar önemli olduğunu öğrencilere anlatacağım. Bunun dışında şu an başka bir sorunum olmuyor.*

EK 21. B kodlu öğretmenin mülakatta verdiği cevapların transkrip hali

1. Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak sınıfınızda uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? neden bu şekilde düşündüğünüzü açıklayınız.

B kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

- **Araştırmacı:** *Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi tam olarak sınıfınızda uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz?*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Performans değerlendirme ve ürün dosyasıyla değerlendirmeyi sınıfta tam olarak uygulayabileceğimi düşünüyorum. Bunun için gerekli bilgi ve donanıma sahibim.*
- **Araştırmacı:** *Neden performans değerlendirmeyi uygulamayı düşünüyorsunuz?*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmenin öğrencilere daha faydalı olacağını düşündüğüm için sınıfta uygulamak istiyorum. Performans ve ürün dosyasıyla değerlendirmede öğrenci tamamen aktif ve bütün bilgileri yaparak – yaşayarak öğreniyor. Öğrenciler bu değerlendirme yöntemleriyle daha kalıcı öğrenme gerçekleştiriyor ve özgüvenleri yani kendine güveni artıyor. Bu yüzden performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamak istiyorum.*

2. Kurs boyunca öğrendiğiniz yöntem ve tekniklerden hangisi / hangilerini sınıfınızda uyguluyorsunuz ya da uygulamayı düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

B kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

- **Araştırmacı:** *Kurs boyunca öğrendiğiniz yöntem ve tekniklerden hangisi / hangilerini sınıfınızda uygulamayı düşünüyorsunuz?*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Performans görevlerini, performans görevleri için hazırlanan yönergeleri, dereceli puanlama anahtarlarını, teşhis değerlendirmeyi, biçimlendirici değerlendirme gibi değerlendirme türlerini sınıfta uygulamayı düşünüyorum. Ayrıca performans değerlendirmede kullanılan dereceli ölçekleri, akran, öz değerlendirme ve grup değerlendirme formlarını kullanmayı düşünüyorum.*
- **Araştırmacı:** *Kurs boyunca öğrendiğiniz yöntem ve tekniklerden hangisi / hangilerini sınıfınızda uyguluyorsunuz?*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Performans görevlerini, dereceli puanlama anahtarlarını, akran, öz ve grup değerlendirme formlarını ve dereceli ölçekleri uyguluyorum. Fakat bu dönem grup değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme gibi diğer yöntemlere yönelik etkinlikler yaptıramadım. İkinci dönemde diğer yöntemleri kullanmayı düşünüyorum. Özellikle biçimlendirici değerlendirmeyi kullanmayı düşünüyorum.*
- **Araştırmacı:** *Kursta öğretilen anekdot kayıtları, ürün dosyasıyla değerlendirme ve kontrol listesini kullanmayı düşünüyor musunuz?*

EK 21'in devamı

- **B Kodlu Öğretmen:** *Ben şahsen anekdot kaydı tutmayı düşünmüyorum. Bu yöntemin ilköğretimin birinci kademesine uygun olduğunu ikinci kademeye uygun olmadığını düşünüyorum. Bu yüzden anekdot kaydı tutmayı düşünmüyorum. Kontrol listelerine gelince bence kontrol listeleriyle dereceli ölçekler arasında çok önemli bir fark yok. Hatta dereceli ölçeklerle kontrol listelerine göre daha objektif değerlendirme yapılacağına inanıyorum. Bu yüzden kontrol listesinin yerine dereceli ölçekleri kullanıyorum. Ürün dosyasıyla değerlendirmeyi kısmen olsa da derslerimde kullanıyorum. Fakat tam anlamıyla planlı bir şekilde olmuyor. Her öğrenci hazırladığı performans görevlerini ürün dosyasına koyuyor. Bu şekilde ürün dosyası oluşturuyorum. Fakat ikinci dönemin başında ürün dosyasının içeriğini, bütün performans konularını belirleyeceğim ve öğrencilerden yaptığı performans görevlerini dosyalarına koymalarını isteyeceğim. Bu şekilde daha planlı bir ürün dosyası hazırlayacağıma inanıyorum.*

3. Kurstan önce ve kurstan sonraki durumunuzu kıyaslarsanız performans değerlendirmeye yönelik bakış açınızda herhangi bir değişim oldu mu? Değişim olduysa ne tür değişimlerin olduğunu lütfen açıklayınız.

B kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

- **Araştırmacı:** *Kurstan önce performans değerlendirmeye yönelik bakış açınız nasıldı?*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Kurstan önce performans değerlendirmenin performans değerlendirmenin öğrencinin başarısını arttırmak için gerekli olmadığını düşünüyordum. Performans değerlendirmenin öğretmenler ve öğrenciler için çok büyük bir külfet olduğunu düşünüyordum. Ayrıca performans görevlerini hazırlama ve değerlendirme konusunda sıkıntılar yaşıyordum.*
- **Araştırmacı:** *Kurstan sonra Performans değerlendirmeye bakış açınızda ne tür bir değişimin olduğunu düşünüyorsunuz?*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Kurstan sonra daha önceki performans değerlendirmeye yönelik düşüncelerim önemli ölçüde değişti. Kurstan sonra performans değerlendirmenin konuyu kavratmanın en önemli yollarından biri olduğuna inanmaya başladım. Performans değerlendirmenin diğer değerlendirme yöntemlerine göre öğrencileri daha objektif bir değerlendirme olduğunu düşünmeye başladım. Kurstan önce performans görevlerini hazırlama ve değerlendirmede sorunlar yaşıyordum. Kurstan sonra bu konularda hiçbir zorluk çekmiyorum.*

4. Performans görevlerini bundan sonra sınıfta sürekli uygulamak ister misiniz? Evetse neden, hayırsa neden olduğunu açıklayınız.

B kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

EK 21'in devamı

- **Araştırmacı:** *Performans görevlerini bundan sonra sınıfta sürekli uygulamak ister misiniz?*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Evet performans görevlerini bundan sonra hep sınıfta uygulamayı düşünüyorum.*
- **Araştırmacı:** *Neden sınıfınızda performans görevlerini uygulamak istediğinizi açıklar mısınız?*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Performans değerlendirmeyi, diğer ölçme – değerlendirme tekniklerine göre başarısız olan öğrencilere alternatif bir değerlendirme imkanı sağladığı için kullanmak istiyorum. Diğer değerlendirme tekniklerinde başarısız olan bazı öğrencilerim performans değerlendirmede başarılı olabiliyor. Ayrıca performans değerlendirmenin öğrencilerin kendine güvenmelerine ve paylaşma duygularını geliştirmede etkili olduğuna inanıyorum. Performans değerlendirmenin öğrencilerin deney yapma, materyal oluşturma gibi psiko motor becerilerini geliştirmeye fırsat sağladığını düşünüyorum. daha önce performans görevini hazırlamadan önce sürekli bana gelip ne yapacağını soruyordu. Öğrencilere yeni hazırladığım yönerge ve kriterleri verdikten sonra bu sorular azaldı. Benimde yüküm azaldı. Performans değerlendirmenin bu özelliklerinden dolayı sınıfta kullanmayı istiyorum.*

5. Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisi ya da hangilerini kurstan sonra giderdiğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

B kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

- **Araştırmacı:** *Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlar nelerdir ?*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Bu kurstan önce performans değerlendirme hakkında çok fazla bir bilğim yoktu. Performans görevlerini verirken öğrencilere internetten hazır performans görevleri buluyordum. Bu performans görevlerini öğrencilere veriyordum. Bir performans görevinin nasıl hazırlanacağı, yönergelerin nasıl olması gerektiği ve bu performans görevini değerlendirmek için nasıl değerlendirme kriteri geliştireceği hakkında bir bilğim yoktu. Anekdor kaydı ve kontrol listelerini ne olduğu, dereceli ölçekleri nasıl hazırlanacağı ve bu ölçeklerin nasıl nota dönüştürüleceği hakkında bilğim yoktu. Kısacası; performans ve ürün dosyasıyla değerlendirme hakkında yeterli bilğim yoktu diyebilirim. Bu yüzden performans ve ürün dosyasıyla değerlendirme uygulamalarında sıkıntılar yaşıyordum....*
- **Araştırmacı:** *Kurstan önce karşılaştığınız bu sorunlardan hangisini ya da hangilerini kurstan sonra giderdiğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Kurstan sonra kurstan önce olan sıkıntılarımın tamamını giderdiğimi düşünüyorum. Fakat kurstan önce kafama göre performans görevi veriyordum. Şimdi performans görev konularının öğrenciye uygun olması, yapılabilir nitelikte olması, ve araştırma, uygulama, materyal hazırlama, etkileşim kurmaya yönelik aktiviteler içerip içermediğine dikkat etmeye çalışıyorum.*

EK 21'in devamı

Bu yüzden performans görevlerini belirlerken sıkıntılar yaşamaya başladım. Kurstan önce bu şekilde bir sıkıntım yoktu. Kurstan önce performans değerlendirme, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarları hakkında yeterli bilgim yoktu. Kurstan sonra bu konulara yönelik yeterli bilgiye sahip oldum. Bu sorunların üstesinden geldim. Fakat halen ürün dosyasıyla değerlendirmeye yönelik sıkıntılarım var. Özellikle bu dosyaların içeriğinin nasıl belirleneceği ve nasıl nota dönüştürüleceği hakkında tereddütlerim var.

6. Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisi ya da hangilerini kurstan sonra gideremediğinizi düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

B kodlu öğretmenin bu genel soru kapsamında verdiği cevaplar ve araştırmacıyla olan diyalogları şu şekildedir.

- **Araştırmacı:** *Kurstan önce performans değerlendirme etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlardan hangisi ya da hangilerini kurstan sonra gideremediğinizi düşünüyorsunuz?*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Biraz öncede dediğim gibi kurstan önce değil de kursu aldıktan sonra performans görevlerini belirlemeye yönelik sorunlarla karşılaşmaya başladım. Daha önce bu tür sorunum yoktu. Ayrıca ürün dosyasıyla değerlendirmeye yönelik sıkıntılarım var. Bu dosyaların içeriğinin nasıl belirleneceği ve nasıl nota dönüştürüleceği hakkında bazı sıkıntılarım var. tereddütlerim var.*
- **Araştırmacı:** *Bu sorunları ilerde giderebileceğinizi düşünüyorsunuz?*
- **B Kodlu Öğretmen:** *Zamanla bu sorunların aşılabacağına inanıyorum. Birkaç çalışmadan sonra her şeyin yerli yerine oturacağını ve daha pratik bir şekilde yapılacağını düşünüyorum.*

ÖZGEÇMİŞ

1982 tarihinde Yozgat'ın Boğazlıyan ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Atatürk İlköğretim Okulu'nda, orta öğrenimini Yenifakılı lisesinde, lise öğreniminin Kayseri Hisarcıklioğlu Fen Lisesinde tamamladı. 1999 yılları girdiği Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünden 2003 yılında mezun oldu. 2003-2004 akademik güz döneminde KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Programına başladı. 2004-2005 akademik bahar döneminde KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Doktora Programına geçiş yaptı. 2005 yılında KTÜ Artvin Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği programına Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. Halen bu görevde çalışmakta olup iyi derecede İngilizce bilmektedir.