

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMI'NDAKİ ALTERNATİF ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
YÖNTEMLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fadime YİĞİT

TRABZON
Haziran, 2013

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMI'NDAKİ ALTERNATİF ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
YÖNTEMLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Fadime YİĞİT

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

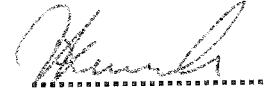
**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Bilal KIRIMLI**

**TRABZON
Haziran, 2013**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 03/06/2013

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Bilal KIRIMLI



Üye : Prof. Dr. Asiye Mevhibe COŞAR



Üye : Doç. Dr. Suat UNGAN



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Haluk ÖZMEN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Fadime YİĞİT

03/06/2013

ÖN SÖZ

Gelişen ve ilerleyen dünyaya uyum sağlamak için ülkemizin eğitim sisteminde önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu yeniliklerin ortak hedefi öğrencilerin öğrenme seviyesini artırmak ve geliştirmekte olan dünyaya uyum sağlama becerisini geliştirmektir.

Öğrencileri çağın gereklerine hazırlarken onların bilgi ve becerilerini izlemek açısından ölçme-değerlendirme yöntemleri büyük önem taşır. Öğretmenin farklı özelliklere sahip öğrencilerine ulaşabilmesi, onların her biri için kendi özelliğine göre uygulamalar yapması alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle mümkün olabilmektedir. Bu çalışmada İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlerin görüşlerini incelemek istenmiştir. Son yıllarda geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin çok eleştirilmesi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin oldukça önemseniyor olması araştırmacıyı bu çalışmayı yapmaya yönlendirmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin katkısı bulunmaktadır. Öncelikle tezimin her aşamasında bana rehberlik eden ve destek olan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Bilal KIRIMLI'ya teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama araçlarının hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Durmuş EKİZ'e, değerli yorum ve önerileriyle çalışmama katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Erhan DURUKAN'a ve Arş. Gör. Bircan EYÜP'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca derslerine katıldığım, kendilerinden birçok deneyim kazandığım öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmanın temelini oluşturan verileri bana sağlayan değerli öğretmenlerimize katkıları ve yardımları için teşekkürü bir borç bilirim.

Bana her zaman destek olan babam Erdal ÇANAK'a, annem Satu ÇANAK'a, ağabeyim Hamza ÇANAK'a teşekkür eder, en içten sevgilerimi sunarım. Son olarak çalışmam esnasında moral ve motivasyonumu yükselten, desteğiyle her daim yanımda olan sevgili eşim Alptekin Muhammed YİĞİT'e sonsuz teşekkürler.

Haziran, 2013

Fadime YİĞİT

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.1.1. Araştırmanın Alt Amaçları	5
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Tanımlar	8
2. LİTERATÜR TARAMASI	10
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	10
2.1.1. Ölçme ve Değerlendirme Kavramları	10
2.1.1.1. Ölçme.....	10
2.1.1.2. Değerlendirme.....	12
2.1.2. Eğitimde Ölçme-Değerlendirmenin Yeri ve Önemi	14
2.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	16
2.1.4. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Ölçme-Değerlendirme	17
2.1.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı	18
2.1.6. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Ölçme-Değerlendirmenin Yeri ve Önemi.....	19
2.1.7. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme.....	21
2.1.8. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	22
2.1.8.1. Görüşme	26
2.1.8.2. Tutum Ölçekleri	28
2.1.8.3. Öz Değerlendirme	30

2.1.8.4. Akran Değerlendirme.....	31
2.1.8.5. Gözlem.....	33
2.1.8.6. Öğrenci Ürün Dosyası	41
2.1.8.7. Performans görevi	48
2.1.8.8. Proje.....	54
2.1.8.9. Yapılandırılmış Grid.....	58
2.1.8.10. Kavram Haritası.....	60
2.1.8.11. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	61
2.1.8.12. Kelime İlişkilendirme Testleri	63
2.1.8.13. İlgili Araştırmalar.....	64
2.2. Literatür Taramasının Sonucu	77
3. YÖNTEM	78
3.1. Araştırma Modeli	78
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklemi	79
3.2.1. Anket Uygulanan Örneklem İlişkin Kişisel Bilgiler	80
3.2.1.1. Cinsiyet	80
3.2.1.2. Hizmet Yılı	81
3.2.1.3. Eğitim Durumu/ Mezun Olunan Bölüm.....	81
3.2.1.4. Sınıf Mevcudu	82
3.2.2. Görüşme Yapılan Örneklem İlişkin Kişisel Bilgiler	82
3.3. Verilerin Toplanması.....	83
3.3.1. Veri Toplama Araçları	83
3.3.1.1. Anket.....	83
3.3.1.2. Görüşme	85
3.3.2. Veri Toplama Süreci	86
3.4. Verilerin Analizi.....	87
4. BULGULAR.....	89
4.1. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi'nden Elde Edilen Bulgular	89
4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşleri	89
4.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşleri.....	97
4.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşleri	99
4.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri.....	102

4.2. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Hakkında Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	103
4.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşleri	103
4.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşleri	105
4.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşleri	106
4.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri	108
5. TARTIŞMA	110
5.1. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşleri ile İlgili Tartışma	110
5.2. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşleri ile İlgili Tartışma	118
5.3. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşleri ile İlgili Tartışma	121
5.4. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri ile İlgili Tartışma	127
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	132
6.1. Sonuçlar	132
6.2. Öneriler	134
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	134
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	136
7. KAYNAKÇA	137
8. EKLER	153
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	178

ÖZET

İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Çağın getirdiği yeniliklere göre hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (İTDÖP)'nda geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşleri araştırılmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine ve bu yöntemleri kullanma sıklığına yönelik görüşleri araştırılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerine yönelik görüşleri ve bu yöntemleri uygularken karşılaşılan sorunlar -varsa- incelenmektedir.

Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırmada nicel veri toplama araçlarından anket ve nitel veri toplama araçlarından görüşme kullanılmıştır. Böylece “çoklu metot” (karma metot) kullanılmış ve veri toplama araçlarında çeşitleme (triangulation) yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, çalışma evreni içinden basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilindeki devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturduğundan Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Trabzon Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izin (Ek 19) alınmıştır. 150 öğretmene uygulanan anketlerden 123 tanesi analiz edilmiştir. Anket uygulaması sırasında görüşmeye katılmak için gönüllü olduğunu belirten 34 öğretmen arasından basit (rastgele) örnekleme ile 13 öğretmen seçilerek görüşme yapılmıştır. Anketteki verilerin SPSS 15.00 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) paket programı kullanılarak frekans (f) ve yüzde (%) dağılım hesapları yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda adı geçen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini kabul ettiği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda şüphelerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini objektif bir değerlendirme yapma konusunda yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenleri tarafından en sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin performans görevi ve proje olduğu; en az kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ise tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin daha çok performans görevi ve projeler hakkında öğrencilere geri bildirim verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin performans görevi, proje ve öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını kullandığı tespit edilmiştir. Grupla yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin grubun bütün üyelerine aynı notu verdiği görülmüştür.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en sık karşılaşılan problemlerin haftalık ders saatinin yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra okulun ve sınıfın fiziki olanaklarının yetersiz olması, ölçeklerin karmaşık olması ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşanmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, ölçme-değerlendirme, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretmen görüşleri.

ABSTRACT

Evaluation of Teacher Opinions on Alternative Assessment and Evaluation Methods in Curriculum of Turkish Course for Elementary School 6th, 7th and 8th Grades

In Elementary Education Turkish Course Curriculum prepared in accordance with developments brought by the age, it is recommended that alternative assessment-evaluation methods be used as well as conventional assessment-evaluation methods. Turkish Course teachers' opinions on alternative assessment-evaluation methods appearing in Elementary School Turkish Course Curriculum (6th, 7th and 8th Grades) are researched in this study. Turkish Course teachers' opinions on functions of alternative assessment-evaluation methods and the frequency of using these methods are being researched within the frame of this general purpose. Also, attempts are being made to examine teachers' opinions on forms of implementing alternative assessment-evaluation methods and-if any-problems encountered while implementing these methods.

Questionnaire, as one of quantitative data collection tools, and interview, as one of qualitative data collection tools, were used in this study which is of a descriptive in nature. Thus, "multi-method" (mixed method) was used and variation (triangulation) as one of data collection tools was applied. Population of the research is constituted of Turkish Course teachers employed at state schools in Trabzon province during 2011-2012 school year. Sample was chosen through simple probability (random) sampling within the population of the study. Necessary permit (Appendix-19) was obtained from the Governorship of Trabzon and Provincial Directorate of National Education through the agency of Karadeniz Technical University, Institute of Educational Sciences as sample of the study was constituted of Turkish Course teachers employed at state schools in Trabzon province during 2011-2012 school year. 123 questionnaires out of the ones conducted on 150 teachers were analyzed. 13 teachers were chosen and interviewed through simple (random) sampling out of 34 teachers who stated during questionnaire application to volunteer for taking part in the interview. Data in the questionnaire were calculated for frequency (f) and percentage (%) distribution by using SPSS 15.00 (Statistical Package for Social Sciences) software package. Content analysis method was used in analyzing the qualitative data obtained at the end of the interviews conducted.

It was observed in consequence of the research that the teachers acknowledged the functions of alternative assessment-evaluation methods mentioned in Elementary School Turkish Course Curriculum. However, it was determined that the teachers had

doubts about the efficiency of peer assessment method. Furthermore, it was figured out that the teachers did not find self-assessment and peer assessment methods adequate in the matter of carrying out an objective assessment.

The alternative assessment-evaluation methods most frequently used by Turkish Course teachers were found to be performance tasks and projects, while the least frequently used alternative assessment-evaluation methods were detected to be attitude scale, peer assessment and self-assessment.

It was concluded that the teachers gave feedback to their students more on performance tasks and projects. It was determined that the teachers used graded scoring key while evaluating performance tasks, projects and student product files. It was observed that the Turkish Course teachers during group works gave the same marks to all members of that group.

Most frequently encountered problems while applying alternative assessment-evaluation methods were found to be insufficiency of weekly course hours and excessive number of students in classes. Other problems in addition to these are experienced such as insufficient physical facilities of schools and classrooms, complicated scales and having difficulties in classroom management while implementing alternative assessment-evaluation methods.

Key Words: Turkish course curriculum, assessment-evaluation, alternative assessment-evaluation methods, teacher opinions.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
1.	Ankete Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı	80
2.	Görüşme Yapılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı	80
3.	Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	80
4.	Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı	81
5.	Öğretmenlerin Eğitim Durumu/Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı	81
6.	Öğretmenlerin Dersine Girdiği Sınıfların Mevcuduna Göre Dağılımı	82
7.	Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Hizmet Yılı, Eğitim Durumu/Mezun Oldukları Bölüm ve Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı	82
8.	Türkçe Öğretmenlerinin Görüşmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	90
9.	Türkçe Öğretmenlerinin Tutum Ölçeklerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	90
10.	Türkçe Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	91
11.	Türkçe Öğretmenlerinin Akran Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	92
12.	Türkçe Öğretmenlerinin Gözlemin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	93
13.	Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasının İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	94
14.	Türkçe Öğretmenlerinin Performans Görevinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	95
15.	Türkçe Öğretmenlerinin Projenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	97
16.	Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	98
17.	Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	99

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
18.	Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	103
19.	Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımları.....	104
20.	Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımları	105
21.	Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımları	106
22.	Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımları.....	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme.....	21
2.	Fiilde Yapı Konusuyla İlgili Yapılandırılmış Grid Örneği.....	59
3.	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğinin Yapısı.....	62

KISALTMALAR LİSTESİ

İKY : İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

İTDÖP : İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

SPSS : Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun varoluşundan günümüze değin gelişerek devam eden eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, istendik değişimler meydana getirme süreci” (Ertürk, 1994: 17) olarak tanımlanır. Eğitim; istenilen davranışları geliştirmeyi, kusurlu davranışları düzeltmeyi, istenmeyen davranışları silmeyi amaçlar.

Eğitim, eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalardan ve toplumsal değişimlerden etkilenen bir sistemdir. Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler toplumları harekete geçirmiş ve birbirleriyle rekabet haline getirmiştir. Sözü edilen hızlı gelişmelere uyum sağlamak için çağın ihtiyaçlarına uygun eğitime gereksinim duyulmaktadır (Özyürek, 1981).

Bu durumu Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) şöyle açıklamaktadır:

“Bilginin hızla üretildiği çağımızda bireylerin gerekli becerileri kazanması, bu becerileri kullanarak kendisine mal edebilmesi, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirebilmesi, bunlara dayanarak ürünler ortaya koyabilmesi çağdaş bir eğitim ile mümkün olabilir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı, içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır” (MEB, 2004a: 5).

Eğitim alanındaki değişimler; dil, edebiyat ve kültür eğitimine de doğal olarak yansımıştır. Canlı bir varlık olan dilin gelişip devam etmesi için dil eğitimi önemlidir. Dil eğitiminde temel amaç, bireyin anlama ve anlatma gücünü geliştirmektir. Birey, kendi dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişir; duygu ve beğeni inceliği kazanır. Ayrıca ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştirir. Böyle bir öğrenci, hem diğer derslerde daha başarılı olur hem de içinde yaşadığı toplumla daha sağlıklı ilişkiler kurar (Sever, 2004; Kavcar, 1999). Bu yüzden Türkçe eğitimi, bireyin sosyalleşmesine doğrudan katkı sağlamanın yanında tüm derslerin temelini oluşturması bakımından da ayrı bir öneme sahiptir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı da yenilenerek 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 1-5. sınıflarda, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında da ilköğretim 6-8. sınıflarda uygulamaya konulmuştur. Cumhuriyetin ilanından 21. yüzyıla kadar eğitim sistemimizin temelinde yer alan Davranışçı Kuram’ın yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Çağın getirdiği yeniliklere göre hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (İTDÖP)’nda Çoklu Zeka Kuramı ve Yapılandırmacı Kuram ile öğrenci merkezli anlayış esas alınmıştır.

Bümen (2005)’e göre Çoklu Zekâ Kuramı, zekânın tek bir boyutta olmadığını, aksine her bireyin farklı derecelerde, çeşitli zekâlara (dilsel, matematiksel, görsel, müziksel, bedensel, sosyal, öze dönük ve doğacı zekâ türleri) sahip olduğunu öne süren bir

kuramdır. Bu kurama göre her insanın kendine özgü bir öğrenme yolu vardır. Buna uygun olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006a) öğretim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla bireysel farklılık ve ilgilere yönelik olarak çeşitli etkinlik ve çalışmalar yer almaktadır. Bu etkinliklerle Türkçeye ilgili becerileri zevkli bir öğrenme ortamında kazandırmak amaçlanmaktadır.

Son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalar Yapılandırmacı Yaklaşım'ın etkililiğini ortaya koymaktadır. Öğrenmeyle ilgili yapılan araştırma ve gözlemlerde, uygulamayla edinilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dil öğretiminde daha açık bir şekilde görülebilir. Öğretmen; öğrencileri deneyerek öğrenmeye ve iş birliğine özendirmelidir. Öğrencinin birikimi, düzeyi ve ilgisi dikkate alınarak tüm öğrencilerin öğrenme sürecinde istekli olması sağlanmalıdır. Bu durum çağdaş eğitimin geldiği önemli bir noktadır (MEB, 2006a).

Gerek Çoklu Zekâ Kuramı gerekse Yapılandırmacı Kuram öğrenci merkezli eğitim anlayışını temele almaktadır. Öğrenci merkezli anlayış ise eğitim sisteminin bireylerin farklı zihinsel yeteneklerine cevap vermesini ister. Geleneksel eğitim yaklaşımını bireylerin farklı yetenek özelliklerini dikkate almaması bakımından eleştirir. Her çocuğun aynı konuyu farklı yollarla öğrenebileceğini savunur. Birey merkezli bir eğitim uygulandığında her öğrencinin kendi çizgisini bulması ve kendini daha iyi hissetmesi mümkün olabilir (Selçuk, 1999).

Eğitim ve öğretim programları hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögeden oluşmaktadır (Demirel, 2000; Şişman, 2007; Varış, 1997). Öğretim programını oluşturan bu ögeler sürekli ve karşılıklı olarak etkileşim içindedir. Ancak ölçme ve değerlendirme boyutu, diğer ögelere ve kendisine ilişkin olarak geri bildirim vermesi bakımından önemlidir (Demirtaşlı, 1997). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı da bu dört temel ögeden oluşmaktadır. Ölçme-değerlendirme ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı tamamlayan son ögedir.

“Ölçme” ve “değerlendirme” terimleri birbiriyle yakından ilgili iki farklı kavramdır. Ölçme bir gözlemlene çeşididir. Bir özelliğin niceliğini belirlemeye yarar. Tekin (1994: 31), ölçmeyi “belli bir nesnenin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi” olarak tanımlar. Ölçme, bize sadece bir şeyin niceliğine ilişkin bilgi verirken bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen nicelik ve türden olup olmadığı ise değerlendirme ile anlaşılır (Yıldırım, 1999). Değerlendirmede ölçme sonuçları, ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır (Özçelik, 1998). Kısacası değerlendirme, bir karar verme işlemdir ve bu yönüyle ölçmeden ayrılır.

Ölçme ve değerlendirme kavramlarını tanımladıktan sonra açıklanması gereken diğer konu ise eğitimde ölçme-değerlendirmeye niçin ihtiyaç duyulduğudur.

Tekin (1994)'e göre değerlendirme, öğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre ayarlayabilmek ve öğretim sırasında öğrenilmeyen ya da öğrenmede güçlük çekilen yerleri tanıyıp bunun nedenlerini araştırarak öğretimi daha değerli kılmak için de gereklidir. Eğitim programının işleyişine ilişkin yeterli ve uygun dönüt elde etmek, gerekli düzeltmelere yer vermek için ölçme ve değerlendirme yapmak zorunludur (Erdemir, 2007). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise ölçme değerlendirmenin öneminden şöyle bahsedilmiştir:

“Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli öğelerinden birisi de değerlendirmedir. Değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır” (MEB, 2006a: 225).

Öğretme ve öğrenme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya doğru yöneldiği eğitim sistemimizde değerlendirmenin de bu değişime uygun biçimde yapılması istenmektedir. Bu yüzden eski öğretim programlarında yer alan ve sadece ürünü ölçen değerlendirmenin dışında süreci ölçen yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, kazanımlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesinde geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının (kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli testler) yanı sıra alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarının (performans görevi, proje ödevi, öğrenci ürün dosyası, tutum ölçekleri, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme) kullanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda adı geçen alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçları üzerinde çalışılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerine dayanan araştırma altı bölümden oluşmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde çalışmanın önemi ve amacı, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi literatür taramasıyla ele alınmış, konu alanıyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi, çalışmanın yapıldığı evren ve örneklem, elde edilen verilerin analizi anlatılmaktadır. Araştırmanın dördüncü bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular açıklanmaktadır. Beşinci bölümde ise bulgular ve literatürden elde edilen sonuçlar kullanılarak araştırmanın alt amaçları tartışılmaktadır. Son olarak araştırmanın altıncı bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar açıklanmakta, araştırma sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Günümüzde değerlendirme için başlıca iki terimden söz edilmektedir: geleneksel ölçme-değerlendirme, alternatif-ölçme değerlendirme (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Kırmızı, 2008; Doğan, 2005; Yavuz, 2005). Geleneksel ölçme-değerlendirme daha çok öğretmen merkezli olup öğrenciyi sınırlı bir zamanda ölçmeyi gerektirir. Geleneksel ölçme yaklaşımları, basit düzeydeki bilgi ve becerileri ölçerken üst düzey becerileri ölçmekte yetersiz kalır. Öğrencilere kendi başarısını ve eksiklerini görme fırsatı vermez (Doğan, 2005).

Alternatif ölçme-değerlendirme ise öğrenci merkezlidir, sadece öğrenme ürününü değil, süreci de değerlendirir. Öğrencilerin yaratıcılık ve özgün düşünme becerilerini geliştirerek onların kendilerini en iyi şekilde ifade etmelerine olanak sağlar (Doğan, 2005). Bu yaklaşımın en önemli özelliği; anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlamasıdır. Ayrıca öğrencinin zihinsel yapısındaki yanlış kavramları, bilgi ağındaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koymak için bir teşhis aracı olarak kullanılması bakımından da önemlidir (Bahar ve diğ., 2006; Korkmaz, 2004). Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanıldığında öğretmen öğrencisinin, öğrenci kendisinin, veli ise çocuğunun öğrenme durumunu takip edebilmektedir.

Geleneksel değerlendirme; çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış soruları, eşleştirme ve tamamlama soruları, soru-cevap, uzun ya da kısa cevaplı yazılı yoklamaları kapsar (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Alternatif ölçme –değerlendirme ise, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri içerir. Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini; performans değerlendirme, ürün dosyası (portfolyo), kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ve/veya akran değerlendirmesi, öz değerlendirme oluşturmaktadır (Bahar ve diğ., 2006). 2006-2007 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7 ve 8. Sınıflar)'nda öğrencinin değerlendirilmesinde sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme sürecinin de dikkate alınması, bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performanslarının değerlendirilmeye katılması önerilmektedir. Öğrenci hakkında karar verilirken geleneksel ölçme yöntemlerinden farklı olarak görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi ve projelerin kullanılması tavsiye edilmektedir (MEB, 2006a). Söz konusu alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri öğrencilerin eksiklerinin zamanında tespit edilmesine, öğrenci hakkında farklı kaynaklardan bilgilerin toplanmasına, öğrencinin bir bütün olarak tüm yönleriyle değerlendirilmesine ve öğretmenin de öğretimini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden planlamasına fırsat vermektedir (Baki ve Birgin,

2003; Birgin, 2008). Ancak alternatif değerlendirme araçlarının sunduğu bu fırsatlardan yararlanmak bu yöntemlerin etkili biçimde kullanılmasına bağlıdır.

Öğretmenler okulda öğretim programının uygulayıcısı ve sınıf düzeyinde geliştiricisi olarak büyük sorumluluk sahibidir (Ornstein ve Hunkins, 1998). Daha iyinin elde edilebilmesi ve eksiklerin giderilebilmesi için uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin görüşleri son derece önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine (görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, proje) yönelik öğretmen görüşlerinin neler olduğunu araştırmaktır.

1.1.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde alt amaçları da bulunmaktadır.

1. Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşlerini belirlemek.
2. Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığına yönelik görüşlerini belirlemek.
3. Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerine yönelik görüşlerini belirlemek.
4. Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara (varsa) yönelik görüşlerini belirlemek.

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Başarı, eğitimi oluşturan unsurların bir bütün olarak düşünülmesi ve uygulanmasıyla mümkündür. Eğitimde bütünlüğün olması ise programın tüm öğelerinin arasında dinamik bir ilişkinin bulunmasına bağlıdır. Kanatlı (2008)'ya göre hedeflerde -programın en önemli ögesi olan-meydana gelen bir değişme programın içerik boyutunu da etkiler. Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi iyi belirlenmiş ve düzenlenmiş içerik ögesiyle gerçekleşir. "Niçin öğreteceğiz?" sorusunu, "Ne öğreteceğiz?" sorusu izler. İçeriğin iyi düzenlenmesi kadar yapılacak etkinliklerin, seçilecek yöntem ve tekniklerin, kullanılacak araç ve gereçlerin yer aldığı öğretme ve öğrenme süreci de çok önemlidir ki, bu öge de "Nasıl öğretilim?" sorusuna yanıt verir. Belirlenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşmişse ne kadarının gerçekleştiğini anlamak, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgilidir. Bu da "Ne oldu?", "Ne kadar?" gibi sorulara yanıt arar. Görüldüğü gibi programın öğeleri birbirinden bağımsız değildir.

Eğitimde öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar (hedefler), içerik, öğrenme etkinlikleri kadar ölçme-değerlendirme etkinlikleri de oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada da eğitimin temel unsurlarından olan ölçme-değerlendirme üzerinde durulmuştur.

Programın ölçme-değerlendirme unsuru, eğitimin başarı düzeyini ve eksiklikleri ortaya çıkarması açısından mühimdir. Öğretmenler, ölçme-değerlendirme sayesinde öğrencilerinin başarı düzeyleri hakkında fikir sahibi olabilirler. Eğitimde istenilen başarıya ulaşılamaması durumunda ise aksaklığın nerede olduğu ölçme-değerlendirme süreci ile tespit edilebilmektedir.

İşman ve Eskicumalı (2003)'nın çalışmalarında belirttikleri üzere ölçme-değerlendirmeyi iyi bilen ve uygulayabilen öğretmenler, öğrenci başarılarını doğru olarak ortaya koyar. Kendi uyguladıkları dersleri iyi şekilde değerlendirip hataları ortaya çıkaran öğretmenler ise öğrenme-öğretme faaliyetlerini de daha etkili olarak düzenleyebilir. Ölçme-değerlendirme alanında yetersiz olan öğretmenler ise öğrencilerin kazanması gereken davranışları kazanıp kazanmadığını yeterince öğrenemeyeceklerdir. Bu yüzden varılması gereken hedeflere eksiksiz olarak ulaşamayabilirler. Söz konusu durumun yaşanmaması için öğretmenler, ölçme-değerlendirme araçlarını etkili bir şekilde kullanacak bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.

Öğrencinin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerisi bütün derslerdeki başarısını etkiler. Bundan dolayı dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlayan Türkçe dersinin ölçme-değerlendirmesine daha çok özen gösterilmelidir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının eksiklerini telafi etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu yüzden ancak hem geleneksel hem de alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden yararlanılırsa ölçme-değerlendirmede başarıya ulaşılabilir. Çünkü bu iki anlayış birbirini yok etmek için değil, eksiklerini tamamlamak ve değerlendirmede mükemmele yaklaşmak için ortaya çıkmıştır. Nitekim araştırmanın "Literatür Taraması" bölümünde bu iki değerlendirme anlayışı yararları ve sınırlılıklarıyla açıklanacaktır. Zira İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dersin ölçme-değerlendirmesi için şunlar söylenmiştir:

"Türkçe dersinde, hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür. Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır" (MEB, 2006a: 215).

Görüldüğü üzere öğretim programında öğrencilerin Türkçe dersi başarısını değerlendirmek için birkaç yöntemin birlikte kullanılması ve çoklu değerlendirme yapılması önerilmiştir. Bu durum, Türkçe öğretimine getirilmiş büyük bir yeniliktir.

Fullan (2001) çalışmasında yenilikle ilgili önemli bir hususa değinmiştir: Bireyler, yabancı oldukları ve yapabilme becerilerine sahip olmadıkları yeniliklere karşı tepki geliştirirler. Söz konusu tepki değişime direnmek şeklinde olabilmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programındaki değişimi hayata geçirebilmeleri için öncelikle bu değişimi kabul etmeleri gerekir. Bunun için öğretim programıyla ilgili gelişmelerden haberdar olmaları ve yeterli donanımına sahip olmaları da önemlidir.

Şüphesiz ki programın başarıya ulaşp ulaşmadığını belirlemek de ancak programın içeriğini, uygulanışını ve sonunda da değerlendirmesini bilecek olan nitelikli öğretmenlerle mümkün olur (Güneş, 2007b). Uygulayıcı konumunda olan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak yenilikler yapılırsa Türkçe eğitimimize katkı sağlanılabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı İTDÖP'te uygulanması önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurma ihtiyacı doğmuştur.

Araştırmanın Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında görüşlerinin belirlenmesine, ortaya çıkan sorunların tespit edilmesine ve sorunların çözümlerine yönelik önlemlerin alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın ışığında hazırlanan öğretim programlarının uygulanmasıyla bu programlarda önerilen ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Kabaş, 2007; Algan, 2008; Candur, 2007; Acat ve Demir, 2007; Güven ve Eskiürk, 2007; Kirman, 2008; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Cihanoğlu, 2008; Kanatlı, 2008; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; Karakuş ve Köse, 2009; Köklükaya, 2010; Ayva, 2010; Birgin, 2010; Karakuş 2010; Özsevgeç ve Karamustafaoğlu, 2010; Özdemir, 2010; Adanalı ve Doğanay, 2010; Yurdabakan ve Uzun, 2011).

2006-2007 yılında uygulamaya konan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme-değerlendirme anlayışı hakkında ise sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. İlgili çalışmalarda, Türkçe öğretmenlerinin yeni öğretim programlarını uygularken karşılaştığı sorunlar (Kırmızı ve Akaya, 2007), programın uygulamadaki etkililiği (Gömlüksiz ve Bulut, 2007), öğretim programının genel bir değerlendirmesi (Şahin, 2007), öğretmenlerin programdaki ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeyleri (Şahin, Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2007), yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı (Türktaş, 2011), ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişki (Öztürk, 2010), ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile

akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişki (Kaya, 2011), Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri (Metin ve Demiryürek, 2009), Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri(Yıldırım ve Öztürk, 2009), Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları (Maden ve Durukan, 2011) incelenmiştir.

Fakat Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kullanılması önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yeterli çalışmaya rastlanamamıştır. Bu araştırma; yukarıda sözü edilen çalışmalardan araştırma problemleri, yöntemi ve örnekleme bakımından farklılık göstermektedir. Bundan dolayı araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili ilköğretim devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri, anketi dolduran 123 ve görüşme yapılan 13 Türkçe öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.
3. Verilerin toplanma süresi 24 günle sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada;

1. Seçilen örneklemin evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
2. Öğretmenlerin anket maddelerini gerçeği yansıtacak şekilde doldurdukları varsayılmaktadır.
3. Öğretmenlerin görüşme sorularını samimi şekilde ve etki altında kalmadan yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Ölçme: Herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir (Turgut, 1997: 3).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına varma işidir(Demirel ve Ün, 1987: 44).

Alternatif Ölçme-Değerlendirme: Alternatif ölçme değerlendirme öğrenci merkezli, öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, öğrencileri sahip olduğu bilgi

ve becerileri gerçek yaşama ne derece uygulayabildiğini ortaya çıkarıcı farklı lme tekniklerini içeren bir yaklaşımdır (alışkan ve Yiğittir, 2008: 235).

Öğretim Programı: Öğretim programı, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, bilgi kategorilerinden oluşan, okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük olan programdır(Variş, 1997: 14)

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) ğretim Programı: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 30.06.2005 tarihli, 186 sayılı kararıyla kabul edilen programdır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirme kavramları, eğitimde ölçme-değerlendirmenin yeri ve önemi, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları, Türkçe dersinde kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.1.1. Ölçme ve Değerlendirme Kavramları

Aşağıda “ölçme” ve “değerlendirme” kavramları ayrı ayrı açıklanmaktadır.

2.1.1.1. Ölçme

Ölçme, bir gözlemlene ve betimleme işlemidir. Bu işlem farkları belirleme ihtiyacından doğmuştur. Tekin (2008); cinsiyet, medeni hâl, ağırlık kişiden kişiye; sıcaklık ise zamandan zamana ya da yerden yere değiştiği için “fark” kavramının ortaya çıktığını belirtir ve bu kavramın ölçme için temel oluşturduğunu savunur. Bu anlamda bir kişinin cinsiyetinin (kadın-erkek) ne olduğunu, bir öğrencinin Türkçe testinden kaç puan aldığını belirlemek birer ölçmedir. Ölçme kavramının birçok tanımı yapılmıştır:

Ölçme, “İnsanda var olan niteliklerin ve yapıların gözlenip gözlem sonuçlarının belli bir kurala göre sayı ve sembollerle ifade edilmesi işlemidir” (Çelik, 2000: 11). Görüldüğü üzere ölçmede gözlenen nitelikler sadece sayılarla değil, sembollerle de ifade edilebilir. Öğrencinin sınavdan 5 ya da 100 puan alması, masanın boyunun 13 metre olarak ölçülmesi ölçme sonuçlarının sayılarla gösterilmesine örnektir. Ölçme sonuçlarının sembollerle ifade edilmesine ise öğrencinin hazırladığı ödevde öğretmenin eksi, yıldız ya da üç yıldız vermesi örnek gösterilebilir (Baykul, 1999).

Ölçmenin ilk aşamasında ölçme işleminin kapsamını ve bu kapsamda ölçülecek davranışları belirlemek gerekmektedir. Başka bir deyişle ölçülecek olan nitelikleri, ölçülmeyecek diğer niteliklerden ayırt edilmelidir. Bu durum değişken kavramı ile açıklanır (Ergin, 2009). Değişken; gözlemden gözleme, duruma, objeye, mekâna göre farklılık gösteren özelliklere verilen addır. Bir sınıftaki öğrencilerin boy uzunlukları, ağırlıkları, başarıları, derse devam davranışları değişken kavramına örnek oluşturur (Turgut, 1997). Ölçme işlemi için bir sonraki aşama gözlenen değişkenin sahip olduğu değeri sayılarla

eşleme ya da gözlenen hangi davranışa hangi ölçme sonucunun verileceği kararlaştırmaktır. Bu durum ölçüm ve ölçme kuralıyla ilgilidir. Ölçüm; ölçme işlerinde elde edilen sayılar ve sembolik sonuçlardır. Örneğin; Ali sınavdan 60 puan aldı ifadesinde geçen “60” bir ölçümdür. Ölçme kuralı ise bir ölçme işleminde ölçme işlemlerinin nasıl yapılacağını belirten kurallardır. Örneğin; bir sınavda her sorunun 20 puan, sınav süresinin 20 dakika olması vb. (Ergin, 2009).

Ölçme kavramına ilişkin açıklanması gereken bir diğer konu da ölçme işlemine konu olan niteliklerdir. Erkuş (2006: 8), “Varlığı bir şekilde doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenen, bilinen her şey ölçülebilir.” diyerek bunu vurgulamaktadır. O halde ölçme, ölçülen niteliğin özelliğine göre doğrudan ve dolaylı ölçme olmak üzere ikiye ayrılır (Tekin, 2008; Kemertaş, 2003; Yılmaz, 1998).

Doğrudan ölçme, ölçülecek özelliğin doğrudan bir birimle karşılaştırılarak ölçülmesidir. Doğrudan ölçmelerde ölçülmek istenen nitelik gözlenebilir durumdadır (Kemertaş, 2003). Ağırlığı bir başka ağırlıkla ölçmek, uzunluğu bir başka uzunlukla ölçmek gibi.

Dolaylı ölçmede ölçülen özellik ile ölçme aracının özelliği birbirinden farklıdır. Diğer bir ifadeyle “bir değişkenin (o değişkenin bir göstergesi olduğu düşünülen) başka bir değişken yardımıyla veya tanımlanan bir bağıntı yardımıyla ölçülmesidir” (Yılmaz, 1998: 4-5). Örneğin öğrencinin Türkçe dersindeki bilgisini çoktan seçmeli sınav ile ölçmek.

Yukarıda açıklanan iki ölçme türünde de ölçme işlemi yapabilecek bir araca ihtiyaç vardır. Bu araç, ölçek olarak adlandırılır. Ölçek, ölçme işlemlerinde kullanılan sayıların ve sembollerin ne anlama geldiğini neye göre verildiğini belirten kavramdır. Sıcaklık ölçmede kullanılan termometre, uzunluk ölçmede kullanılan metre, ağırlık ölçmede kullanılan terazi, başarıyı ölçmede kullanılan testler ölçek örnekleridir (Turgut, 1997).

Buraya kadar olan bölümde ölçme kavramının doğası ve kuralları açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın konusu gereği ölçmenin eğitimde ne anlama geldiğini açıklamak yararlı olacaktır.

Eğitimde ölçme, bireyin davranışlarında meydana gelen değişikliklerin miktarını bulmaktır (Kemertaş, 2003). Yazılı veya sözlü sorular, gözlemler gibi farklı ölçme yöntemlerinden yararlanarak öğrencideki gelişim hakkında bilgi toplanabilir. Ancak öğrencinin sahip olduğu kapasite gözle görülmediğinden öğretmen öğrencinin yaptığı davranışlardan, yani öğrenciden gelen işaretlerden onun kapasitesini anlamaya çalışır. Örneğin; herhangi bir dersi alan bir grup öğrencinin o derse ilişkin başarılarının saptanması ölçme konusu ise, başarı değişkeninin doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Öğrencilerin derse özgü başarılarının derecelerinin saptanabilmesi için öğrencilerin kendilerine sorulan sorulara verecekleri cevaplar onların derse ilişkin

başarılarının bir göstergesi olarak kabul edilir (Yaşar, 2008). Yapılan işlem aslında dolaylı bir ölçmedir. Eğitimdeki ölçmelerin genellikle dolaylı ölçme olması ölçme sonuçlarına hata karışma olasılığını da artırmaktadır (Öztürk, 2005).

Ölçme sonuçlarına çeşitli yollardan hata karışabilir. Ölçme hataları; ölçmede kullanılan araçtan, ölçme yönteminden, ölçmeyi yapan kimseden, ölçmenin yapıldığı ortamdaki, üzerinde ölçme yapılan bireylerin bütün bu etkenlerle etkileşiminden kaynaklanabilir (Turgut, 1997). Bu yüzden en duyarlı araçlarla ve en doğru sanılan yöntemlerle yapılan ölçmelerde bile bir miktar hata payı olduğu söylenebilir.

Ölçme sonuçlarının güvenilir olması için ölçme hatalarının asgari düzeye indirilmesi gereklidir. Bu yüzden öğretmenler; öğrenci başarısını belirtecek davranışları seçerken, ölçme araçlarını geliştirirken, uygularken ve sonuçlarını yorumlarken dikkatli olmalıdır (Küçükahmet, 1999). Başarılı bir ölçme sonucuna ulaşabilmek için ölçme aracının da birtakım özellikleri taşıması gerekir. Başarılı bir ölçme yapabilmek için ölçme aracının geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik özelliklerine sahip olması gerekir (Tekin, 2008; MEB, 2012).

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir. Başka bir ifadeyle ölçme aracının kullanım amacına hizmet etme derecesidir. Lise son sınıf öğrencilerinin sosyoloji bilgilerini ölçmek için bir yazılı yoklama yapıldığını ve sınav sonunda her bir öğrenciye puan verildiğini düşünelim. Bu sınav, lise sosyoloji bilgilerinin tümünü ölçüyorsa ve elde edilen puanlarda yazı güzelliği, anlatımın biçimi ve düzgünlüğü gibi sosyoloji bilgisi dışındaki başka etkenlerin etkisi yoksa sınavın geçerli olduğu söylenebilir (Tekin, 2008).

Güvenirlik, bir ölçme aracının ölçtüğü özellikler ne kadar duyarlı ve tutarlı ölçebildiğiyle ilgili bir kavramdır. Yapılan iki ölçüm arasında fark yok ya da çok az ise o testin güvenirliği yüksektir (Küçükahmet, 1999).

Kullanılabilirlik, ölçme aracının hazırlanması, kullanılması, uygulanması ve değerlendirilmesindeki kolaylığı ifade eder. Yılmaz (1998) da kullanılabilirlik özelliğine sahip bir testin uygulanırken emek, para ve zaman gibi faktörler açısından ekonomik olmasını savunur.

2.1.1.2. Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme kavramları kimi zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysaki ölçme ve değerlendirme birbirini tamamlayıcı iki ayrı kavramdır. Çalışkan (2001)'in da belirttiği üzere değerlendirmeye konu olan ölçme sonuçlarıdır. Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak ya da ölçüm sonuçlarını anlamlandırabilmek için bir ölçütle karşılaştırmak ise değerlendirmeyle ilgilidir.

Değerlendirmeyi açıklayabilmek için öncelikle “ölçüt” kavramını tanımlamak yararlı olur. Ölçüt, ölçme sonuçlarının anlamlandırılmasında kullanılan ve bireyler hakkında karar vermemizi sağlayan önceden belirlenmiş kurallar olarak tanımlanabilir. Kısaca ölçüt, ölçme sonucunu karşılaştırdığımız değerdir (İşman, 1998).

Değerlendirme ise “bir ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırarak bir değer yargısına varmak”tır (Seferoğlu, 2006: 175). Yılmaz’ın (1998: 3) tanımına göre ise değerlendirme “ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına oradan da bir karara ulaşma süreci”dir.

Bir değer yargısına varma işi olan değerlendirme, eğitim-öğretimde de önemli ve gereklidir. Çünkü eğitim hayatı boyunca sağlanan ilerlemenin öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak izlenmesine ihtiyaç duyulur. Bunu sağlayan ise değerlendirmedir (Tekindal, 2002). Değerlendirmeyi eğitim-öğretim etkinliklerinde vazgeçilmez yapan diğer faktör ise eğitim sürecinin her bir parçasının ölçme-değerlendirme ile yakından ilgili olmasıdır (Yıldız ve Uyanık, 2004). Öğretimin hedeflerini belirlerken, öğretim sırasında ve öğretim sonunda değerlendirme yapmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda değerlendirme, öğretim faaliyetlerinde kullanım amaçlarına göre tanıma-yerleştirmeye yönelik, biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik, sonucu görmeye-değer biçmeye yönelik olmak üzere üçe ayrılabilir (Binbaşıoğlu, 1983; İşman ve Eskicumalı, 2003).

Tanımaya-yerleştirmeye yönelik değerlendirme modeli ders veya kursun başlangıcında uygulanır. Öğrenciler bilgi seviyelerine göre çeşitli gruplara ayırmaya yardımcı olur ve böylece bireysel farklılıklardan ortaya çıkabilecek sorunları ortadan kaldırır (İşman ve Eskicumalı, 2003). Güneş (2007a), Türkçe öğretiminde bu amaçla yapılacak değerlendirme için bireysel gözlem formlarının, öğretmen tarafından doldurulacak kapalı testlerin, çeşitli soruların, dil gelişim düzeyini belirlemek için çeşitli etkinliklerin kullanılabileceğini belirtir.

Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde değerlendirilmelerini kapsar. Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri gerçekleştirmek için yapılır. Bu değerlendirme, programa sürekli dönüt sağlar ve iyileştirici önlemlerin alınması için bir kontrol mekanizması gibi çalışır (Demirel, 2002).

“Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin amacı, eğitim sürerken öğrenme başarısı ve başarısızlığı hakkında öğretmen ve öğrenciye sürekli dönüt sağlamaktır. Dönüt, öğrencinin düzeltilmesine ihtiyaç duyulan spesifik öğrenme hatalarını tanımaya ve öğrenmeyi pekiştirmeye yardımcı olur. Dönüt aynı zamanda öğretmene öğretimi değiştirme ve geliştirme ile bireysel ve grup çalışmalarını kararlaştırmada da yardımcı olur” (Tekindal, 2002: 131).

Sonucu görmeye (değer biçmeye) yönelik değerlendirme, not vermenin asıl amaç olduğu değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme türü, eğitimin başından sonuna kadar sürdürülen etkinliklerin nasıl geliştiğini göstermesi bakımından önemlidir (Tekin, 2008). Seferoğlu (2006)'nın belirttiği üzere sonucu görmeye yönelik değerlendirme; öğrencilere not vermek, öğrenmenin yeterliliğine ya da öğretiminin verimliliğine yönelik dönüt sağlamak, öğrencilerin bir üst sınıfa veya kuruma geçmesi için karar vermek amacıyla kullanılır.

2.1.2. Eğitimde Ölçme-Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Eğitim, etkileşim içinde bulunan unsurların oluşturduğu dinamik bir süreçtir. Bu süreçte etkileşim halinde olan unsurlardan birincisi; bireylerde oluşturmak istenen davranış değişikliklerinin neler olduğunu belirleyen “eğitimin amaçları”dır. İkincisi; bireylerde istenen davranış değişikliklerinin oluşmasında yararlanılan ve içerik, yöntemler, teknikler, araçlar gibi hususları belirleyen “müfredat programı”dır. Üçüncüsü de eğitimin amaçlarına ne ölçüde ve ne derecede ulaşıldığını belirleyen “değerlendirme”dir (Öncü, 1999).

Değerlendirme ögesinin eğitim içerisindeki yeri ve önemini anlayabilmek için aşağıdaki soru ve cevapları incelemek gerekir:

Cevap Aranılan Soru

1. Niçin eğiteceğiz?
2. Ne öğreteceğiz?
3. Nasıl kazandıracağız?
4. Nerede eğiteceğiz?
5. Ne kadar öğrenildiğini, amaçlara ne oranda ulaşıldığını nasıl anlayacağız?

Ortaya Çıkan Eğitim Boyutu

1. Eğitimin Amacı
2. Eğitimin İçeriği
3. Eğitimin Yöntemi
4. Eğitimin Ortamı
5. Ölçme ve Değerlendirme (Yılmaz, 1998: 22)

Yukarıda da görüldüğü üzere programın sonunda ‘Ne kadar öğrenildi?’ sorusunun cevabı ölçme-değerlendirme unsuruyla elde edilir. Böylece belirlenen amaçlara ulaşmak için belli ölçütlere göre düzenlenen öğretim yöntemi ve ilkelerinin etkili olup olmadığı ortaya konulur. Ayrıca ölçme-değerlendirme, “Öğrenme-öğretme süreci içinde ‘Ben ne durumdayım?’, ‘Benim çocuğum ne durumda?’, ‘Benim öğrencilerim ne durumda?’, ‘Bizim okulumuzdaki öğrenciler ne durumda?’ ya da ‘Bizim ülkemizdeki öğrenciler ne durumda?’ gibi soruları özelden genele doğru cevaplayarak eğitim sistemi hakkında dönüt verir (Semerci, 2007).

Ölçme-değerlendirme yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla değil, eğitimsel kararlar alabilmek için de bilgi sağlar. Bu sayede eğitimin amaçları ve

öğrenciden beklenen davranışlar yeniden gözden geçirilebilir. Eksik öğrenilen konular belirlenerek ona göre planlama yapıp öğrencilere doğru ve etkili geri bildirimler verilebilir. Bu şekilde öğrencilere daha etkili rehberlik yapılabilir (Eğri, 2006). Programın eksik ve yetersiz yanlarının belirlenmesinde, öğretimin iyileştirilmesinde ve program geliştirme sürecinde ölçme-değerlendirme sonuçlarından faydalanılır (Tan ve Erdoğan, 2004).

Bunun yanı sıra eğitim sisteminin istenilen başarıya ulaşp ulaşmadığı veya hangi öğrenciler için ne derece ulaşıldığı önemli bir konudur. Çünkü eğitim sürecinde başarısızlığın nedenleri ve başarısız bireylerin erken tespiti, sorunlara erken müdahaleyi kolaylaştırarak ileride uygulanması mümkün benzer eğitim etkinliklerinin daha sağlıklı planlanmasını sağlar. Bu durum ise öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkündür (Turgut, 1997).

Ölçme ve değerlendirmenin eğitim sürecindeki işlevlerinden bazıları şunlardır:

1. Öğretmenin öğrenciyi tanımasını sağlar.
2. Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını sağlar.
3. Öğrenciye durumunu bildirir.
4. Öğrenciye, davranışlarını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geriye bildirim sağlar.
5. İleriye yönelik yapılan planlarda kaynak olur.
6. Eğitim ve öğretim daha kaliteli yapılmasını sağlar.
7. Öğretmenin kendini tanımasına ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda geriye bildirim sağlar.
8. Anne-baba ve velilere öğrencinin durumunun ve gelişiminin bildirilmesi sağlanır.
9. Öğrencinin kendi içinde, bireysel gelişimi, öğrenme profilinin çıkarılması sağlanır (Yılmaz, 2002).

Görüldüğü üzere eğitim sisteminin işleyişine ilişkin yeterli ve uygun dönüt elde etmek, gerekli düzeltmelere yer vermek için ölçme-değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçme-değerlendirmeyi ise çoğunlukla ders öğretmenleri hazırlayıp uygulamaktadır. Çünkü öğrencilerin herhangi bir dersteki başarıları ölçülüp değerlendirilecekse o dersin öğretmeni -ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olmak kaydıyla- bu işi yapabilecek en yetkili kişidir (Turgut, 1997). Bu yüzden mesleğinde başarılı bir öğretmen kendi alanına ilişkin bilgilere ve yeterli bir genel kültüre sahip olmanın yanında belirli meslek bilgilerini de edinmiş olmalıdır. Mesleki bilgiler arasında ölçme ve değerlendirmenin ayrı bir önemi vardır (Yılmaz, 1998). Çünkü öğrencilerinin başarısını değerlendirebilen ve takip edebilen öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini daha iyi yönlendirebilir.

Araştırma, İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili olduğundan programın temelinde yer alan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı'nı incelemek

yararlı olacaktır. Bu yüzden bir sonraki bölümde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, ardından da Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı'nın ölçme-değerlendirme anlayışı ele alınacaktır.

2.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

"Yapısalcılık" sözcüğü, İngilizce "structuralism", Fransızca "structuralisme", Almanca "strukturalismus" terimlerinin Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2001). Yapısalcılık, yapılandırmacılık, oluşturmacılık, kurmacılık eğitim bilimleri açısından aynı anlamda kullanılmaktadır (Duman, 2008). Yapılandırmacılığın ne olduğuna ve ne içerdiğine dair ilk girişimler Jean Piaget ve John Dewey tarafından yapılmış (Özden, 2003); ancak bu yaklaşımı sistematik biçimde ilk olarak gündeme getiren Bruner olmuştur (Şimşek, 2004).

"Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir ve yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır" (Şaşan, 2002: 49).

Yapılandırmacılık eğitimde bireysel farklılıklara önem veren bir kuramdır. Öğrenenlerin sahip olduğu bilgi birikimi farklılık gösterdiğinden tek doğru yerine, iki bireyin aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebileceği savunulmaktadır (Holloway, 1999'dan aktaran: Torçuk, 2008). Ayrıca Davranışçı Kuram'dan farklı olarak hedefler öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenir. Bu kararlara öğrencilerin katılması ise öğrenenin hedefe ulaşması isteğini artırır (Ülgen, 1994).

Yapılandırmacı yaklaşım, eğitim programının içeriği konusunda da öğrenen merkezli bir tutum sergilemektedir. Eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir (Erdem, 2001). Yapılandırmacı kuram eğitim ortamlarının bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesini önerir. Böylece bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sına, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde edecektirler (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007).

Yapılandırıcı öğrenme kuramında öğretmenin rolü, yol göstericilik ve rehberliktir. Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmaya yardımcı olur. Bir problemi çözmek yerine öğrencinin çözümlemesi için ortam hazırlar (Brooks ve Brooks, 1999).

Buraya kadar anlatılanlar Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezliiden öğrenci merkezliye doğru kaydığını göstermektedir. Öğrenme ve öğretme stratejilerindeki bu değişiklik ölçme ve değerlendirmenin felsefesini de etkilemiştir (Çepni ve Çil, 2009). Bu sebeple yapılandırmacılık yaklaşımının ölçme-değerlendirme anlayışını da incelemek gerekmektedir.

2.1.4. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Ölçme-Değerlendirme

Yapılandırmacı Kuram, hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi ölçme-değerlendirmede de öğretmen-öğrenci işbirliğini esas alır. Bu yaklaşıma göre ölçme-değerlendirmenin işlevi, öğrenene yardımcı olmaktır (Brooks ve Brooks, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin yaşadığı öğrenme süreci önemsendiğinden ölçme-değerlendirme öğrenme sürecinin içine alınmıştır. Böylece elde edilen sonuçtan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilmektedir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Dolayısıyla yapılan değerlendirme, öğrenmede bir son değil, bir sonraki öğrenmeye yol göstericidir.

Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, geleneksel değerlendirmelerden çok farklıdır. Geleneksel değerlendirme, öğretmen tarafından yapılan standart testleri, boşluk doldurmaları, açık uçlu veya kısa cevaplı soruları içermektedir. Geleneksel anlayışta değerlendirmenin merkezinde güçlü bir biçimde öğretmen olduğu görülmektedir (Martin, 1997'den aktaran: Orhan, 2007). Oysa yapılandırmacılığı temele alan değerlendirme sürecinde geleneksel testlerin dışında kalan birçok değerlendirme tekniği vardır. Tümel, özgün, performans değerlendirme bunlardan birkaçıdır (Driscoll, 1994'den aktaran: Deryakulu, 2001). Zira bu yaklaşıma göre bireye özgü olan öğrenmelerin yalnızca yazılı yoklamalarla ve çoktan seçmeli testlerle ölçülebilmesi mümkün değildir. Öğrenme ve öğretme sürecinin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine de ihtiyaç duyulmaktadır (Duban ve Küçükyılmaz, 2008). Öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını da yansıtabilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulmalıdır (Çakıcı, 2008). Bu bağlamda geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının yanında alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması beklenmektedir. Bir başka deyişle ürüne yönelik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra süreci de değerlendiren yöntemlerin kullanılması gerekmektedir.

2.1.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Öğrencilere Türkçeyi doğru ve güzel öğretmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ölçme-değerlendirme ögesini daha iyi anlayabilmek için öncelikle programın incelenmesi yararlı olacaktır.

1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle ortaokullar ve ilkokullar aynı çatı altında birleştirilmiştir. 2005 yılında da Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim 1-5.sınıflar ve 6-8. sınıflar için iki ayrı Türkçe programı hazırlanmıştır. 1981 programına -öğretim programının özelliklerini taşımasına rağmen- "eğitim programı" adının verilmesi eleştirildiği için yeni hazırlanan program "öğretim programı" olarak adlandırılmıştır (Balci, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı ile şunları gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır:

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır" (MEB, 2006a: 3).

İlköğretim 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı, bütünlük ve devamlılık ilkesine uygun olarak hazırlanmıştır. Çünkü İlköğretimin 6, 7 ve 8. sınıfları geçiş dönemi özelliği gösterir. Öğrenci, bu dönemde 1-5. sınıflarda öğrendiklerini, seviyesine uygun Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle geliştirir ve kendi anlam dünyasını yapılandırmaya başlar (MEB, 2006a).

Yapılandırmacı Yaklaşım'a uygun olarak hazırlanan programda ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeylerini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme gibi çalışmalara oldukça önem verilmiştir (Coşkun, 2013). Programda Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için öğrencinin motivasyonunu sürekli olarak desteklemek ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamak için dersin etkinliklerle işlenmesi tavsiye edilmiştir. Bunların yanı sıra "değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu"nun (MEB, 2006a: 3) vurgulanması dikkate değerdir. Değerlendirmenin süreç sonunda değil, süreç devam ederken de yapılması Türkçe öğretimindeki önemli yeniliklerden biridir.

2.1.6. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Ölçme-Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders olan Türkçe dersinde de ölçme-değerlendirme önemli ve gereklidir. Ölçme-değerlendirme sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koyarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasına ve yanlışlıkların düzeltilmesine yol gösterir.

Ölçme-değerlendirme yoluyla sadece öğrenenin ulaştığı kazanımlar değil, öğretimin verimliliği hakkında da bilgi edinilebilir. Nitekim öğrencilerin hedeflere ulaşp ulaşmadığının yanı sıra öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiği de önemlidir. Ancak öğretimin aksayan ve eksik yönleri tespit edilerek iyileştirmeler yapılabilir. Ölçme-değerlendirme geleceğe yönelik hedeflerin belirlenmesi, öğretimin geliştirilmesi için düzenlemelerin yapılabilmesi ve önlemlerin alınabilmesi açısından da önemlidir (Tekin, 2008).

Şükrü Ünal (2001: 150) Türkçe eğitiminde değerlendirmenin yararlarını şu şekilde maddeleştirir:

1. “Öğrencilerin seviyelerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını belirlemeye yarar.
2. Öğretmenin izlediği yolun, yaptığı öğretim çalışmalarının verimini ölçmeyi sağlar. Böylece yeni önlemler almaya, yeni yöntemler ve çalışmalar planlamaya götürür.
3. Daha geniş ölçüde düşünüldüğü zaman programların geliştirilmesinde yararlı olur”.

İTDÖP'ün ölçme-değerlendirme anlayışı Yapılandırmacı Kuram'ın paralelindedir. Ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmenin yanı sıra öğrencilerin ve velilerin de aktif olarak katılmasının yararlı olacağı savunulmaktadır. Böylece ölçülen özellikle ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinilmiş olur ve ölçme-değerlendirmede güvenilirlik artar.

Türkçe dersinin ölçme-değerlendirmesi; yapılma amacına, zamanına ve kullanılan ölçüte göre farklı türlere ayrılabilir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2006). Öğretim sürecinin başında girdileri değerlendirmek, süreçte öğretim ve öğrenmeyi değerlendirmek, sonuçta çıktıları değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Zamana göre incelenirse eğitim-öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarından yararlanılabilir (MEB, 2006a).

İTDÖP'te amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden ilki öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler ile İTDÖP'te öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda durumlarının ne olduğu tespit edildiğinde eksik bilgiler giderilerek yeni bilgilerin inşa edilmesi daha kolay ve hızlı olacaktır. Unutulmamalıdır ki fiziksel ve sosyal çevre, ekonomik durum, genetik özellik, fiziksel yeterlilik vb. açısından bireyler farklılık gösterir. Bu etkenler de öğrencinin Türkçe dersine yönelik ilgisinde, tutumunda ve başarısında farklılık yaratacaktır (Kaya, 2011). Eğitimde

bireysel farklılıkları temel alan öğrenme kuramının uygulanması için öncelikle bu farklılıkların tespiti ardından da bunların öğrenci lehine kullanılması gerekmektedir. İTDÖP'te bu amaçla öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları öğretimin başında belirlenmesi önerilir. Böylece öğretim yılı sonunda öğrencilerin ne kadar ilerledikleri de daha kolay görülebilecektir. Bu amaçla kullanılacak ölçme-değerlendirme araçları şunlardır: tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları (MEB, 2006a).

Öğretim sürecinde yapılan değerlendirmeler ise iki farklı amaca hizmet edebilir: öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi. Bu değerlendirmelere süreç değerlendirmesi de denmektedir. Süreç değerlendirmesi ile öğrencilerin öğrenmedeki güçlükleri görülebilir ve öğretimde başarının artması için öğrenme ortamında gerekli düzenlemeler yapılabilir. Böyle bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formlarının vb. kullanılabilceğini belirtilir. Söz konusu ölçme değerlendirme araçları ise öğretmenin yanı sıra öğrenci ve velinin de katılımını gerektirir. Böylece öğrencinin durumu hakkında bütüncül bir bakış açısını ve çoklu değerlendirmeyi sağlar. Öğrenmenin hangi boyutunda eksiklikleri ya da yanlışlıkları olduğunu belirlemek açısından daha yararlı ve güvenilir bilgiler sunar (MEB, 2006a).

Üçüncü ölçme-değerlendirme yaklaşımı ise çıktıların (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme öğretim süreci sonundaki başarıların belirlenmesi amacıyla ürüne dayalı olarak yapılan değerlendirmelerdir. Bu yüzden ürün odaklı değerlendirme olarak da adlandırılmaktadır. Öğretim sonunda, öğrencilerin kazanımlara ne kadar ulaştıklarını, kısacası öğrencilerin ne derece başarılı olduklarını belirleyen yöntemdir. Bunun yanı sıra öğretmenin, öğrenme ortamının, öğretim programının, uygulanan öğrenme yöntem-tekniklerinin yeterlilikleri hakkında dönüt sağlar. Türkçe dersinde ise öğrencilerin bir döneme veya yıla ait genel başarılarını değerlendirmek için çoğunlukla çeşitli soru formatlarının (kısa cevaplı, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış, açık uçlu) kullanıldığı başarı testleri kullanılır. Ayrıca öğrenci ürün dosyaları ürün değerlendirme amaçlı olarak kullanılabilir (MEB, 2006a).

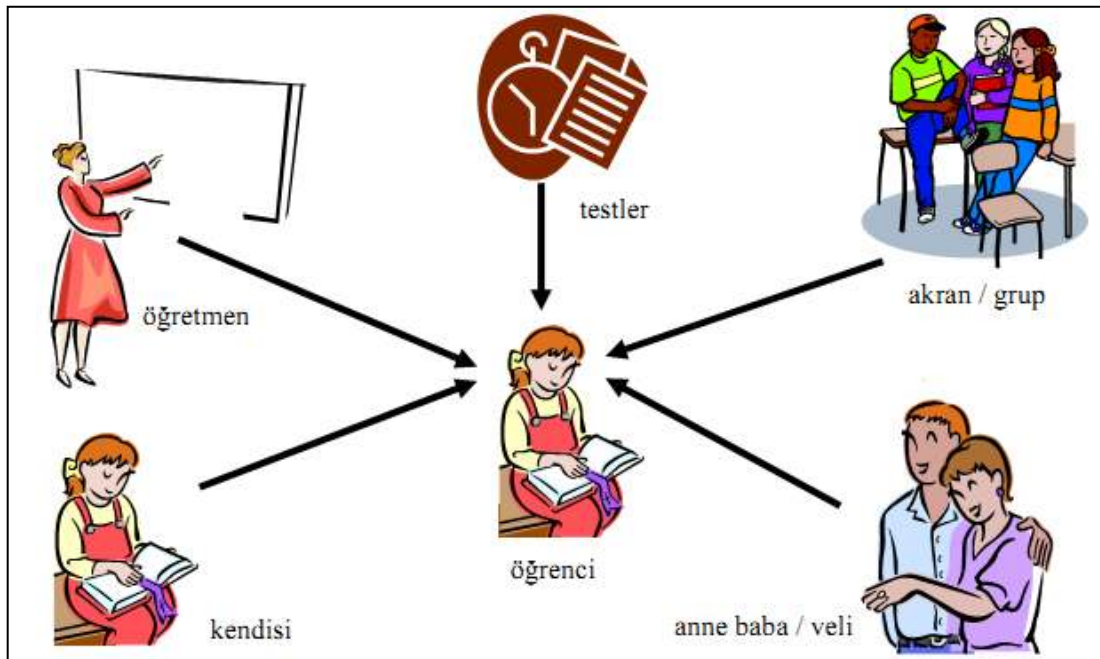
İTDÖP'te uygulanması istenen ölçme-değerlendirme yaklaşımı çoklu değerlendirmedir. Öğrenci başarısını değerlendirirken birkaç yöntemin birlikte kullanılması ölçmedeki güvenilirliği yüksek düzeyde artıracaktır. Bu yüzden geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra öğretmen gözlem formları, portfolyo, öz değerlendirme formları gibi süreç değerlendirme araçları da kullanılmalıdır (Göçer, 2013).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışından dolayı İTDÖP'te ölçme-değerlendirmeye öğrencinin katılımı da önemsenmektedir. Öğrencinin kendisini ve arkadaşlarını ölçüp

değerlendirmesine imkân verilmektedir. Türkçe dersindeki ölçme-değerlendirme öğrenci, akran, veli ve öğretmenin katılımlarıyla yapılmaktadır (Şekil 1).

Yukarıda da bahsedildiği üzere 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla Türkçe öğretiminin yanı sıra ölçme-değerlendirme ögesinin de farklı bir boyut kazandığı görülmektedir. Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerini geleneksel (ürüne dayalı) ölçme-değerlendirme ve alternatif (sürece dayalı) ölçme-değerlendirme olmak üzere iki kategoriye ayırmak mümkündür (Anderson, 1998; Bahar ve diğ., 2006; Poyrazoğlu, 1993; Erkan ve Gömleksiz, 2008; Kutlu, 2007; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Bir sonraki bölümde geleneksel ölçme-değerlendirmeye kısaca değindikten sonra araştırmanın asıl konusunu oluşturan alternatif(sürece dayalı) ölçme-değerlendirme detaylı bir şekilde ele alınacaktır.



Şekil 1. Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme, (MEB, 2006a: 226).

2.1.7. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme

Geleneksel ölçme-değerlendirme, öğretmenlerin çoğu tarafından bilinmekte ve sıkça kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri içerisinde çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, açık uçlu sorular ile doğru-yanlış soruları bulunmaktadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

Bu ölçme-değerlendirme yaklaşımının dayandığı temelleri şöyle açıklamak mümkündür: Öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme süreci birbirinden

tamamen farklıdır. Değerlendirme, bilgiyi aktarma işi bittikten sonra yani sürecin sonunda değerlendirme yapılır. Daha çok ürüne(sonuca) yönelik ölçme yapılır. Öğretmenin neleri öğrettiği ve öğrencinin ne kadarını öğrendiğini tespit edebilmek için kağıt kalem testlerine ihtiyaç duyulur (Korkmaz, 2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Sefer, 2006).

Geleneksel ölçme-değerlendirme; öğrencinin sınav anında verdiği yanıtlara dayanılarak yapılan, öğretmen merkezli olan ve öğrenciyi sınırlı bir zaman içerisinde ölçmeye dayanan bir yaklaşımdır. Üst düzey beceriler ile tutum, değer ve yargıları ölçmekte yetersiz kalması açısından eleştirilir (Sefer, 2006). Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretmenlerin testlere yönelik öğretim yapması ve okulların test sonucunda elde edilen bilgilere göre değer sırasına konulması açısından sakıncalı görülmektedir. Çünkü üst düzey becerileri yansıtmada yeterli olmayan bu yöntemlerle yapılan sıralama gerçeği yansıtamayacaktır. Öğrencileri gelecekte başarılı olabilecekleri alanlara yönlendirebilmek için yeteneklerin ve ilgilerin keşfine de imkan sağlayamamaktadır. Ayrıca bu ölçme-değerlendirme yöntemleri aralıklı şekilde uygulandığından ve bağımsız olarak yorumlandığından öğrenci gelişiminin sürekli takibinde yetersiz kalmaktadır (Enger ve Yager, 1998).

Yukarıda bahsedilen sınırlılıkların yanı sıra geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin elbette bazı üstün yönleri de bulunmaktadır. Enger ve Yager (1998) bunları şöyle açıklar: Çok sayıda öğrenciye kolaylıkla uygulanması bakımından ekonomiktir. Öğrencilerin bilgisini veya genel durumunu hızlı bir şekilde ortaya çıkarır. Öğrencilerin genel olarak özellik, başarı vs. sıralamasına koyabildiğinden şehirlere ve ülkelere göre karşılaştırma yapmayı mümkün kılar. Çok çeşitli öğrenim hedeflerini ölçmek açısından kullanışlı yöntemlerdir.

İçerdikleri soru tiplerine göre adlandırılan, İTDÖP'te de kullanılması önerilen geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve araçları şunlardır: kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri, açık uçlu sorular.

2.1.8. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

Günümüzdeki eğitim programları bilindiği üzere yapısalcı, çoklu zekâ kuramı, proje tabanlı öğrenme gibi kuram ve yaklaşımlara dayanmaktadır. Benimsenen bu öğrenme kuramları, yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını da beraberinde getirmiştir. Bu yeni anlayış, değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla yapılması gereken bir faaliyet olduğunu savunmaktadır (Karip, 2007).

Söz konusu yeni ölçme-değerlendirme anlayışı için kullanılan terimler bakımından literatürde bir birlik olmadığı görülmektedir. Alternatif değerlendirme, otantik (özgün)

değerlendirme, performans değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme, sürece dayalı değerlendirme terimleri kullanılmaktadır.

Bahar ve diğerleri (2006: 49), yapılandırmacılık ile birlikte eğitime giren bu yöntemleri tamamlayıcı ölçme-değerlendirme olarak adlandırır. Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımının çoktan seçmeli testlerin de dahil olduğu geleneksel değerlendirmenin dışında kalan tüm ölçme-değerlendirme yöntemlerinden oluştuğunu belirtir.

“Sürece dayalı ölçme-değerlendirme” terimini kullanan Karadağ ve Öney (2006: 244) ise bu terimi şöyle açıklar:

“Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında kalan bütün değerlendirmeleri kapsar. Yani geleneksel ölçme -değerlendirme yöntemlerinin yanında farklı yöntemlerin kullanımını içerir. Sürece dayalı ölçme anlamlı öğrenme deneyimleri demektir. Sürece dayalı ölçme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğretir”.

Alternatif değerlendirme, otantik (özgün) değerlendirme ve performans değerlendirme kavramları ise birçok durumda eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak bu üç kavram birbirinden oldukça farklıdır (Karip, 2007). Bu kavramlar arasındaki farklılık belirtilerek araştırma sürecinde niçin alternatif ölçme-değerlendirme teriminin kullanıldığı açıklanmaya çalışılacaktır.

Karip (2007)’e göre otantik (özgün) değerlendirme, öğrenilen bilgi ile günlük hayat arasında ilişki kurulmasına ve bununla ilgili uygulamaların yapılmasına yönelik çalışmaları ifade eder. Performans değerlendirmenin öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtmalarına fırsat verecek farklı durumları oluşturmak için onlara alanla ilgili görevlerin verildiği değerlendirme amaçlı çalışmalardır (Marzano, Pickering ve McTighe, 1993’ten aktaran: Karip, 2007). Performansa dayalı değerlendirme “bir öğrencinin doğrudan veya dolaylı bir biçimde kalıcı bir üründe gözlemlenebilir bir cevabı aktif bir biçimde üretmesi”; otantik değerlendirme ise “görevin tabiatı ve değerlendirmenin gerçekleştiği bağlamın gerçek hayat ile ilgili problemlerle ilişkili olması ve bu problemleri temsil etmesi” dir (Bahar ve diğ., 2006: 93).

Palm (2008) ise iki değerlendirmenin de gerçek yaşama ve eğitimin amaçlarına paralel olarak öğrencilerin becerilerini kullanabileceği türde görevleri kapsadığını söyler. Ancak performans değerlendirmenin sınıf içinde yapılan etkinlikleri içerirken otantik değerlendirmenin okulda yapılan faaliyetlerden çok gerçek yaşam üzerine odaklandığını belirtir.

Williams (1998: 43) “sınıflarımızda çokça uygulanan standartlaştırılmış testler, çoktan seçmeli testler ve kâğıt kalem testlerine alternatif olduğu için” alternatif ölçme-değerlendirme teriminin kullanıldığını ifade eder.

Yukarıdaki araştırmacıların görüşlerine dayanarak “alternatif ölçme-değerlendirme”, “sürece dayalı ölçme-değerlendirme” ve “tamamlayıcı ölçme-değerlendirme” terimleri birbirleri yerine kullanılabilirler. Ancak alternatif ölçme-değerlendirme hem performans hem de otantik değerlendirmeyi içine alan geniş kapsamlı faaliyetleri içerir. Bu sebeple çalışmada geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri dışında kalan bu yöntemler için “alternatif ölçme-değerlendirme” terimi kullanılacaktır.

Eğitim sistemimizin temelinde yer alan yapılandırmacı eğitim anlayışına göre öğrencilerin başarılarının çeşitli ölçme araçları ile çok yönlü olarak değerlendirilmesi esastır. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin başarılarını değerlendirirken çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı testlerin ve yazılı sınavların yanında projeleri, performans görevlerini, gözlem formlarını da etkin bir şekilde kullanmalıdır. Öğrencilerin ezberciliğe yönelten testlerden ziyade onların ne bildiklerini ya da ne yapabileceklerini ortaya koyan, yeteneklerini sergilemeye ve bir şey üretmelerine olanak sağlayan farklı ölçme-değerlendirme araçlarına ihtiyaç vardır (Kaptan ve Önal, 2006). Bekiroğlu (2004) da bu görüşü destekler biçimde öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkânlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için de farklı ölçme yöntemlerinin kullanılmasını önerir. Bu yüzden alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarına ihtiyaç duyulur.

Tan (2005), alternatif ölçme-değerlendirmenin öğrencilerin sınavlardaki sorulara yönelik performansından çok, gerçek hayat koşullarındaki performanslarını önemseydiğini savunur. Öğrencinin bir şeyler yapması, göstermesi, oluşturması, üretmesi gibi çalışmalarla ilgilenir ve öğrenciden performansını somut hâle getirmesi beklenir.

Alternatif değerlendirme yaklaşımı değerlendirme sürecinde öğreneni, öğrenenin özelliklerini merkeze alır. Öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurması ve karşılaştığı problemlere çoklu çözüm yolları üretebilmesi için olanak yaratır (Korkmaz, 2004). Öğrencinin başarısı ve başarısızlığını değerlendirirken performansını ve ne bildiğini değerlendirme sürecine katar. Yani öğrencilerin sadece ne bilmediği değil, neleri bildikleri de ortaya çıkartılır. Öğrencinin zayıf ve kuvvetli olduğu alanlarla ilgili geri bildirim sağlar ve iyileştirme amaçlı öğretimi planlamak için yol gösterir (Bahar ve diğ., 2006). Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımında değerlendirmenin öğrenmeden koparmadan yapılması yani öğrenme sürerken yapılması istenir. Öğrenme sürecinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ön plandadır.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 32. Maddesi'nin (f) bendinde ise öğrenci başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve

psikomotor özelliklerin bir bütün olarak ele alınması istenmiştir (MEB, 2012). Bu değerlendirme anlayışında da amaç, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişimlerini bir bütün olarak izlemektir. Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005)'nin belirttiği üzere öğrencilerin dersten başarılı veya başarısız olmasından çok özel ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için kullanılır. Önemli olan öğrencileri en iyi şekilde yönlendirmek ve yetenekleri doğrultusunda çalışmalarına imkân tanımaktır.

Alternatif değerlendirmenin odak noktası, öğrencinin zaman içerisindeki kişisel gelişimidir. Bu değerlendirmeleri yaparken göz önünde tutulması gereken noktalar; öğrencilerin sınıftaki düzeyleri, kültürel ve eğitimsel geçmiş deneyimleri, dil yeterlilikleri ve öğrenme stilleridir (Tannenbaum, 1996'dan aktaran: Yalçınkaya, 2009).

Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının yararlarını Korkmaz (2004: 61) şöyle anlatır:

1. “Bilgi ve becerinin birlikte kullanıldığı birbiriyle bağlantılı olan etkinlikleri ölçer.
2. Eğitimin içerisine yerleşmiştir. Sadece amaca yönelik ölçme yapan standardize edilmiş, yönergeli etkinliklerden ayrıştırılabilir. Bir başka ifadeyle alternatif değerlendirme anlamlı öğrenme deneyimleri demektir.
3. Esnektir. Farklı sunum şekillerine ve öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme biçimine olanak sağlar.
4. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla içe dönük düşünmeyi ve kendi kendini irdelemeyi öğretir”.

Literatürde alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarının farklı şekilde gruplandırıldığı görülmektedir. Bahar ve diğerleri (2006)'ne göre alternatif değerlendirme yöntem ve araçları şunlardır: tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), proje, performans değerlendirme, gözlem, kavram haritası, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme.

Williams (1998: 46'dan aktaran: Yalçınkaya, 2009: 39) ise alternatif değerlendirme yöntemlerini;

“portfolyolar, rubrikler (değerlendirme ölçekleri), öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listeleri, görüşmeler, gözlemler, yazılı görevler, sergi ve gösteriler, performans ve sunumlar, öğrenme kayıt defterleri, günlükler, uzun süreli projeler ve video kayıtlı öğrenci çalışmaları olarak sınıflandırmaktadır”.

İTDÖP'te aşağıdaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçları açıklanmış ve örnekler verilmiştir:

1. Görüşme
2. Tutum ölçekleri
3. Öz değerlendirme

4. Akran değerlendirme
5. Gözlem
6. Öğrenci ürün dosyası
7. Performans görevi
8. Proje ödevi

Bunların yanı sıra programda doğrudan adı geçmemesine rağmen Türkçe dersinin ölçme-değerlendirilmesinde kullanılabilecek alternatif değerlendirme yöntemleri de bulunmaktadır. İTDÖP'te yer alan örnek etkinliklerden bazıları aşağıdaki ölçme-değerlendirme araçlarının yapısına uygun olarak hazırlanmıştır.

1. Yapılandırılmış grid
2. Kavram haritası
3. Tanılayıcı dallanmış ağaç
4. Kelime ilişkilendirme testleri

Yukarıda adı geçen alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçları aşağıda literatürden, öğretim programlarından ve yönetmeliklerden yararlanılarak açıklanacaktır.

2.1.8.1. Görüşme

Görüşme, yaygın olarak bilimsel veri toplama aracı olarak bilinse de aynı zamanda eğitim alanında kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarından biridir. Eğitim-öğretim alanında kullanılan görüşme, kazanımlarla ilgili olarak öğrencilere sorular sorulması ve sorulara karşılık sözlü cevaplar alınması şeklinde gerçekleşir. Bahar ve diğerleri (2006), bu yöntemin bir tür söyleşi olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları, varsa kavram yanılgıları, öğrenme eksiklikleri, eleştirel düşünme becerileri, öğretim hizmetinin etkililiği görüşme yöntemi ile tespit edilebilir. Ayrıca öğrencilere not verme amaçlı da kullanılabilmektedir (Bahar ve diğ., 2006).

Doğan (2005: 34) da “Görüşmeler, öğrencilerin düşünceleri ve çabaları hakkında bilgi edinmeyi sağlayan en gerçekçi yöntemlerden biridir.” der.

İTDÖP'te ise görüşme yönteminin öğrencilerin anladıkları, düşündükleri, hissettikleri ile ilgili bilgiler edinmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla kullanılabileceği belirtilmektedir. Bu ölçme-değerlendirme yönteminin sözel olarak yapılması gerektiğinden konuşmada akıcılık, kendine güven, tartışma yeteneği vb. nitelikler rahatlıkla değerlendirilebilir (MEB, 2006a).

Görüşme yönteminin literatürde farklı şekilde sınıflandırılıp adlandırıldığı görülmektedir. İTDÖP'te resmi ve resmi olmayan görüşme olarak Doğan (2005) ise açık uçlu ve yarı yapılandırılmış görüşme olarak sınıflandırmaktadır.

Resmî görüşmeler, sorulacak soruların önceden planlandığı, hazırlandığı görüşmeler iken resmî olmayan görüşmeler ise ders sırasında öğrenciye sorular sorularak yapılan görüşmelerdir (MEB, 2006a).

Açık uçlu görüşme, süre açısından kısıtlı olmayan, öğrencinin rahatlıkla konuşabildiği, kendisini tamamıyla yansıtabilme şansının olduğu bir ölçme yöntemi olarak tanımlanır. Kısmen düzenlenmiş (yarı yapılandırılmış) görüşmelerde ise öğretmen belli bir sırayla soracağı soruları genel hatlarıyla önceden hazırlar. Listede olmayan bir şey hakkında bilgi edinme fırsatı olmadığı için açık uçlu görüşmelerle kıyaslandığında öğrencinin derinlemesine anlaşılamayacağı savunulur (Öztürk ve Dilek, 2005).

Görüşme aracının ölçme-değerlendirme açısından güvenilirliğinin düşük olduğuna ve değerlendirmelerin nesnel olamayabileceğine (MEB, 2006a) yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Rowe (1974'ten aktaran: Bahar ve diğerleri, 2006), görüşmede güvenilirliği yüksek tutmak için dikkat edilmesi gereken hususları şöyle özetler: Görüşmeye, öğrencide varlığı araştırılan konuya odaklı bir soru ile başlanmalıdır. Öğrenci geleneksel ölçme yaklaşımlarında olduğu gibi net bir tanım (açıklama) yapmaya zorlanmamalıdır. Sorulan soruya ilişkin yanlış cevaplar verdiği durumlarda öğrenci engellenmemeli, sonuna kadar dinlenilmelidir. Eğer gerekirse temel kavramların tanımları, konuya odaklı soruya verilen cevaplardan sonra verilmelidir. Her soru sorulduktan sonra öğrenciye düşünmesi için süre verilmelidir.

Görüşme yönteminin olumlu yönlerini özetlemek gerekirse;

1. “Öğretmen öğrencinin mimiklerine, hareketlerine ve vücut diline bakarak verdiği cevaplarda ne derece samimi olduğunu anlayabilir.
2. Tüm dersler için kullanılabilecek bir tekniktir.
3. Öğretmenle öğrenciye daha samimi bir ortam yaratır.
4. Karşılıklı konuşmaya dayalı olduğundan doğal bilgi toplama yoludur” (Aktürk, 2012: 56).
5. “İyi yapılandırılmış bir görüşme, belli bir konuyla ilgili olarak öğrencilerinin öğrenme düzeyi hakkında öğretmene derinlemesine bilgi sağlar.
6. Kavram yanlışlarının tespiti ve düzeltilmesinde çok etkili bir yoldur.
7. Sınıftaki öğrencilerin bütününe güçlü ve zayıf yanlarının açık bir biçimde görülmesini sağlar.
8. Görüşme tekniği sayesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden belirlenemeyecek nitelikte derin bilgiler elde edilebilir” (Bahar ve diğ., 2006).

Yukarıda sözü edilen olumlu yönlerinin yanı sıra görüşme yönteminin sınırlılıkları da bulunmaktadır:

1. Görüşme, hazırlanması ve uygulanması bakımından oldukça zor ve tecrübe gerektiren bir değerlendirme yöntemidir.
2. Uygulaması ve analizi çok zaman alır (Bahar ve diğ., 2006).
3. Görüşme yapısı itibarıyla bireysel ilgilenmeyi gerektirir. Bu yüzden kalabalık sınıflarda herkesle ayrı ayrı görüşme yapmak oldukça emek ve zaman harcanmasına sebep olur.
4. Birey söylediklerinde samimi olmayabilir (Aktürk, 2012).

Aşağıda bazı örnek görüşme soruları verilmiştir (MEB, 2005a: 111):

1. “ Bir olayı (konuyu, yöntemi, fikri) değişik yolla açıklayabilir misin?
2. Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçları bulur muydun?
3. Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?
4. Bu konuyla ilgili “gerçek yaşamından” bir örnek verebilir misin?”

2.1.8.2. Tutum Ölçekleri

Tutum; bireyin bir varlığa olumlu, nötr veya olumsuz duygularını ifade eder. “Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimdir” (MEB, 2006a: 220).

Tutum; duygu, bilgi ve davranış öğelerinden oluşur. Duygu ögesi, insanın psikolojik objeyi değerlendirmesini temsil eder, kısacası fikre yüklenen histir. Örneğin, bilgisayar ile çalışmaya yönelik olumlu veya olumsuz duygu buna örnek verilebilir. Bilgi ögesi, psikolojik obje ile ilgili olan bir fikir veya bilgidir. Davranışsal öge ise psikolojik objeye doğru yönelen davranışı temsil eder. Bilgisayar kursuna kaydolma buna örnek olarak verilebilir (Tekindal, 2005).

Tutum kavramını öğrenciler ve dersler temelinde açıklamak gerekirse Bloom’un (1995: 123) tanımlaması yerinde olacaktır:

“Olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik”.

Okul ortamında da öğrencilerin tutumlarını belirlemeye gereksinim vardır. Çünkü tutumlar, bireyin davranışlarını şekillendiren gizil bir güçtür. Öğretmenler ancak öğrencilerin tutumlarını tespit ederse öğrencilere uygun bir eğitim-öğretim ortam hazırlayabilir. Öğrencilerin derslere, okula, bir olay veya duruma karşı tutumları ölçülerek öğrencinin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı, duyuşsal becerileri ve tercihleri belirlenebilir (Bekiroğlu, 2004).

Tutumların ölçülmesinde gözlem, soru listeleri, tamamlanmamış cümleler ve hikâye anlatma gibi çeşitli yöntemlerin (Karagöz ve diğ., 2006) yanı sıra tutum ölçekleri de kullanılabilir. Tutum ölçeği; belli nesnelere, olaylara ya da kişilere yönelik tutumları ölçmek amacıyla kullanılan ölçme aracı olarak tanımlanabilir (Erkan ve Gömleksiz, 2008). Göçer (2013) ise tutum ölçeğinin bir konuya, kavrama ya da duruma ilişkin bireyin duygularını ve düşüncelerini belirlemek için uygun bir araç olduğunu belirtir.

Tutumları ölçerken daha çok likert tipindeki maddelerden oluşan tutum ölçekleri kullanılmaktadır (MEB, 2006a). Likert tipi ölçekler genelde iki kısımdan oluşur. İlk kısımda tutum ifadeleri, ikinci kısımda ise bu ifadelerle karşılık verilen tepkiler yer alır (Bahar ve diğ., 2006). Ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz tutum cümlesi yazılır. Birey, bu cümleler için “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde tepki verir. Böylece cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma / katılmama derecesini bildirir. Ölçekten alınan puan ise ölçekte bulunan maddelerden alınan puanların toplamından oluşur (MEB, 2006a; Çalışkan ve Yiğittir, 2008). Öğrencilerin aldıkları puanlara göre ilgili duruma veya objeye karşı tutumları yorumlanır.

Ek 1’de İTDÖP (MEB, 2006a: 244)’ten alınan likert tipinde bir tutum ölçeği bulunmaktadır. Tutum ölçekleri, Ek 1’deki gibi 5’li olabildiği gibi 3 veya 7 derecelmeli de olabilir. Ancak ilköğretimde en uygun olanlar 3’lü ve 5’li derecellemelerdir (Bekiroğlu, 2004).

Likert tipi tutum ölçekleri, derecelendirme ölçeklerine benzetilse de aralarındaki fark şöyle açıklanabilir: “Derecelendirme ölçeğinde derecelendirmeyi öğretmen veya puanlayıcı yaparken, tutum ölçeklerinde hislerini derecelendirmeyi cevaplayıcının kendisi yapar” (Tekindal, 2005: 513).

Öğrencileri tanımak, onların Türkçe dersine karşı tutumlarını ve dersle ilgili algılamalarını görmek için tutum ölçeğini kullanmak şüphesiz ki yararlı olur. Bu yüzden eğitim-öğretim sürecinin başında tutum ölçekleri uygulanmalıdır. Uygulama sonucunda Türkçe dersine karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrencilere karşı eğitim-öğretim sürecinin ilerleyen dönemlerinde bu tutumlarını gidermeye yönelik tedbirler alınabilir (MEB, 2006a). Olumlu tutuma sahip öğrencilerin de olumlu tutumlarını korumaya ve geliştirmeye uygun bir ortam hazırlamaya çalışılmalıdır. Bekiroğlu (2004)’nın da belirttiği üzere eğitim-öğretim süreci sonunda bir tutum ölçeği daha uygulanarak çıkan sonuçlar kıyaslanabilir. Böylece öğrencideki gelişmeler somut olarak görülebilir.

Bir alternatif ölçme-değerlendirme aracı olan tutum ölçeklerinin olumlu yönleri şöyle özetlenebilir (Aktürk, 2012):

1. Eğitimin her kademesinde her ders için uygulanabilir.

2. Saklamaya ve gerektiğinde tekrar ulaşmaya uygundur.

Tutum ölçeklerinin olumlu yönlerinin yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır:

1. Tutum ölçeğine verilen cevaplar bireyin ruhsal durumuna göre değişiklik gösterebilir.
2. Tutum ölçeği geliştirmek uzmanlık ve tecrübe gerektirir (Türkten, 2011).
3. Zaman alıcı olduğu için kalabalık sınıflarda uygulamak ve değerlendirmek zordur.

2.1.8.3. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme; bireysel, kişisel veya kendini değerlendirme olarak da adlandırılabilir. Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir.

Okul ortamında uygulanan öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını yargılamasıdır (Doğan, 2005).

Öz değerlendirme, yalnızca öğrencilerin performansları ile ilgili yargıda bulundukları bir süreç olarak görülmemelidir. Öğrenciler, kendi ürünlerini değerlendirirken edinmiş oldukları dönütlere göre kendilerini geliştirmelidir. Öz değerlendirmenin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin öz değerlendirmeye bakış açıları, uygulama için hazır bulunmaları ve öz değerlendirmenin uygulanacağı ortamlarda öğrenci ihtiyaçları ve algılarının göz önünde bulundurulması etkilidir (Uysal, 2008).

Öz değerlendirmenin önemi, öğrenciler tarafından tam anlamıyla anlaşılamadığı sürece bu yöntemin tanılayıcı veya ölçme amaçlı olarak kullanılması fayda sağlamaz. Bu yüzden etkinliğe başlamadan önce bu yöntemle ilgili olarak öğrencilere bir tartışma ortamı yaratılıp etkinliğin önemi açık bir biçimde ortaya konulmalıdır (Yılmaz ve diğ., 2007). İlk uygulamalarda öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılgılar olabilir. Ancak öğrenciler deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olur ve öğrencilerin öz değerlendirme becerileri gelişir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi amacıyla kontrol listeleri, açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarları gibi çeşitli öz değerlendirme formları kullanılabilir (MEB, 2006a). Öz değerlendirme yönteminin ne kadar sıklıkta uygulanacağı ise kazanımlara ve öğretmenin isteğine bağlı olarak değişebilir.

İTDÖP'te öğrencilerden katıldıkları etkinliklere, işlenen metin ve temalara, performans görevlerine ilişkin kendilerine soru sorarak güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleri istenmektedir. Bunun için öğrencinin hazırlamış olduğu ürün dosyasına yönelik öz değerlendirme formu ve öğrencinin grupla yaptığı etkinlikleri değerlendirmek için grup öz değerlendirme formları bulunmaktadır. Öğrenci çalışma kitaplarında her temanın sonunda öğrencinin işlenen temadaki kendi performansını değerlendirmesi için

öz değerlendirme formları vardır. Ayrıca öğrencinin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme formları da bulunmaktadır. Bunlara örnek oluşturması için Ek 2’de “Tema Öz Değerlendirme Formu” , Ek 3’te “Konuşmamı Değerlendiriyorum”, Ek 4’te “Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu” ve Ek 5’te “Grup Öz Değerlendirme Formu” verilmiştir.

Öz değerlendirme yönteminin sağladığı yararlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenci kendi düşüncelerini kontrol edebilir ve problem çözme, planlama becerisi gelişir (Kuyumcu ve Erdoğan, 2007).
2. Öğrenciler hem kendi yeteneklerini keşfeder hem de öğretmenleri, anne ve babalarıyla kendisi hakkındaki görüşlerini paylaşarak onlar tarafından daha iyi tanınmalarına yardımcı olur (Göçer, 2013).
3. Demirel ve Şahinel (2006)’e göre öğrenci, öz değerlendirme sayesinde güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek farklı durumlarda davranışlarını nasıl kontrol etmesi gerektiğini öğrenir.
4. Öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirmede katkıda bulunur.
5. Öğrencilerin kendileri hakkında daha nesnel düşünebilmelerine yardımcı olur.
6. Öğrencinin öz eleştiri yapma becerisi gelişir.

Eğitim-öğretim sürecinde öz değerlendirme yönteminin birçok yararı olduğu görülmektedir. Ancak öz değerlendirmenin sınırlılıkları da bulunmaktadır:

1. Öğrenciler yanlış davranabilir. Yani öğrenciler bu değerlendirmede objektif (nesnel) değil, sübjektif (öznel) kararlar verebilirler.
2. Yukarıdaki nedenden dolayı geçerliliği ve güvenilirliği düşük bir değerlendirme yöntemidir (Aktürk, 2012).

2.1.8.4. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirmede öğrenciden başka bir öğrencinin ödev, araştırma gibi çalışmalarını verilen ölçütlere göre değerlendirmesi beklenir. “Akran değerlendirmede öğrenciler, akranlarının çalışmaları hakkında çeşitli kararlar verirler” (MEB, 2006a: 231). Bu noktada öz değerlendirmeden farklılık göstermektedir.

Akran değerlendirme, hem öğrencilerin programda belirtilen amaçlara ulaşma sürecinin takibi ve denetimi hem de öğrencinin ulaştığı en son seviyeyi tespit etme amacıyla kullanılabilir. Öğrenci düzeyini belirleme amacıyla kullanılırsa öğrenci ile ilgili genel değerlendirme sağlar. Sürecin takibi ve denetimi amacıyla kullanıldığında ise öğrencilere birbirlerinden geri bildirim alma imkânı tanır, performans ile ilgili bir fikir verir (Bahar ve diğerleri, 2006). Öğretmene ise öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar.

Doğan (2005)'a göre akran değerlendirme yalnız bir puanlama işi değil, aynı zamanda becerilerin geliştirildiği bir öğrenme sürecidir. Öğrenciye sorumluluğu öğretir, öğrencilerin eleştirel yeteneklerini geliştirir, rekabete karşı işbirlikli öğrenmeye teşvik eder, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlar ve derse devamı artırır. Ayrıca akran gruplarıyla diyalog, içsel konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Doğan, 2005).

Mamaç, Ünsal ve Yavuz (2005) ise akran değerlendirme ile öğrencilerin kendine olan güvenlerinin artacağını savunur. Kişinin öğretmen dışında başka birinden de dönüt almasını sağladığını belirtirler.

İTDÖP'te akran değerlendirmenin öğrencilerde eleştirme ve yapılan herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirme becerisini geliştireceği belirtilmektedir. Bu yüzden yöntem uygulanırken öğrencilerin değerlendirme ve eleştirme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine odaklanmak yararlı olacaktır. Ek 6'da örnek bir akran değerlendirme formu verilmiştir.

Akran değerlendirmenin yararları literatürden yararlanarak şöyle özetlenebilir:

1. "Akran değerlendirmesi sürecinde birey hem grup içerisindeki pozisyonunu ve yerini görme ve hem de kendi kendini kritik etme şansı elde eder.
2. Grubu oluşturan üyelerin grup içerisindeki etkinliklere katılımını, sözlü diyalogları ve kimin hangi ölçüde sorumluluklarını yerine getirdikleri hakkında bilgi vermektedir" (Karip, 2007: 204).
3. "Benzer çalışmaları ayrıntılı görme fırsatı verir.
4. Öğrenciyi öğrenme sürecinin değerlendirmesine yönlendirir.
5. Yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlar" (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 97).

Akran değerlendirme yönteminin birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır:

1. Akran değerlendirmede eleştiriler, acımasız olabilir ya da öğrencilerin zihinlerini karıştırabilir (Yılmaz ve diğ., 2007).
2. Öğrenciler, tarafsızlıklarını koruyamayabilirler.

Öğrenci; yakın arkadaşlarına yüksek, anlaşılmadığı arkadaşlarına düşük puan verebilir. Ya da sınıfta güçlü ve lider konumundaki öğrencilere arkadaşları tarafından yüksek puan verilebilir. Buna benzer subjektif değerlendirmelerin önüne geçebilmek için öğretmenin birtakım önlemler alması gerekir. Bu amaçla öğrencilere değerlendirme aracı olarak kontrol listeleri verilebilir.

Öğrencilere değerlendirme ölçütleri verilerek öğrencilerin akranlarını yanlı şekilde değerlendirmeleri önlenmelidir (Demirel ve Şahinel, 2006). Bahar ve diğerleri (2006) ise kimin kimi değerlendireceği gizli tutulduğunda öğrencilerin yaptıkları değerlendirmede objektif olabileceklerini savunurlar. Ayrıca tecrübe kazandıkça ve akran değerlendirmenin amacını kavradıkça öğrencilerin daha sağlıklı değerlendirmeler yapacakları

unutulmamalıdır (Torçuk, 2008). Aynı çalışma tek bir öğrenci tarafından değil de birden fazla öğrenci tarafından aynı anda da değerlendirilebilir (MEB, 2006a). Böylece puanlarda tutarlık sağlanabilir ve değerlendirme sonucu daha güvenilir olur.

2.1.8.5. Gözlem

Gözlem yöntemi, öğrenci hakkında veri toplamak amacıyla yıllardır kullanılmaktadır. Çünkü şüphesiz ki öğretmenler planlı veya plansız da olsa öğrencilerini derste, teneffüste vs. gözlemlemektedir.

Bilimsel anlamıyla gözlem, herhangi bir ortamda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bir ölçme-değerlendirme yöntemi olan gözlem, öğrenciyi önceden hazırlanmış olan bir plan çerçevesinde incelemeyi gerektirir. Yalçiner (2006: 3) de eğitimde kullanılan gözlemi “çizelgeler ve ölçekler kullanılarak belli bir amaca yönelik olarak planlanmış davranışların doğal ortamda objektif olarak gözlenmesiyle veri elde etmek” olarak tanımlar.

Önceden hazırlanan gözlem planında;

- a) “Kimin nerede, nasıl, ne kadar süre ile ve niçin gözleneceği,
- b) Gözlemi kimin yapacağı,
- c) Hangi koşullar altında gözlem yapılacağı,
- d) Hangi davranışların gözleneceği,

e) Gözlem sonuçlarının nasıl kaydedileceği ve bilgilerin nasıl analiz edileceği” ne yer verilmelidir (Tekindal, 2005: 504).

Gözlem yöntemi, literatürde farklı şekillerde alt kollara ayrılmaktadır. Binbaşoğlu (1983)’na göre gözlem çeşitleri şu şekilde gruplanabilir:

1. Yapıldığı yere göre derslikte, okulda ve okul dışında gerçekleştirilen gözlemler
2. Birey sayısına göre bireysel, kümece ve sınıfça gözlemler
3. Zamana göre üniteyi işlemeden önce, ünite işlenirken ve ünite işlendikten sonra yapılan gözlemler
4. Araçlı olup olmamasına göre doğrudan ve araçlı gözlem
5. Sürelerine göre kısa süreli, uzun süreli ve ani gözlemler

Bir başka görüşe göre ise gözlemler doğal ve yapay olmak üzere ikiye ayrılabilir. Doğal gözlem, öğrencinin bulunduğu ortama müdahale etmeden yapılan gözlemlerdir. Öğrencinin sınıf içi kazanımları, arkadaşları ile bahçede iletişimi doğal olarak gözlemlenebilir. Yapay gözlem, belirli koşullar altında yapılan gözlemlerdir (Korkmaz, Tatar, Kıray ve Kibar, 2010). Örneğin; öğrencinin şiir okuması veya canlandırma

yapması istendiğinde yapılan bu etkinliklerin gözlemlenmesi yapay gözlem olarak adlandırılabilir.

Gözlem, bireysel veya grup etkinliklerinde öğrencilerin ortaya koyduğu gözlenebilir her türlü performansını izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabilir (Bahar ve diğ., 2006). Öğrencinin gözlemlenebilir bütün kazanımlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmaya uygun olduğundan diğer değerlendirme yöntemlerine yardımcı olarak da kullanılabilir.

Bazı durumlarda test, anket vb. araçlarla yapılan ölçmelerden elde edilemeyecek sonuçlar sadece gözlem ile ölçülebilir (Tekindal, 2005). Bir örnek ile açıklamak gerekirse öğrencinin sınıf kurallarına uyma durumunu öğrenmek için “Sınıf kurallarına uyar mısınız?” diye sorulduğunda öğrenci uyduğunu söyleyebilir. Fakat, gerçekte o öğrencinin kurallara uyma davranışı gelişmemiş olabilir. Bu yüzden öğretmenin öğrenciyi gözlemlemesiyle daha gerçekçi sonuçlara ulaşılabilir.

İTDÖP (MEB, 2006a)’te yapılan açıklamalarda ise ayrıntılı, kapsamlı, doğru ve çabuk bilgi elde edilmek istendiğinde gözlem yönteminin kullanılması tavsiye edilmektedir. Güneş (2007a) ise Türkçe dersinde öğrencilerin soru ve önerilere verdikleri cevaplarının, grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarının, kitaplara gösterdikleri tepkilerinin, dil ve zihinsel becerilerini kullanmadaki performanslarının gözlemlenebileceğini ifade eder.

Gözlem yapacak öğretmenin doğru sonuçlara ulaşması için dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır (MEB, 2006b):

1. Ölçütler belirlenirken bütün öğrenciler için aynı standartlar kullanılmalıdır.
2. Her öğrenci birden fazla gözlemlenmelidir.
3. Her öğrenci farklı durumlarda ve günlerde gözlemlenmelidir.
4. Her öğrenci farklı özelliklere, becerilere ve davranışlara göre değerlendirilmelidir.
5. Gözlem sonuçları hemen kaydedilmelidir.

Tekindal (2005) ise bunlara ilave olarak gözlemcinin objektifliği elden bırakmamasını önermektedir. Zira gözlem tekniğinin önemli sınırlılığı tarafsızlığı koruyamamaktadır. Çünkü gözlemci, önyargılarının, duygularının veya yaşantılarının etkisi altında kalabilir ki bu durum ölçmede hataya sebep olur. Öğrencinin performanslarında ne kadar ilerlediği ise devamlı ve dikkatli yapılan gözlemler sayesinde takip edilebilir (Tekindal, 2005).

Gözlem yöntemi uygulanırken gözlem formları, kontrol listeleri veya dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılabilir. Gözlem sırasında öğretmen hazır bulunan formları kullanabileceği gibi amaca uygun olarak kendisinin geliştirdiği formları da kullanabilir.

Gözlem formu: Öğretmen, gözlem yaparken gözlem formunu kullanırsa öğrencilere ilişkin bilgileri kaydettiğinden unutma ihtimalini ortadan kaldırır.

Aktürk (2012), gözlem formunun öğrencilerin neler bildiklerinin, nelere ihtiyaç duyduklarının, öğrencilerin neler öğrendiklerinin ve bunda ne kadar başarılı olduklarının anlaşılmasında kullanabileceğini belirtir. Doldurulan gözlem formlarıyla öğrencinin kazanımları ne derece kazandığı veya kazanımların ne kadarının sınıfça kazanıldığı görülebilir (MEB, 2006a). Edinilen sonuçlara bağlı olarak da gerekli tekrarları yapma veya bir sonraki kazanıma geçme gibi kararlar alınabilir.

Gözlem formunda yer alabilecek ifadelere şunlar örnek verilebilir (Enger ve Yager, 1998: 27):

1. “Meraklı, öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma ve araştırmacı bir ruha sahiptir.
2. Bireysel olarak çalışmalarını sürdürür.
3. Yapıcı alternatifler ve ilaveler önerir.
4. Bireysel sorumluluk gösterir.
5. Zamanı iyi kullanmaya örnek oluşturur.
6. Sınıf araç ve gereçlerini iyi kullandığını gösterir.
7. Sınıf aktivitelerine hazırdır.
8. Grup sorumluluğu vardır.
9. Grup anlayışına katkıda bulunur.
10. Fikirle, görüşlere karşı açıktır ve isteklidir.
11. Grup çalışmasının sürdürülmesine yardımcı olur.”

Gözlem formları; öğrencilerin ders içerisinde gösterdikleri performansları, çalışma kâğıtlarına verdikleri tepkileri ölçmek gibi pek çok durumda kullanılabilir. Öğretmen, gözlem formlarını kazanımların niteliğine göre farklı biçimlerde oluşturabileceği gibi kendisinin belirlediği birtakım değerlendirme ölçütlerine göre de hazırlayabilir. Bahar ve diğerleri (2006) de öğrenci gözlem formlarının gözlemlenmek istenen kazanım veya öğrenme durumuna bağlı olarak farklı formatlarda özel ve genel değerlendirme kriteri esas alınarak hazırlanabileceğini belirtir.

Her öğrenci için ayrı ayrı gözlem formu tutulabileceği gibi bir sınıftaki tüm öğrencileri aynı form üzerinde değerlendirmek de mümkündür. Farklı gözlem formları bulunmakla birlikte İTDÖP’te yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik örnek bir gözlem formu Ek 7’de verilmiştir. Ölçülmek istenen alana yönelik kazanımlar sıralanır ve öğrencinin bu kazanıma ne derece ulaştığı verilen sayısal değerler ile belirlenir. İTDÖP’te bu sayısal değerler 1 (Hayır), 2 (Kısmen) ve 3 (Evet) olarak belirlenmiştir. Öğrenciyi gözlemlerken kazanımı gerçekleştirme düzeyi sözel ifadelerle dayandırılmış sayısal değerlerle belirlenir.

Kontrol listeleri: Kontrol listeleri öğrencilerin öğrendiklerini performansa dönüştürme durumlarını ortaya çıkaran gözlem tekniklerinden bir tanesidir. Bu listeler, belirli

davranışların, özelliklerin veya aktivitelerin listesi ile her davranışın, özelliğin ya da aktivitenin görülüp görülmediğini notlandırmaya yarayan iki kısımdan oluşur. Gözlemci ilgili davranışın veya özelliğin karşısına “X”, “Var” veya “Evet” gibi işaretler koyarak çetele tutar.

Öğrencilerden sergilemesi istenilen performans veya davranışlar madde madde listelenir ve öğrencilerin bu maddelere sahip olup olmadıkları belirlenir. Her öğrenci için ayrı bir kontrol listesi kullanılabileceği gibi sınıfın tamamının durumunu ölçmek için tek bir kontrol listesi de kullanılabilir. Her maddeye puan verip bunların toplanmasıyla bir not elde edilebilir (Bekiroğlu, 2004).

Çalışkan ve Yiğittir (2008) ise kontrol listelerinin ölçülecek performansın en önemli özelliklerini içerdiğini ve ölçülecek davranışın var olup olmadığını gösterdiğini ifade eder. Ayrıca kontrol listelerinin genellikle bir süreç ölçümünde belirtilen kurallara uyulup uyulmadığının ve belirlenen davranışın gösterilip gösterilmediğinin ölçülmesinde kullanılması için uygun olduğunu belirtirler. Kontrol listeleri psikomotor becerilerinin ölçümünde de kullanılır. Kontrol listeleri aracılığıyla hangi davranışlara dikkat edileceğini önceden belirlemek, bunları bir kâğıt üzerine sıralamak gözleme odaklanmayı ve kaydetmede kolaylığı sağlar.

Kontrol listeleri bir etkinliğin yapılıp yapılmadığını, belirlenen özelliklerin bireyde bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için kullanmaya oldukça elverişlidir. Şekil ve kullanım açısından dereceleme ölçeğine benzese de en büyük farkı performansın seviyesini göstermemesi, sadece gözlenen özelliğin var olup olmadığına dair bilgi vermesidir. Bu yüzden bir davranışın gerçekleşme sıklığını ölçmek amacıyla kullanılamazlar. Ancak basit bir işlemde her aşamanın takip edilip edilmediğini belirlemek için yararlanılabilir (Yılmaz, 2009). Türkçe dersi için düşünüldüğünde bir öğrencinin konuşma kurallarına uygun şekilde hazırlıklı konuşma yapıp yapmadığını değerlendirmek amacıyla kontrol listesi hazırlanabilir. Böylece konuşma kurallarının ne kadarının öğrenci tarafından gösterildiği belirlenebilir. Ek 8’de kontrol listelerine örnek oluşturması bakımından “Okuma Becerisi Kontrol Listesi” verilmiştir.

Türkçe dersinin genel amaçlarına dayalı olarak geliştirilmiş kontrol listeleri kullanılabileceği gibi Türkçe öğretmenleri tarafından da bir temanın amaç, kazanım ve özel kavramları çerçevesinde tasarlanan kontrol listeleri de hazırlanabilir.

Kontrol listelerinin olumlu özellikleri şöyle özetlenebilir:

1. Kullanımı kolaydır.
2. Sınıf içi ve sınıf dışında her zaman kullanılabilir.
3. Öğrencinin kendisini ya da akranlarını değerlendirmesine yardımcı olur (MEB, 2006a).

Kontrol listelerinin bazı sınırlılıkları bulunmaktadır:

1. “Kişilik, başarı, tutum gibi süreklilik gösteren davranışların kaydedilmesinde kullanışsızdır.
2. Davranışı gözlemlenirken kayıt edilmediği zaman hatalı sonuçlar ortaya çıkabilir” (Kubiszyn ve Borich, 1993’ten aktaran: Türktan, 2011: 51-52).
3. Öğretmene davranışların görülmesiyle ilgili evet-hayır olmak üzere yalnızca iki tercih sunması öğretmenin sınırlı puanlama yapmasına neden olur.

Dereceli puanlama anahtarı: Gözlenebilir bir performansı değerlendirmek için hazırlanan bu ölçme aracına uluslararası literatürde “rubric” adı verilmektedir. Ülkemizde ise puanlama yönergesi, dereceli puanlama anahtarı, değerlendirmeye esas ölçütler, değerlendirme ölçeği, değerlendirme formu da denmektedir (Sezer, 2005). Türkçe literatürde “dereceli puanlama anahtarı” terimi daha çok kullanıldığından araştırmada bu isim tercih edilecektir.

Öğrencinin süreç içerisindeki durumunu ölçmek için başvurulmuş ölçme değerlendirme yöntemlerinden olan dereceli puanlama anahtarı farklı şekillerde tanımlanmıştır.

“Dereceli puanlama anahtarı, bir öğrenci veya grubun yaptırılan bir etkinlikte kazandırılmak istenen bilgi, beceri veya tutumda belirlenen kritere bağlı olarak ne düzeyde kazanım elde ettiğini belirlemek amacıyla hazırlanan (derecelendirme) anahtarlarıdır” (Yücel, 2007: 293).

“Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir” (Bahar ve diğ., 2006: 50).

“Performans ölçütlerinin öğrencilerin cevap ve performanslarına nasıl uygulanacağını gösteren bir çeşit puanlama kılavuzudur” (Yılmaz, 2009: 477).

Dereceli puanlama anahtarları; projeler, performans görevleri, araştırma raporları, gözlem ve görüşme raporları, sözlü sunumlar, şiir çalışmaları gibi performansa dayalı çalışmaların puanlanması için geliştirilebilirler. Böylece karmaşık çalışmaların değerlendirilmesi daha kolay ve nesnel olabilmekte ve çalışmanın belirlenen kriterleri karşılayıp karşılamadığı hakkında ayrıntılı bilgi elde edilmektedir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008). Dereceli puanlama anahtarları; iyileştirme amacıyla öğretimi planlama, öğrencilere zayıf ve kuvvetli olduğu alanlar hakkında dönüt verme gibi nedenler için kullanılabilir (Bahar ve diğ., 2006). Dereceli puanlama anahtarlarının yazılı sınavlar için hazırlanan cevap anahtarlarına benzeyen yönleri olsa da performansları değerlendirmede kullanılması bakımından onlardan farklıdır.

Sezer (2005)'in de çalışmasında bahsettiği gibi dereceli puanlama anahtarıyla öğrenci ve velilere değerlendirme sürecinde öğrenciden ne beklendiği ve öğrencinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgi verilebilmektedir. Bu yüzden Korkmaz ve diğerleri (2010), dereceli puanlama anahtarlarını öğretmen ve öğrenci arasında imzalanan bir sözleşmeye benzetirler. Amaç, sadece başarının ölçülmesi değil, öğrencinin de öğrenmeye devam etmesidir. Özellikle düşük ve orta performans düzeyindeki öğrenciler değerlendirmenin anahtarının nerede olduğunu bilmelerine ve bu kriterlere uygun şekilde performans sergilemeye gayret edebilecektir.

Öğretmen; dereceli puanlama anahtarlarını hazır şablonlardan alabilir, kendisi geliştirebilir yahut da öğrenci ile beraber hazırlayabilir. MEB (2005)'de en faydalı dereceli puanlama anahtarının öğretmenlerin kendi hazırladığı formlar olduğu belirtilmektedir. Çünkü öğrencileri en iyi tanıyan ve yapılacak çalışmaları planlayan kişi öğretmendir. Dolayısıyla dereceli puanlama anahtarı hazırlamak konusunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de sağlamaları gerekir.

Dereceli puanlama anahtarları hazırlanırken ölçeğin hangi amaçla, neyi ölçmek için kullanılacağı, hangi kriterlerin ölçmede temel alınacağı, nelere dikkat edileceği ve kaç puan verileceği önceden belirlenmelidir. İTDÖP'te dereceli puanlama anahtarını geliştirirken takip edilmesi gereken aşamalar şöyle sıralanmıştır:

1. “Ne amaçla geliştirileceğini belirleyin.
 2. Nelerin değerlendirileceğini açıkça belirleyin.
 3. Yeterlik düzeylerine karar verin.
 4. Ödevin ölçmeye çalıştığı kazanımların, ürünlerin veya becerilerin anahtarını oluşturun.
 5. Kazanım, ürün veya her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa ölçütler yazın.
- Burada önemli olan düzeyler arasında ölçütleri iyi ayırt edebilmektir” (MEB, 2006a: 233).

Ölçülecek kazanımın konusuna ve niteliğine göre ölçütler bir puanlama anahtarından diğerine değişebilmektedir. Örneğin; bir kompozisyonu değerlendirirken ölçütler; kompozisyonun düzeni, yazım kurallarına uyma, kelime seçimi ve konuyu destekleme olabilir. Bir sözlü sunumu değerlendirirken ise göz teması kurma, ses tonunu ayarlama, ikna edici konuşma gibi ölçütler belirlenir. Bu yüzden ölçülen kazanıma göre ölçütler geliştirmek gerekmektedir.

Dereceli puanlama anahtarları kullanılırken dikkat edilmesi gereken birtakım hususlar bulunmaktadır: Belirlenen ölçütler kazanımlara uygun olmalıdır. Öğrenci düzeyine uygun, açık ve anlaşılır bir puanlama anahtarı hazırlanmalıdır. Performans düzeyindeki farklılık kesin bir şekilde verilmelidir (Orhan, 2007).

Dereceli puanlama anahtarları değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluşur. Değerlendirme ölçütleri, kabul edilebilir cevapları kabul edilemez cevaplardan ayırmada kullanılır. Ölçüt tanımlamaları, değerlendirilmek istenilen niteliksel farklılıkları tanımlamaya yarar. Puanlama stratejilerinin ise değerlendirmenin amacına bağlı olarak değişen iki türü vardır. Bunlar analitik ve bütüncül puanlamadır (Popham, 2000'den aktaran: Köklükaya, 2010).

Öğretmenler, dereceli puanlama anahtarını hangi amaç için kullanacağını iyi belirlemelidir. Öğretmen, hazırlanan ödevi ayrıntılı bir şekilde analiz ederek değerlendirme yapacaksa analitik dereceli puanlama anahtarını; çalışmayı genel hatlarıyla değerlendirecekse bütünsel dereceli puanlama anahtarını kullanmalıdır.

Dereceli puanlama anahtarı kullanım amaçlarına göre ikiye ayrılır:

a. Bütünsel (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı: Performansı bir bütün olarak görüp bütüne puan vermektir. Not vermek amacıyla etkili bir şekilde kullanılabilir. Fakat öğrencinin performansının güçlü ve zayıf taraflarını göstermekte yetersiz kalır (Turgut ve Baykul, 2010). Daha çok sonucun ölçülmesinde kullanılır.

Ölçülecek performansla ilgili ilk defa rubrik geliştirildiğinde, öğrenci çalışmalarının kısa sürede değerlendirilmesi gerektiğinde (günlük ödevler vb.), rubrikle ölçülecek performansın genel değerlendirmedeki ağırlığı az olduğunda (ünite sonu çalışmaları), ölçülecek performansın boyutlarına ayırımı zor olduğunda, öğrencinin yaş düzeyi küçük olduğunda bütünsel dereceli puanlama anahtarının kullanımı daha yararlı olur (Sezer, 2005).

İTDÖP'te performans görevini değerlendirmek amacıyla hazırlanan bütünsel bir dereceli puanlama anahtarı Ek 9'da gösterilmektedir.

b. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı: Daha çok sürecin ölçülmesinde kullanılır. Sonuca ulaşmak için aşılacak bireysel basamaklarla ilgilenir ve bunları değerlendirir.

Ölçülecek performans çok boyutlu olduğunda, performans boyutlarının derecelendirilmesi kolay olduğunda, performans boyut ve düzeyleri gözlenebilir olduğunda, performansın değerlendirilmesinde kullanılacak süre yeterli olduğunda analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılabilir (Sezer, 2005).

Her bir aşama için verilecek puanlar belirli olduğundan kontrol listelerine veya oranlama ölçeğine göre daha güvenilir sonuçlar elde edilir (Bekiroğlu, 2004). Bütünsel dereceli puanlama anahtarlarına (holistik rubrikler) kıyasla öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri hakkında daha fazla bilgi vermektedir (Karip, 2007). Ek 10'da yer alan "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu" analitik bir dereceli puanlama anahtarıdır.

Ek 9'daki bütünsel dereceli puanlama anahtarında görüldüğü üzere dereceli puanlama anahtarlarının puanlanmasında puanlar kullanılabileceği gibi farklı tanımlamalar

(çok başarılı, başarılı, az başarılı, geliştirilebilir) da kullanılabilir. Bunlar puanlama seviyelerini göstermek amacıyla kullanılan ifadelerdir. Performans seviyelerini belirlemek amacıyla “çok iyi, iyi, zayıf” ifadeleri veya “daima, çoğunlukla, bazen, nadir, asla” gibi farklı ifadeler de kullanılabilir (URL-1, 2012).

Dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri ve gözlem formlarına benzetilse de aralarında önemli farklar vardır. Kontrol listeleri ve gözlem formlarında her bir özelliğin sadece puan kategorileri belirtilirken dereceli puanlama anahtarlarında hem puan kategorileri sayısal olarak ifade edilir hem de kategorilerin içeriği belirtilir.

Analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarları farklı amaçlarla kullanıldıkları için puanlamaları da farklılık göstermektedir.

“Analitik rubriklerde her kriter ayrı bir puan alır. Genellikle bu puanlar toplanarak toplam puan elde edilir. Aynı zamanda kriterleri için yüzde ortalama değeri de hesaplanabilir. Örneğin 3 kriterlik ve 3 düzeyden oluşan bir analitik rubrikte bir öğrenci birinci kriter için 3, ikinci kriter için 2 ve üçüncü kriter için ise 2 puan almış olsun. Bu rubrikte en yüksek puan 9 puandır. Öğrencinin toplam puanı ise $3+2+2=7$ dir. Bu puanı yüzde olarak ifade etmek istersek bu değer yaklaşık olarak 77,77 dir” (URL-1, 2012).

“Bütüncül rubrikte ise ölçütte belirtilen ifadeler konunun herhangi bir boyutuna odaklanmadan olayın geneli hakkında bir yargıya varmak amacıyla olduğu için öğrenci direkt bir puan alacaktır. Örneğin 4 ölçütlü bir bütüncül rubrikte öğrenci ya 1, ya 2, ya 3 ya da 4 puan alacaktır. Burada öğretmen isterse yüzde hesabı da yapabilir. Diyelim ki öğrenci 3 puan aldı. Bu öğrencinin yüzdelik olarak alacağı not 75 olacaktır” (Adanalı, 2008: 75).

Dereceli puanlama anahtarının eğitim-öğretime katkıları şunlardır:

1. “Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
2. Öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullandıkça ürünlerinin sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
3. Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
4. Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmesini kolaylaştırır.
5. Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar.
6. Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olması konusunda onlara kolaylık sağlar” (MEB, 2006a: 232-233).

Dereceli puanlama anahtarının bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır:

1. Dereceli puanlama anahtarını kullanacak olan öğretmen, öğrenciyi iyi tanımıyorsa ve kısa sürede birçok kişiyi değerlendirmeyi hedefliyorsa değerlendirme sürecine hata karışma oranı yüksektir (Orhan, 2007).
2. Hazırlaması zaman alır ve uzmanlık gerektirir.

2.1.8.6. Öğrenci Ürün Dosyası

Türkçe dersinin ölçme-değerlendirmesinde 2006 İTDÖP ile kullanılmaya başlanan öğrenci ürün dosyası “portfolyo” olarak da bilinmektedir.

“Portfolyo” ismi “taşınabilir kâğıt” anlamına gelen İtalyanca “Portare Fokliou” kelimesinden gelmektedir. Türkçemizdeki sözlük karşılığı “evrak çantası” olsa da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “öğrenci ürün dosyası” şeklinde kullanılmaktadır (URL-4, 2012). Bu ölçme değerlendirme aracı; ‘gelişim dosyası’, ‘ürün dosyası’, ‘ürün seçki dosyası’ ya da ‘portföy’ olarak da ifade edilmektedir (Alıcı, 2008). Araştırmada ise “portfolyo” sözcüğü yerine Türkçe olan ve kullanım amacını daha iyi yansıttığı düşünülen “öğrenci ürün dosyası” ismi tercih edilecektir. Öğrenci ürün dosyasının literatürdeki tanımlarından bazıları şunlardır:

“Öğrenci ürün dosyası öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur” (Demirel, 2007: 270–271).

Atılğan ve diğerleri (2006: 424)’ne göre öğrenci ürün dosyası, “öğrencilerin önceden belirlenmiş öğretim hedefleri doğrultusunda, bu hedeflere ulaşmak için izledikleri yolları, kazanımlarını yansıtan, yaptıkları sistemli çalışmaların toplandığı bir bütündür”.

Bekiroğlu (2004) ise öğrencinin belirli bir amaç için yaptığı çalışmaların veya görevlerin toplandığı ve öğrencinin başarısını yansıtan bir koleksiyon olduğunu söyler.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğrenci ürün dosyaları öğrenciye ait olan çalışmaların, performansların amaçlı olarak toplandığı bir dosyadır ve öğrencilere ürünlerini saklama, yorumlama fırsatı vermektedir. Bu dosyalar günümüzde teknolojinin öğrenciler tarafından kullanılabilir hale gelmesiyle elektronik ortamda da oluşturulabilmektedir.

Öğrenci ürün dosyaları aslında hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir. Öğrenci tarafından muhafaza edilen bu dosyalarda öğrencinin yıl içerisinde yaptığı şu çalışmalar bulunabilir:

“Ödevler (taslak veya son şekli), araştırmalar, fotoğraflar, resimler, ses kayıtları, grup ödevleri ve projeler, öğretmen anektotları, kelime geliştirme çalışmaları, öğrencilerin mektupları, öğretmen kontrol listeleri, öğrencilerin zorlandıkları ve tekrar yapmak istedikleri ödevler, özel ödevlerin içinden seçtikleri örnekler, değerlendirme kâğıtları, kitap okuma listeleri, okuma gelişim dosyaları” (MEB, 2006a: 223).

Bununla birlikte öğrencinin yazdığı kompozisyonların veya yaptığı araştırmaların konulduğu dosyalar basitçe ürün dosyası olarak kabul edilmesine rağmen ölçme-değerlendirme amacı taşıyan ürün dosyası değildir. Çünkü Kan (2007)’ın belirttiği üzere ürün dosyasında yer alacak çalışmalar, öğrencilerin performanslarını en iyi yansıtan

seçkin çalışmalarından ve programın hedefleri doğrultusundaki ilerlemelerini kanıtlayan dokümanlar olmalıdır. Ancak öğrenci ürün dosyalarına elbette ki vasat veya başarısız denebilecek çalışmalar da konulmalıdır ki bireyin süreç içinde ne kadar gelişme gösterdiği anlaşılabilir.

Açıklanması gereken bir diğer konu ise bu dosyalara hangi çalışmaların nasıl seçileceğidir. Öğretmenler, öğrencilerin ders içi ve dışında yaptıkları etkinlikleri inceleyip dosyaya koymak için öğrenci ile birlikte karar verirler. Öğrenciler portfolyoda yer alacak çalışmalarını öğretmenleriyle birlikte belirlerken ve değerlendirmesini yaparken kendi özel yetenek, beceri ve bilgilerinin de farkına varırlar (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Öğrencilerin bir ya da birden fazla alandaki gelişimini yansıtan bu dosyaların doğru kullanımı oldukça önemlidir. Öğrenci ürün dosyalarını kullanırken şu aşamalar takip edilmelidir:

Toplama: Öğrencilerin başarılarını ve ölçütlere göre gelişimlerini gösteren çalışmaların toplanmasıdır. Toplama aşaması için yapılan bütün seçimler değerlendirme için belirlenmiş standartları açıkça yansıtmalıdır (Atılğan ve diğ., 2006).

Seçme: Öğrencilerin ilk aşamada topladığı çalışmalardan portfolyoya koyacakları ürünleri seçtikleri aşamadır. Seçme aşaması öğretmenin şart koyduğu kurallara ve portfolyonun türüne bağlıdır. Öğrenci seçimlerini öğretmeniyle birlikte ya da tek başına yapabilir (Morgil, Cingör, Erökten, Yavuz ve Oskay, 2004).

Yansıtma: Bu aşama, ürün dosyasını diğer öğrenci dosyalarından ayıran önemli bir aşamadır. Öğrenciden yeteneklerinin ve bilgilerinin nasıl geliştiğini ve değiştiğini açıklaması istenir. Öğrenci kendi gelişimini ve başarısını görerek değerlendirme sürecinde aktif rol alır. Ayrıca öğrenci yaptığı çalışmalarla kendi başarılarının düzeyini ve eksikliklerini belirleyerek gelişmeye gereksinim duyduğu alanları fark eder (Atılğan ve diğ., 2006).

Yönelme: Yönelme aşamasında öğrenci yansıtmasını gözden geçirerek kendisi hakkında fikir sahibi olur ve gelecek için hedefler oluşturmaya başlar. Bu aşamadan sonra portfolyo uzun süreli ve güçlü bir gelişim aracı olur (Kan, 2007).

Bağlantı: Portfolyo uygun kişilere sunulur ve öğrenme hedefleriyle bağlantı kurularak fikir alışverişi sağlanır. Bu sayede öğrenci öğrenme sürecine ilişkin motivasyon kazanır (Kan, 2007).

Öğrenci ürün dosyası hazırlama sürecinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Öncelikle öğretimin genel hedefleri ve kazanımlar belirlenmelidir. Öğrenciler ilk kez ürün dosyası hazırlayacaklarsa öğrencilere örnek bir ürün dosyası gösterilerek tanıtılmalıdır. Öğrenciler bu dosyasının bir değerlendirme aracı olarak kullanılacağından haberdar olmalıdır. Öğrenci ürün dosyasında nelerin bulunabileceği,

nelerin bulunamayacağı en baştan belirtilmelidir. Dosyaya öncelikle az sayıda ürün koyarak (başlangıçta 4-5 tane) öğrenciler cesaretlendirilmeli ve öğrencilerin zevk almaları sağlanmalıdır. Öğrencilere her aşamanın nasıl değerlendirileceği (dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi veya öz değerlendirme formları vb. araçlar ile) açıklanmalıdır ki öğrenciler nelere dikkat edeceklerini bilsin ve buna göre önlem alabilsin. Değerlendirme yapıldıktan sonra öğrencilere geri bildirimde bulunulmalıdır. Çünkü ancak bu şekilde öğrenci yanlışlarını düzeltebilir ve başarılı olduğu alanları fark edebilir (MEB, 2006a).

Öğrenci ürün dosyasında çalışmalar kronolojik olarak sıralanırsa dosyanın sistemli olması da sağlanır. Bir ürün dosyasının içinde bulunması gereken bölümler şöyledir (Karip, 2007):

1. Kapak sayfası
2. Öğrencinin özgeçmişi ile ilgili bilgiler verebileceği öğrenci tanıtım sayfası
3. İçindekiler sayfası (Ek 11)
4. Öğrencinin seçtiği tüm çalışmalar
5. Etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme (Ek 4), akran değerlendirme, grup değerlendirme formu, değerlendirme formu (Ek 12) vb.
6. Öğrencinin her ürünü hakkında sunduğu bilgiler
7. Değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında açık ve anlaşılır bilgiler

Öğrenci ürün dosyaları; öğrencilerin performansları hakkında velilerine bilgi vermek, öğrencilerin zaman içerisindeki gelişimlerini görmek, bir sonraki sene öğretmene öğrencilerin performans kayıtlarını sağlamak, ders programı üzerinde daha çok durulması (geliştirilmesi) gereken konuları belirlemek, öğrencileri notla değerlendirmek gibi amaçlarla kullanılabilir (Torçuk, 2008). Öğrenci ürün dosyası, eğitimde öğrencilerin bir üst öğrenime alınmasında da kullanılabilir.

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilk ve ortaöğretim programı ile öğrenci ürün dosyası tutturulmaya başlanmıştır. Buna rağmen ülkemizdeki sınav yönetmelikleri ve uygulanan öğrenci-değerlendirme yöntemlerinden dolayı, öğrenci ürün dosyası ölçme - değerlendirme aracı olarak kullanılamamaktadır. Öğrenci ürün dosyası öğretmene öğrenciye kanaat notu verme imkânı sağladığı durumlarda ölçme aracı olarak kullanılabilir. Özellikle ilköğretimin Türkiye’de zorunlu olması ve öğrenciyi yönlendirme gibi amacı olmasından dolayı öğrenci ürün dosyasından yönlendirme amacıyla faydalanılabilir (Turgut ve Baykul, 2010).

Öğrenci ürün dosyaların niçin kullanıldığını ise Ünal (2009: 148) şöyle özetler:

1. “Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek,
2. Öğrencilere kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,

3. Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak sürece dayalı bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
4. Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek,
5. Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek” .

Öğrenci ürün dosyasının amacı uygulamadan önce belirlenmeli ve öğrencilerle birlikte ne tür ürünlerin dosyada olacağına karar verilmelidir. Çünkü ürün dosyasının kullanım amacına göre içeriği de değişmektedir.

Örneğin; öğrencinin öğrenme süreci içindeki gelişimini izlemek için öğretim amaçlı bir ürün dosyası kullanılıyorsa çalışmalar genelde öğretmen tarafından belirlenir, öğrenci ile veliye dönüt verilir. Bu tür dosyalarda puanlama amaçlı bazı çalışmalar önceden hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmalıdır. Amaç öğrencinin dersteki mutlak başarısını ölçmek ise, değerlendirmede dikkate alınacak çalışmalar öğrenci tarafından belirlenen iyi çalışmalar arasından seçilmelidir. Bu tür ürün dosyalarında önemli olan nokta ise öğrencilerin her çalışmasının dosyaya konulmamasıdır. Aksi halde doğru kararlar verilmesi mümkün olmaz (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Öğrenci ürün dosyalarını kullanım amaçlarına göre üçe ayırmak mümkündür (Campbell, 2000'den aktaran: Bahar ve diğ., 2006):

Sergileme Tipi Ürün Dosyaları: Öğrencinin kendisini en iyi yansıttığına inandığı, temsil değeri olan çalışmalarını içerir. Henüz tamamlanmamış çalışmalara yer verilmez. Değerlendirme ve not vermek için uygun değildir. Bu tip portfolyolar ürün odaklı şeklinde de düşünülebilir. Öğrenciler dosyalarını aileleriyle de paylaşabilirler fakat öğrencilerin günlük çalışmaları ile ilgili delilleri tam olarak ortaya koymadığından öğretimi yönlendirecek bir bilgi veremeyebilir.

Çalışma Tipi Ürün Dosyaları: Bu tip portfolyo, öğretmen ve öğrenciye süreci beraber değerlendirme fırsatı verir. Öğretmen ve öğrenci birlikte öğrenme alanındaki gelişmeyi gösteren örnekleri seçer. Bu sebeple sadece biten değil, devam eden çalışma örneklerini de içerebildiğinden süreç odaklı portfolyo olarak bilinir.

Değerlendirme Tipi Ürün Dosyaları: Bu tip portfolyolarda tüm maddeler puanlanır, sıralanır ve değerlendirilir. Öğretmen, her öğrencinin kişisel portfolyosunu değerlendirme amaçlı olarak saklar. Bu portfolyo ise bütünsel değerlendirme modeli olarak düşünülebilir.

Öğrenci ürün dosyası çeşitlerinden sonra açıklanması gereken bir diğer konu ise bu dosyaların nasıl değerlendirileceğidir.

Öğrenci ürün dosyasını hazırlama amacı belirlendikten sonra hangi dosya türünün kullanılacağı da tespit edilmiş olur. Amaç belirlendikten sonra değerlendirme kriteri

belirlenmeli ve değerlendirme yönergesinin analitik mi yoksa bütüncül mü olacağına karar verilmelidir.

Öğretmen öğrenci dosyasını biçim ve içerik açısından değerlendirebilir. Biçimi değerlendirilirken dosyanın görünümüne, tertip ve düzenine bakılır. İçerik olarak değerlendirilecekse öğrencinin amaçlar doğrultusunda çalışmaları yapıp yapmadığı, sıralama kuralına uyup uymadığı, verilen ölçütlere uygun ve nitelikli çalışmalar hazırlayıp hazırlamadığı, bütünlük olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Erkuş (2006) biçim açısından öğrenci ürün dosyalarını kontrol listeleriyle; içerik açısından ise dereceleme ölçekleriyle (rubrik) değerlendirebileceğini belirtir. Erkuş(2006), içerik açısından yapılan değerlendirmelerde dereceleme ölçeklerinin kullanılmasının değerlendirmenin duyarlılığını arttıracaklarını, bu nedenle de içerik değerlendirmelerinde kontrol listeleri yerine dereceleme ölçeklerinin kullanılmasını tavsiye etmektedir. Portfolyo değerlendirme ölçütlerini şöyle açıklamak mümkündür (Bahar ve diğ., 2006):

Bütünlük: Dosyada bulunması gerekenlerin tümünün olup olmadığı, çalışma yapılırken diğer derslerden yararlanılıp yararlanılmadığı, seçilen ürünlerin yıl boyunca edinilen becerileri yansıtıp yansıtmadığı, öğrencinin dosyanın kapağını kendini en iyi biçimde yansıtacak şekilde hazırlayıp hazırlamadığı yönlerinden ürün dosyasını değerlendirmektir.

Tertip ve Düzen: Ürün dosyasını; öğrencinin tüm çalışmaları için uygun başlıkları kullanıp kullanmadığı, çalışmalarını içindekiler bölümünde belirttiği sıraya göre dosyalayıp dosyalamadığı, çalışma kâğıtlarının temiz ve düzenli olup olmadığı yönlerinden değerlendirmektir.

Yansıtma: Dosyayı öğrencinin seçtiği çalışmaların güçlü yanlarını ve gelişimini yansıtıp yansıtmaması yönlerinden değerlendirmektir.

Değerlendirme, öğretmen tarafından önceden tespit edilen ve öğrenciye açıklanan kriterlere göre yapılmalıdır. Değerlendirme yaparken öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşma derecesi, bilginin hedefler doğrultusunda sunulma durumu, çalışmaları yaparken sahip olduğu düşünce biçimleri, topladığı verilerden oluşturduğu bulguları nasıl aktardığı ve dosyaları nasıl düzenlediği gibi konular ön planda tutulur (Karip, 2007). Değerlendirme sürecinde öğrencilere aşağıdaki gibi bazı sorular yöneltilebilir (URL-5, 2013):

1. “Bu çalışma neyi ifade ediyor?
2. Bu bölümü, çalışmanı neden ürün dosyasına koymak istiyorsun?
3. Neyi iyi yaparsın? En iyi yaptığın şey ne?
4. Hangi konuda çok iyi/başarılı olduğunu düşünüyorsun?
5. Hangi bölümler, kısımlar geliştirilmeli?
6. Tekrar denesen neleri değiştirir, eklerdin?

7. Neden bu çalışmayı seçtin?"

Öğrenci ürün dosyası, Yapılandırmacı Kuram'a dayanan bir değerlendirme aracı olduğundan öğretmenin yanı sıra öğrencinin ve velinin de katılımını gerekli kılar. Bu dosyaları oluşturma ve değerlendirme sürecinde öğretmen, öğrenci ve velilerin rolleri şöyledir:

"Öğretmenin Rolü: Öğretmen, öğrenci ürün dosyası çalışması sürecinde öğrencilere rehberlik eder ve yardımcı olur. Öğrenci ürün dosyasının kapsamının ne olacağı konusunda ışık tutar. Öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaların dâhil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır, kararları öğretmenle öğrenci birlikte alabilir. Öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır; ancak değerlendirme ölçütleri baştan belirlenmeli ve bu ölçütler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır.

Öğrencinin Rolü: Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye ait bir çalışma olduğundan, bu çalışmanın en önemli aşamasını, öğrencinin dosyaya hangi çalışmaları dâhil edeceğini saptaması oluşturur. Bu konuda öğretmen yardımcı olacaksa da karar öğrenciye ait olacaktır. Öğrenci ürün dosyası kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci yaptığı çalışmayı resimlerle desteklemek gereğini duyabilmelidir. Ölçek listesinin öğrenci tarafından çok iyi kavranması, öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.

Velinin Rolü: Öğrenci ürün dosyası çalışmasında velinin rolü çok önemlidir. Veli, öğrenci ürün dosyasının öğretmen için anlamını, programın ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini çok iyi kavramalıdır" (MEB, 2006a: 234).

Veli olarak öğrenci ürün dosyasının kullanım amacı ve önemi iyi bilinir ise çocuklarda rekabet duygusunun oluşmasına neden olan anlayış da ortadan kalkar. Bilinen bir gerçek var ki aileler çocuklarını diğerleri ile karşılaştırıp sadece nota önem vererek çocukların da birbirleriyle yarışa girmelerine neden olmaktadır. Veli dönüt verici ve takip edici olarak rol üstlenmelidir. Bu nedenle veli, öğrenci ürün dosyasıyla ilgili mektuplara gerçekçi yanıtlar vermeli ve gerektiğinde sürece etki edebilecek olumsuzluklar hakkında dönüt vermelidir. Kısacası veli öğretme-öğrenme sürecini bu ölçme-değerlendirme aracıyla yakından takip etmelidir (Çetin, 2005).

Öğrenci ürün dosyalarının güvenilirlik yönünden geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına göre daha zayıf olduğu düşünülmektedir. Puanlamada yeterli güvenilirliği sağlamak için şu yöntemler önerilmektedir (Karip, 2007: 230):

"Dosya içerisindeki her ürünün ayrı ayrı puanlanması ve verilen bu puanların aritmetik ortalaması alınabilir. Farklı performansların farklı puanlayıcılar tarafından puanlanması ve projenin her safhasının ayrı olarak değerlendirmesi sağlanabilir. Ürün dosyasındaki çalışmaların bütün içerisindeki ağırlığına ve özelliğine göre puanlama yapılabilir".

Atılğan ve diğerleri (2006) ise öğrenci ürün dosyalarının değerlendirilmesinde sürecin ve sonucun birden fazla kişi tarafından ayrı ayrı değerlendirilmesini ve daha sonra ortalamaların alınmasını tavsiye eder.

Öğrenci ürün dosyaları, iyi hazırlandıkları takdirde geniş kapsamlı çalışmaları içerir ve bu yüzden kapsam geçerliği yüksektir. Ayrıca O'Malley (1996'den aktaran: Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008), öğrencilerin ürün dosyalarından elde ettikleri puanlarla dosyanın kapsamına ilişkin daha sonradan ortaya çıkacak performans ölçütleri arasındaki ilişkinin düzeyinin incelenmesinin ürün dosyasının yordama geçerliğini sağladığını belirtmiştir.

Öğrenci ürün dosyasının ölçme-değerlendirme sürecindeki yararları şöyle özetlenebilir:

1. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını görmelerine yardımcı olur.
2. Öğretmene bireysel olarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha sağlıklı bir şekilde belirleme imkânı sağlar.
3. Karmaşık ve üst düzey kazanımların değerlendirilmesine imkân sağlar.
4. Hem öğretim sürecinin hem de öğrenme ürünlerinin birlikte ve sürekli olarak değerlendirilmesini sağlar.
5. Öğrenciye öğrenme sürecinde sorumluluk almasını sağlar.
6. Öğrenciye kendi kişisel görüşlerini, değerlerini ve inançlarını, beceri ve yeteneklerini yansıtmaya imkânı sağlar.
7. Öğrencinin bireysel öğrenme becerilerini ölçmeyi, ailesiyle iletişiminin artmasını ve ihtiyaçları doğrultusunda profesyonel yardım almasını sağlar.
8. Öğrenci, öğretmen, aile ve konuyla ilgisi olan diğer öğrencilerin öğrenmeleri konusunda fikirlerini paylaşmaları için uygun bir ortam oluşturur.
9. Öğrencinin gelişimini belgelerle izleme şansı verir.
10. Öğrencinin öğrenme sürecinde geçirdiği aşamalar hakkında veliye, öğretmene, okul yönetimine ve gelecekteki öğretmenlerine bilgi verir.
11. Öğretmene daha gerçekçi değerlendirme yapabilme ve gerektiğinde somut kanıtlar sunabilme imkânı sağlar.
12. Öğrencileri bağımsız bir düşünür olmaya teşvik eder ve var olan becerilerini geliştirerek kendilerine olan güvenlerini artırır.
13. Öğrencinin kendini değerlendirerek öz değerlendirme yapmasını sağlar (Öncü, 2009).
14. Öğrenci, ürün dosyası ile nasıl değerlendirildiğini bildiği için neyi hangi zamanda ve nasıl öğrendiği hususunda önemli bilgiler kazanır (Karip, 2007).
15. Öğrenme süreci içerisinde öğrencinin harcadığı zamanın, çalışmalarının, eksikliklerinin, müsveddelerinin ve düzeltmelerinin ayrıntılı bir şekilde görülmesini sağlar.

16. Öğrenci en iyi yaptığı çalışmalarını portfolyosuna koyduğundan çalışmaları ile gurur duymasını sağlar (Korkmaz ve Kaptan, 2002).
17. Öğrencinin yeteneklerini sergilemesine, yaratıcılığını geliştirmeye ve ilgi alanlarını artırmaya fırsat verir (Korkmaz, 2004).

Yukarıda da görüldüğü gibi öğrenci ürün dosyalarının pek çok yararı bulunmaktadır. Ancak bu ölçme-değerlendirme aracını kullanmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır:

1. Diğer ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre içeriğine karar vermek zordur.
2. Çoktan seçmeli testlere nazaran daha öznelir. Güvenilirliği düşüktür.
3. Öğrenci ürün dosyaları, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleriyle rahatça ölçülebilen bilgi basamağındaki davranışları ölçme konusunda yetersizdir.
4. Öğretmenlere ek yük getirebilir.
5. Dosyaların saklanması gerekliliği mekân sorunu yaratabilir.
6. Geleneksel tekniklere alışmış olan aileler, öğrenci ürün dosyalarına şüpheli yaklaşabilirler.
7. Öğrenci ürün dosyaları için sınıf dışında yapılan çalışmalarda öğrencilerin ürünlerini kendilerinin yapıp yapmadığını belirlemek konusunda zorluk yaşanabilir (Bahar ve diğ., 2006).
8. Ürün dosyasının amacı ve ölçütleri yeterince açık değil ise öğrenci ürün dosyası için toplanan çalışmalar öğrenci başarısını ve gelişimini örneklemekte yetersiz kalır.
9. Öğrenci ürün dosyası için bireyselleştirilmiş ölçütlerin geliştirilmesi öğretmeni zorlayabilir (Atılğan ve diğ., 2006).

2.1.8.7. Performans görevi

2006 yılında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde "performans ödevi" şeklinde isimlendirilen bu alternatif ölçme-değerlendirme yöntemi şöyle tanımlanmıştır:

"Performans ödevleri öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ödevlerdir" (MEB, 2006a: 235).

"Performans ödevi: Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları" (Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 2006: 356).

2007 yılında ise İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 4'üncü maddesinin birinci fıkrasının (ö) bendinin aşağıdaki şekilde değiştirileceği belirtilmiştir:

“Performans görevi: Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevler” (Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 2007: 614).

Görüldüğü üzere 2007 yılında yapılan değişiklikle “performans görevi” adını alan bu değerlendirme aracının öğretmen rehberliğinde yapılacağı vurgulanmıştır. İsimlendirmede böyle bir değişikliğe gidilmesi ise “görev” ve “ödev” sözcüklerinin anlamından kaynaklanmaktadır. Ödev, “öğretmenin öğrencilere okul dışında yapmaları için verdiği çalışma” dır (URL-2, 2012). Dolayısıyla öğrenciler performans ödevlerini okul dışında yapmışlardır ancak bazı velilerin çocuklarının performans ödevlerini yapmaya başladığı görülmüştür. Öğretmenler ise okul dışında yapılan bu ödevlerin nasıl ve kim tarafından yapıldığını kontrol etmekte zorlanmıştır. İsim değişikliğiyle öğrencinin bu etkinliği sınıf dışında değil, sınıf ortamında öğretmenin rehberliğinde yapacağı vurgulanmak istenmiş olabilir. Çünkü görev, “resmî iş, vazife, bir kimseye veya bir kurula verilen özel amaçlı iş, misyon” dur (URL-3, 2012).

16/04/2009 tarihinde 2009/37 nolu “Proje ve Performans Görevleri” konulu bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelgede performans görevlerinin okul imkânlarının kısıtlı olduğu durumlarda ve araştırma gerekiyorsa sadece bu safhanın okul dışında yapılabileceği belirtilmiştir. Diğer safhalarının ise sınıf ortamında yapılarak öğretmen tarafından gözlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2009). Böylece bu ölçme-değerlendirme aracını “ödev” olmaktan çıkarıp öğretmen, öğrenci ve velinin gözünde öğrencinin yerine getirmesi gereken bir “görev” haline dönüştürmek istenmiştir.

Performans görevleri de diğer ölçme-değerlendirme yöntemleri gibi öğretim programlarındaki kazanımların edinim düzeyini belirler. Söz konusu belirleme ise öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün vasıtasıyla yapılmaktadır. Literatürde yer alan performans görevi tanımlarından bazıları şunlardır:

“Öğrencinin gerçekleştirdiği ya da tamamladığı ve belirli performans ölçütlerine göre öğretmen, öğrenci ya da arkadaşları tarafından değerlendirilen etkinlik ya da görevden oluşur” (Altan, Arhan, Başar, Öztürker ve Yılmaz, 2012a: 65).

“Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanarak oluşturdukları cevap ve ürünlerin değerlendirilmesidir” (Özsevgeç, 2008: 399).

MEB (2011: 60) ise “performans görevleri, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerini günlük yaşamla da ilişkilendirerek ortaya koymasını gerektiren kısa dönemli çalışmalardır” şeklinde tanımlar.

Performans görevi, eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor

alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymayı gerektiren çalışmalardır (Karagöz ve diğ. , 2006).

Performans görevleri; öğrencinin cevabı seçmek yerine cevabı oluşturmasını ve cevaplarından hareketle öğrenme süreçlerinin aydınlatılmasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin bazı bilgi ve becerilerini kâğıt-kalem testleri ile ölçmek mümkün olmazken performans görevleri ile rahatlıkla ölçülebilir. Örneğin; öğrenci yazım kurallarını kâğıt kalem testlerinde doğru yanıt verebilir. Ancak öğrencinin yazarken bu kurallara uymayı alışkanlık haline getirip getirmediğini ölçmek için performans görevi kullanılır. İşte bu noktada performans görevlerine ihtiyaç duyulur. Çünkü performans görevleri, öğrencinin neyi bildiğinden çok, neyi yapabileceğini değerlendirme amacı taşır. Öğrencilerin davranışlarına yansıyan becerilerini ölçmek için en etkili yol, onlara ölçülmek istenilen kapasitelerini gösterebilecekleri bir görev verip gösterdikleri performansı direkt olarak gözlemlemektir.

Öğrencinin yaptığı her türlü aktivite için performans görevi verilebilir. Ancak sınıflarda farklı niteliklerde öğrenciler bulunduğu için performans görevi verirken öğrencilerin seviye ve ilgilerine uygun görevler tercih edilmelidir. Bu durum, öğretim programının temelinde var olan Çoklu Zeka Kuramı'nın bir gereği olarak düşünülebilir. Bireyi merkeze alan eğitim ortamında bireyin özellikleri de dikkate alınmalıdır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (İKY)'ne göre öğrenci, ders yılının iki yarıyılında da her dersten en az bir performans görevi hazırlamalıdır. Öğrenciler ayrıca çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını teslim etmeye özen göstermelidir. Performans görevleri, öğretmence değerlendirildikten sonra öğrenciye iade edilmeli ancak öğretmen performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama ölçeklerini bir yıl saklamalıdır. Öğrenci ise kendisine iade edilen ürünü ders yılı sonuna kadar saklar. Performans görevlerinin tamamlandığı tarihten itibaren en geç on iş günü içinde değerlendirme sonuçları öğrencilere bildirilir. Herhangi bir nedenle performans görevlerini zamanında teslim etmeyen öğrencinin durumu yazılı olarak veliye bildirilir. Veli öğrencinin zamanında teslim edememe gerekçesini en geç beş iş günü içinde okul yönetimine yazılı olarak bildirir. Okul yönetimince özrü uygun görülen öğrenci, ders öğretmenin belirleyeceği süre içinde performans görevini yerine getirir. Bu görev sınıfta diğer öğrencilerle ders işlenirken yapılabileceği gibi ders dışında da yapılabilir. Geçerli özrü olmadan performans görevini yerine getirmeyen öğrencilere ise puan verilmez. Ancak e-okul sisteminde aritmetik ortalamaya dâhil edilir. Performans görevleri bireysel çalışmalarla veya grup çalışmalarıyla gerçekleştirilebilir (MEB, 2012).

Performans görevi konuları; bilimsel bilgilerden tablo oluşturma, deney yapma, broşür hazırlama, bir hikâyenin bir bölümünü okuma, grafik çizme, makale yazma vs. olabilir (Bahar ve diğ., 2006; Özsevgeç, 2008).

Türkçe dersi için örnek performans görevi konularından bazıları şunlardır:

1. Gelecekle ilgili plan yapma ve sunma (Komisyon, 2012b)
2. Çocuk edebiyatından bir kitabın okunması, yazarının hayatı ve eserleri hakkında bilgi edinilmesi (Komisyon, 2012b)
3. Öğrencilerden yaşadıkları yöreye has bir çocuk oyununu tanıtmak (Komisyon, 2012a)
4. Öğrencilerden yaşadıkları yöreye özgü doğa ile ilgili sözlü kültür ürünleri (masal, efsane, atasözü, bilmece vb.) ve halk inanışlarını derleme (Komisyon, 2012a)
5. Bir türkünün hikâyesini özetleyerek sınıf arkadaşlarına sunma (Altan ve diğ., 2012a)
6. Sınıfta sunmak ve okul/sınıf gazetesinde sergilemek için seçilen meslekle ilgili röportaj yapma (Altan ve diğ., 2012a).

Performans görevlerinde kullanılan süre ise görevin içeriğine göre değişir. Bu süre birkaç gün olabileceği gibi birkaç hafta da olabilir. Sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın öğrencilere geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme fırsatı sağlar (MEB, 2006a). Dolayısıyla performans görevlerinin süresinin belirlenmesi için özel bir zaman sınırı yoktur. Öğretmen ders programını göz önünde bulundurarak en uygun sürenin ne olacağına kendisi karar verir. Bazı performans görevleri uzun zaman dilimini veya disiplinler arası bağlantıları gerektirirken bazıları sınıf içerisinde çok daha kısa sürede tamamlanabilecek özelliktedir. Öğrencinin sınıf içerisinde yapabileceği görevlerin verilmesi de öğrencinin gerçek performansını gözlemlemek açısından yararlı ve güvenilir olacaktır.

Performans görevleri zamanın kısa veya uzun olmasına göre sınırlı performans görevleri ve kapsamlı (genişletilmiş) performans görevleri şeklinde ikiye ayrılır. Konuşma, şarkı söyleme, resim çizme, bir haritadan sonuç çıkarma, bilimsel gözlemlerini tablolar hazırlayarak gösterme, bir konu ile ilgili afiş, broşür, poster hazırlama, piyes veya oyun yazma, deney yapma veya kısa cevaplı yazılılar sınırlı performans görevleri arasındadır. Bir yazının bir bölümünü yüksek sesle okumak, bir ildeki trafik kazalarının grafiğini yapma, bir görsel üzerinde boş bırakılan yerlerin isimlerini yazma bu tip performans görevlerine örnek olarak verilebilir. Kapsamlı performans görevleri öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgi araştırmasını ve sınırlı performans görevlerine göre daha fazla zaman harcanmasını gerektiren görevlerdir. Kapsamlı performans görevleri projelerden oluşur (Çepni, Ayas, Akdeniz, Özmen, Yiğit ve Ayyacı, 2007).

Performans görevlerinde sonuçlar kaydedilirken kontrol listesi, dereceli ölçekler, kısa öykü ve hatırlama teknikleri kullanılabilir. Ancak kontrol listeleri performansın derecelendirilmesinde yetersiz kalmaktadır. Kısa öykü tekniğinde öğretmen performansla ilgili sürekli olarak kısa raporlar yazar ve bu raporlara göre performansla ilgili beklentilerin ne kadarının karşılandığına karar verir. Hatırlamada ise öğretmen öğrencilerini sürekli olarak gözlemler ancak not tutmaz. Öğretmen, öğrencilerin başarılı olup olmadığına ancak hatırladığı bilgilere göre karar verdiğinden çok güvenilir değildir. Öğrenci performansının derecesini belirlemede en etkili araç ise dereceli ölçeklerdir (Airasian, 1994).

İKY (MEB, 2012)'de de performans görevlerinin öğretmence belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmesi önerilmiştir. Ayrıca öğrencilere değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin göreve başlamadan önceden verilmesi ve değerlendirme ölçütlerini belirlerken öğrencilerin görüşlerinden de yararlanılması tavsiye edilmektedir.

Performans görevlerinde tek bir cevap olmadığından çalışmayı tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Bu nedenle çalışma iyi tanımlanmış bir ölçütlerle değerlendirilmelidir. Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans görevi bir dereceli puanlama anahtarı ile eşleştirilmelidir. Öğrencilere performans görevi yönergesiyle dereceli puanlama anahtarının bir örneği verilmelidir. Böylece değerlendirme sürecinde öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirebilirler (MEB, 2004b). İyi hazırlanmış bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmeden yapılacak değerlendirmeler güvenilir sonuçlar vermeyecektir.

Eliot (1994'den aktaran: Bahar ve diğ., 2006) performans değerlendirme yaparken dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle ifade etmektedir:

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

Öğrenciler ilk kez performans görevi yapıyor yahut bu değerlendirme yöntemine henüz alışmamışsa birtakım önlemler alınmalıdır. Öğrencilere çalışmaya başlamadan önce yapılacak göreve benzeyen çalışmalar gösterilerek öğrencilerin zihninde somutlaştırılmalıdır. Performans görevine dayalı durum belirleme sürecinde ölçütler, açık ve doğru olarak tanımlanmalıdır. Ayrıca görevin yönergesinde işlem basamakları her

zaman sırayla belirtilmelidir. Günümüzde bilgi teknolojilerinin gelişmesiyle güvenilir olmayan bilgi kaynaklarından da öğrenciler yararlanabilir. Bunu önlemek ve doğru bilgi kaynaklarına öğrencileri yönlendirmek için yönergelerde örnek kaynakların verilmesi yararlı olur. Özellikle internet araştırması gerekiyorsa güvenilir web adreslerini kullanmaları konusunda öğrencilere rehberlik edilmelidir.

Ek 13'te örnek bir performans görevi yönergesi verilmiştir. Söz konusu yönergede verilen görevin sınıf düzeyi, teması, öğrenciden beklenen performans, görev, yönerge, puanlamada kullanılacak araçlar, görevin teslim edileceği zaman belirtilmiştir. "Dereceli Puanlama Anahtarı" başlığı altında verilen Ek 9'da ise bu görevin değerlendirilmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarı verilmiştir.

Alternatif bir ölçme-değerlendirme yöntemi olan performans görevinin olumlu yönlerini şöyle özetlemek mümkündür:

1. Doğru cevaba ulaşmak için yaratıcı çözümler üretilebileceğini gösterir.
2. Gerçek yaşamda karşılaşılan problemler ve çözüm yolları dikkate aldığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlar
3. Çok sayıda davranış ölçülüp değerlendirilebildiğinden öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesini sağlar.
4. Değerlendirme sürecine öğrencinin de katılımı sağlanarak öz değerlendirme becerisi geliştirilebilir (Korkmaz, 2004).
5. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri ölçülebilir.
6. Sınav kaygısı yoktur ve yazılı sınavların ölçemediği becerileri ölçebilir.
7. Öğrencilerde sorumluluk duygusu gelişir (Aktürk, 2012).
8. Öğretmen, performans görevleri ile ilgili yapmış olduğu puanlamaları karşılaştırarak öğrencinin gelişimi hakkında bilgi sahibi olabilir.

Performans görevlerinin sınırlılıkları ise şunlardır:

1. Gösterilmesi beklenen performans açık ve net bir şekilde ifade edilmediğinde öğrenciler görevi yerine getirmede zorlanabilir.
2. Gösterilmesi gereken performansın karmaşık olduğu durumlarda değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi zordur.
3. Bazı öğrencilere performans görevinin ilk uygulaması zor hatta korkutucu gelebilir (Bahar ve diğ., 2006).
4. Kalabalık sınıflarda uygulamak ve değerlendirmek zaman alıcıdır.
5. Performans görevi sınıf ortamında yapılmazsa çalışmayı öğrencinin yapıp yapmadığı konusunda şüpheye düşülebilir.

Performans görevleri bu sınırlılıklarına rağmen öğrencilerin gerçek performanslarını ölçmek açısından uygundur. Ayrıca öğrencinin hayatındaki problemleri çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını öğreten bir yöntemdir.

2.1.8.8. Proje

Projeler ölçme-değerlendirme aracı olmaktan daha fazlasını ifade eder. Bahar ve diğerleri (2006)'nin belirttikleri üzere öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, yaratıcılıklarını, iletişim becerilerini, eleştirel düşüncelerini, ilgi ve motivasyonlarını da artıran bir öğrenme yöntemidir.

Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için öğrenciler; proje konularında yaparak, yaşayarak, inceleyerek bilgi kazanırlar. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme kuramı için uygun yöntemlerdendir (MEB, 2008). Zira proje, öğrenci merkezli öğretim anlayışını benimseyen ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunan J. Dewey'in öğrencisi W. Kilpatrick tarafından ortaya atılmıştır (Coşkun, 2004). Literatürde "proje" yöntemi şöyle tanımlanmaktadır.

"Proje, öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir" (MEB, 2006a: 235).

Proje öğrencilerin bireysel olarak ya da grup halinde sınıfça belirlenen konu üzerinde yine belirlenen bir süre içerisinde gerekli araştırmaları yapıp elde ettikleri bilgileri sistemli ve düzenli bir biçimde raporlaştırmaları ya da resim, grafik gibi yollarla sergilemeleridir (Karagöz ve diğerleri, 2006).

"Geniş içerikli ve uzun süreli performans görevidir" (Tabak, 2007: 30).

Öğrencinin sınıf içi olduğu kadar sınıf dışı etkinliğini de gerektiren proje çalışması yalnızca bir konuya bağlı kalmayıp ders dışı birçok etkileşimi de sağlar (Çakır, 2007). Projeleri diğer ödev veya görevlerden ayıran en önemli özelliklerden biri özgün bir ürün ortaya koymanın gerekliliğidir. Özgünlük ise üst düzey bir beceridir.

Proje konusu, öğretmenin hazırlayacağı listeden öğrencinin seçmesi yoluyla belirlenebileceği gibi öğrenci tarafından da bulunabilir. Öğrencilerin ilgilerini çekecek ve çözmeyi amaçladıkları herhangi bir problem, proje konusu olabilir. Proje konularının öğrencilerin ilgisini çekecek alanlardan olması öğrencinin istekliliğini ve o alandaki çalışma başarısını artıracaktır. Ancak belirlenen bu konular öğrencilerin üstesinden gelebilecekleri güçlükte olmalıdır. İTDÖP'te proje için örnek konular verilmiştir (MEB, 2006a: 236):

1. "Mektup yazma, rapor yazma, okulda ya da başka bir yerde sergilemek amacıyla piyes yazma,
2. Okul dergisi çıkarma,

3. Okulda çalışacak yeni eğitsel kollar kurma,
4. Belirli konularda bir inceleme raporu hazırlama”.

MEB tarafından yayımlanan öğretmen kılavuz kitaplarında da örnek proje konuları, öğretmene ve öğrenciye yönelik yönergeler ile değerlendirme formları verilmiştir. Verilen konulardan birkaçı şunlardır:

1. Türkçemizin kirlenmesini engellemek ve Türkçemizi yabancı kelimelerden arındırmak için çözüm önerisi getirme (Komisyon, 2012a).
2. Kitle iletişim araçlarının günlük hayata etkilerini araştırıp bununla ilgili bir sunum yapma (Komisyon, 2012b).
3. Yaşadıkları şehrin 50 yıl önceki hâliyle şimdiki halini karşılaştırıp 50 yıl sonraki hâlini tahmin ederek broşür hazırlama (Altan ve diğ., 2012a).

Projeler, bireysel ya da çalışma grubu olarak yapılabilir. Çalışma grubuyla yürütülen projeler; öğrencilerin bilimsel becerilerinin yanı sıra iş birliği yapma becerilerini de geliştirir. Saban (2000) da projelerin temel amacının öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak ve onları işbirliği içerisinde çalışmaya teşvik etmek olduğunu belirtir.

Projeler, devam ettikleri süreler gereği şu şekilde isimlendirilmektedir (MEB, 2006a: 235):

“Kısa Süreli Projeler: Birkaç saatlik ya da bir-iki haftalık projelerdir.
Uzun Süreli Projeler: Birkaç aylık ya da uzun dönemli projelerdir.
Eylem projeleri: Toplumdaki sorunların çözümüne yönelik projelerdir.
Araştırma-İnceleme Projeleri: Belli bir konuda bilgi toplamaya ve toplanan bilgileri çözümleyerek sunmaya yönelik projelerdir.”

Projenin türü veya konusu ne olursa olsun göz önünde bulundurulması gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Projenin konusu öğrencinin çevresinde meydana gelen olaylarla ilgili olmalıdır ki öğrenci “gerçek yaşamla bağlantı” kurabilsin. Hem grup üyeleri arasında hem de grupla toplum, okul, iş dünyası arasında “işbirliği” sağlanmalıdır. Öğretmen, çalışma ile öğrenciden ne beklediğini açıkça belirttiği “çalışma yönergesi” hazırlamalıdır. Projeyi hazırlama aşamasından sunum aşamasına kadar öğrenciye “geri bildirim” verilmelidir. Değerlendirme, tüm sürece yayılmalıdır. Öğrencilerin projelerini hazırlamaları için en az 3-5 hafta süre verilerek geniş bir zamanda çalışmalarını sağlanmalıdır. Projenin konusu, program içeriği ile uyumlu olmalıdır. Öğrenci, hazırladığı projeyi etkili bir sunumla paylaşmalıdır (MEB, 2007).

Ayrıca proje konularının öğrencilerin düzeyine uygun ve öğrencinin imkânlarına göre yapılabilir olmasına dikkat edilmelidir. Grup halinde yapılacak projelerde cinsiyet, başarı durumu vb. özellikleri bakımından grubun heterojen olması yararlı olacaktır. Böylece öğrenciler eksiklerini tamamlayıcı bir tutum gösterebilirler. Görev dağılımı ise grup üyeleri

tarafından öğretmen rehberliğinde yapılmalı ve projenin her aşaması için görevler açıkça belirtilmelidir (TTKB'den aktaran: Aşık, 2009).

Proje yapılırken takip edilmesi gereken birtakım aşamalar bulunmaktadır. Projenin başarılı bir şekilde hazırlanıp istenen sonuçlara ulaşmak için bu aşamalar eksiksiz olarak yerine getirilmelidir. Proje görevini oluştururken izlenmesi gereken aşamalar şunlardır: amacın belirlenmesi, ölçütlerin belirlenmesi, planlama, araştırma ve eylem, proje sunumu için hazırlık, ürün ve sunumu, değerlendirme.

“Amaçın Belirlenmesi: Bu aşamada, projede incelenecek olan konular, cevaplanması gereken sorular belirlenir. Konu, beyin fırtınası yoluyla sınıfta belirlenebilir ya da öğretmen tarafından önerilebilir. Ancak konu öğrencileri açmaza düşürmemeli, sorular da konuya yönelik olup doğrudan sorulmalıdır.

Ölçütlerin Belirlenmesi: Projenin amacına ulaşabilmesi için ölçütler öğretmen tarafından belirlenir.

Planlama: Planlama, gerekli malzemenin belirlenmesi (Hangi kaynaklardan yararlanılacağı, kimlerden yardım alınacağı ve projenin tamamlanması için gerekli ihtiyaçlar belirlenir.); izlenecek yolun belirlenmesi (Proje sırasında yapılacaklar sıralanır. Önce kaynakların okunması, konunun ana hatlarının çıkarılması, uzmanlarla görüşme gibi işlemlerin sırası belirlenir. Bu aşamada projenin nasıl sonuçlanacağını tartışmak da gereklidir.); zamanlama (Tahmini başlama ve bitiş süresi belirlenir. Bu yapılırken yapılacak işlerin tahmini süresi göz önünde bulundurulur.) alt bölümlerinden oluşmaktadır.

Araştırma ve Eylem: İstatistiksel bilgi toplanması, okuma, uzmanlarla görüşme, fotoğraf çekme, elde edilen bilgilerin analizi bu aşamada gerçekleşecektir. Öğretmen bu aşamada sorularına cevap vererek öğrencileri yönlendirebilir. Ancak çalışmayı yaptıktan tamamen öğrenciler sorumludur.

Proje Sunumu İçin Hazırlık: Projenin nasıl sunulacağı tasarlanır ve sunum uygun kişilerin gözetiminde denenerek geri bildirim alınır.

Ürün ve Sunumu: Çalışmanın sonucu öğrencilerin bulgularını ve projenin aşamalarını göstermelidir. Projenin ürünü bir rapor, sergi, seminer, resim, şiir vb. olabilir. Eğer yeterli zaman varsa sergi uygulaması-öğrencileri motive edici özelliğe sahip olduğu için-tercih edilebilir. Bu durumda öğrenci ürününün yanında durarak sorulan soruları cevaplandırabilir. Eğer zaman kısıtlıysa ürünler sınıfta elden ele dolaştırılarak herkesin görmesi sağlanmalıdır.

Değerlendirme: Proje sırasında başvuru becerilerin değerlendirilmesine yönelik olmalıdır. Daha önceden belirlenmiş olan ölçütlere göre değerlendirme gerçekleştirilir” (MEB, 2006a: 236).

Bu aşamalar yapılırken öğretmen etkin değildir, sadece öğrenciye rehberlik etme ve değerlendirme görevini üstlenir. Proje çalışması sırasında öğretmene düşen görevler şunlardır: Öğrencilere çalışma süresince rehberlik ederek inceleme ve araştırma yöntemleri önermelidir. Kaynak kitaplardan, öğretim araç-gereçlerinden yararlanılmasına ve karşılaşılan güçlüklerin giderilmesine yardım etmelidir. Öğrencilerin önceden belirledikleri çalışma ve iş bölümü planına uygun davranıp davranmadıklarını kontrol etmelidir. Öğrenciler arasında anlaşmazlık çıkarsa bu durumu gidermeli ve öğrencileri kendi başlarına çalışabilir hale getirmelidir (MEB, 2006a).

Projeleri objektif bir biçimde değerlendirmek için dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri veya dereceleme ölçeklerinin özel bir türü olarak değerlendirilebilecek puanlama

yönergeleri (rubric) kullanılabilir (Atılğan ve diğ., 2006). Daha ayrıntılı ve güvenilir sonuçlar verebildiğinden projelerin değerlendirilmesinde daha çok dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmaktadır. Geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapmak içinse ölçütler önceden belirlenmeli ve bu ölçütler projeye başlamadan önce öğrencilere verilmelidir (Çepni ve Çil, 2009). Bu yolla dereceli puanlama anahtarı hem değerlendirme aracı hem de öğrencilerin nasıl değerlendirileceklerini, nelere dikkat etmeleri gerektiğini gösteren bir kılavuz olacaktır.

Öğretmen, verdiği proje için öğrencilerine yönerge kağıdı vermelidir. Bu yönerge kağıdında proje konusu, teslim tarihi, araştırmada yararlanacakları kaynaklar bulunmalıdır. Bunun yanı sıra değerlendirmenin nasıl ve hangi ölçütlere göre yapılacağını belirten formu öğrencilere dağıtmalı ya da sınıfta görülebilecek bir yerde sergilemelidir. “Ekler” bölümünde İTDÖP’ten alınan örnek bir proje yönergesi (Ek 14) ve değerlendirme formu (Ek 15) verilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje ödevi hazırlarlar. Proje ödevleri, öğretmence belirlenen ölçütlere göre hazırlanan dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğrencilere proje ödevi verilirken kullanılacak değerlendirme ölçütleri önceden verilir. Proje değerlendirme sonuçları proje teslim tarihinden itibaren en geç on iş günü içinde öğrencilere bildirilir ve projeler teslim edildikleri yarıyılta e-okul sistemine girilerek nota çevrilir. Herhangi bir nedenle projesini zamanında teslim etmeyen öğrencinin durumu yazılı olarak veliye bildirilir. Veli, öğrencinin projeyi zamanında teslim edememe gerekçesini en geç beş iş günü içinde okul yönetimine yazılı olarak bildirir. Okul yönetimince özrü uygun görülen öğrenci, ders öğretmenin belirleyeceği süre içinde projesini teslim eder. Geçerli özrü olmadan projesini teslim etmeyen öğrencilere ise puan verilmez. Ancak e-okul sisteminde dönem notu hesaplanırken aritmetik ortalamaya dâhil edilir. Öğrencileri proje yapmaya özendirmek için sınıf veya okulun uygun yerlerinde bazı projeler sergilenebilir (MEB, 2012).

Projelerin olumlu yönlerini kısaca özetlemek gerekirse;

1. “Öğrencilerin kendi çevreleri ve dış dünya arasındaki bağlantıları görmelerine,
2. Öğrencilerin toplumdaki farklı insanlarla iletişim kurmalarına,
3. Öğrencilerin kendilerini bir etkinlik için organize etmelerine,
4. Öğrencilerin kendi zamanlarını planlamalarına ve bir plana göre çalışmalarına, kendi bulgularını toplum içinde sunmada ve savunmada pratiklik kazanmalarına,
5. Öğrencilerin öğretmenlerinin rehberliğinde kendi öğrenme durumlarını kontrol edebilmelerine yardımcı olur.

6. Projeler yaratıcılık, araştırma yapma, iletişim kurma, öğrenilenleri kullanma gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur” (MEB, 2006a: 237).
7. Proje çalışması öğrencilerin grupta çalışma işbirliği becerisinin geliştirilmesini sağlar.
8. Projeler, öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerisi kazanmalarına yardımcı olur (MEB, 2006c).
9. Öğrenciler, özel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik aktiviteleri yapma şansına sahip olurlar (MEB, 2008).
10. Öğrenciler, ürünler oluşturarak veya tartışmalar düzenleyerek başkalarına fikirlerini anlatma, sonuçları düzenleme, verileri grafik hâline getirme, tahmin yapma, soruları inceleme ve cevaplandırmaya yönlendirilirler (Dede ve Yaman, 2003).

Projelerin bu olumlu yönlerinin yanı sıra sınırlılıkları da bulunmaktadır:

1. Öğrenci sadece bilişsel düzeydeki etkinlikleri ya da amaca uygun olmayan projeleri seçebilir.
2. Kimi zaman verilen problemi araştırmak için yeterli imkan bulmakta zorluk yaşanabilir.
3. Proje, yazılı bir materyali okuyup özetleme ya da aynen yazma olarak algılanıp uygulanabilir (MEB, 2006a).
4. Grupla yapılan projelerde öğrenciler arasında problemler yaşanabilir.
5. Her öğrencinin düzeyine uygun konu belirlemede güçlük yaşanabilir.

2.1.8.9. Yapılandırılmış Grid

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri de ilk defa Egan tarafından ortaya atılan (Bahar, 2001) yapılandırılmış griddir. Yapılandırılmış gridler, bir konudaki temel kavramların ve bunların alt kavramlarının öğrenilme düzeyini belirlemede etkilidir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Öğrencilerin verdiği cevaplar o konudaki bilgi seviyelerini, kavramları kullanma becerilerini, yanlış anlamalarını veya bilgi eksikliğini gösterir.

Yapılandırılmış grid yaşa ve seviyeye bağlı olarak 9, 12 veya 16 kutucuktan oluşur. Her bir kutucuk sırası ile numaralandırılır. 12 kutu ilköğretim, 16 kutu ortaokul ve 20 ila daha üstü ise lise öğrencileri için uygundur (Johnstone ve diğ., 1983’ten aktaran: Durmuş ve Karakırık, 2005). Konu ile ilgili kavramlar, resimler, sayılar eşitlikler, tanımlar veya formülleri kutucuklara yerleştirilir. Kutucuklara yerleşim gelişigüzel şekildedir. Öğrencilere

konu ile ilgili çeşitli sorular verilir, öğrencilerden sorunun cevabı için uygun kutucukları bulmaları veya kutucukları mantıksal olarak sıralamaları istenir.

Aşağıda yer alan şekil fiilde yapı konusuyla ilgili yapılandırılmış grid örneğidir.

1 Fiil kökü	2 Çekim eki	3 Türemiş fiil	4 Fiil gövdesi
5 Basit fiil	6 geçiyordum	7 sindirdiniz	8 gelmeliymişiz
9 silkineceksiniz	10 isim	11 Yapım eki	12 Birleşik fiil

Şekil 2. Fiilde Yapı Konusuyla İlgili Yapılandırılmış Grid Örneği, (Türktaş, 2011: 60).

Soru: Basit fiilin hangi yolla yapıldığını yukarıdaki kutucuklardan sırasıyla seçiniz.

Cevap: Sorunun doğru cevabı sırasıyla 1, 2'dir.

Bu yöntemde öğrencilerin konuyu bilmeden soruyu doğru cevaplamaları, yani tahminde bulunmaları hemen hemen imkânsızdır. Hem doğru kutucukların seçimi hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir (MEB, 2004a). Böylece şans başarısının önüne geçilmektedir.

Çoktan seçmeli testlerde konu hakkında öğrencinin bilgisi olsa bile cevabı yanlış işaretlemesi durumunda hiç bilgisi yokmuş gibi değerlendirilirken yapılandırılmış grid ile öğrencinin kısmî bilgisi de değerlendirilir. Böylece öğrencinin motivasyonu artar. Hem derse hem de yapılan değerlendirme etkinliğine karşı olumlu bir bakış açısı gelişir.

Yapılandırılmış grid yönteminin ölçme-değerlendirmede sağladığı yararlar şunlardır:

1. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de analitik düşünebilme olanağı sağlar.
2. Öğrencilerin konuyu bilmeden soruyu doğru cevaplama imkânsızdır.
3. Yanlış seçilen kutucuklardan öğrencilerin konu hakkındaki eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkarır.
4. Tek doğru cevap ve tam puan olayı yoktur. Öğrenci, her seçtiği doğru kutucuk için puan alır.
5. Yapılandırılmış gridin uygulaması kısa süre aldığı için öğrenciler bu yöntemle gerek evde gerekse okulda bilgilerini sınavabilirler (Bahar ve diğ., 2006).

Yapılandırılmış gridin sınırlılığı ise bu aracın hazırlanıp kullanılması başlangıç itibari ile öğretmenler açısından zahmetli olmasıdır (Bahar ve diğ., 2006). Ancak zaman içerisinde pratiklik kazanılabilir.

2.1.8.10. Kavram Haritası

Temeli Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine dayanan kavram haritaları 1970'li yılların sonuna doğru J. D. Novak tarafından geliştirilmiştir (Bahar, 2002). Kavram haritaları, ana kavram ve onunla ilgili diğer kavramların ilişkilerini gösterir.

Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005: 268)'na göre kavram haritası, "Bir kavram başlığı altında ilişkili kavramların birbiri ile bağlantılarını gösteren iki boyutlu şemadır". Kavram haritaları bir öğretim tekniği olarak kullanılabileceği gibi ölçme-değerlendirme yöntemi olarak da kullanılabilir.

Kavram haritalarında kavramlar, önermeler, hiyerarşik yapı ve çapraz bağlantılar öğeleri bulunur. Kavram haritaları özetle söylemek gerekirse aşağıda belirtilen özellikleri içerir (Bahar ve diğ., 2006):

Kavramların seçimi: Bir konunun anlaşılması için gerekli olan önemli kavramların tespiti yapılır.

Hiyerarşi: Seçilen kavramlar en genelden en özele doğru sıralanır.

Ara bağlantılar: Hiyerarşik akışı gösteren, kavramlar arasında ilişkilerin oklarla belirlenir.

Çapraz bağlantılar: Aynı ve farklı hiyerarşik seviyelerdeki kavramlar arasındaki bağlantı kurulur.

Ara ve çapraz bağlantıların adlandırılması: Oklarla belirtilen kavramlar arasındaki ilişkilere "sahiptir", "içerir" gibi fiiller konulur.

Önermeler: Kavram haritasında birbirine bağlanmış iki kavram ve aralarındaki ilişki bir önerme oluşturur.

Ölçme-değerlendirme amacıyla kavram haritaları kullanılırken sırasıyla şu aşamaların takip edilmesi yararlı olur: Önceden hazırlanmış bir kavram haritası öğrencilere örnek gösterilmelidir. Bu örnekte kavramların harita üzerinde nasıl birleştiği tartışılıp açıklanmalıdır. Harita üzerindeki çapraz bağlantıların neyi ifade ettiği gösterilmelidir. Öğrencilere yeni bir kavram haritası hazırlatmak için onlardan en çok bildikleri kavramları listelemeleri istenmeli ve gerekirse öğretmen her öğrenciye yardım etmelidir. Sonra öğrencilerden bu kavramları genelden özele doğru sıralamaları istenir. Hangi kavramın konuyla en çok ilişkili olduğu sorulup bunu daire içine almaları istenir. Öğrencilerin konuyla ilgili en önemli kavramdan daha az önemli olana doğru kavram ilişkisini hazırlamasına fırsat verilir. Öğrencilere, kendi kavram haritalarına dayanan kısa bir hikâye yazdırılır (MEB, 2005).

Kavram haritaları farklı yöntemlerle uygulanabilir. Bu yöntemler;

1. Öğrencilere kavramlar verilerek, onlardan bu kavramlarla konu ile ilgili bir kavram haritası oluşturmaları istenebilir.

2. Bir kavram haritasından bazı kavramlar ve ilişkiler çıkarılır ve öğrencilerden var olan kavram ve ilişkilere göre, çıkarılan kavramları yerleştirmeleri ve ilişkileri yazmaları istenebilir.
3. Konuyla ilgili ve ilgisiz kavramlar verilerek öğrencilerden verilen konu için bir kavram haritası oluşturmaları istenebilir.
4. Yalnızca bir konu veya kavram verilip, öğrencilerden ilgili diğer kavramları kendileri üreterek bir kavram haritası yapmaları istenebilir (Bekiroğlu, 2004).

Aynı zamanda boş yerlere gelebilecek sözcüklere de yer verilebilir. Öğrencilerden, oklar yardımıyla boş kutuları doldurmaları istenebilir. Ek 16'da verilen kavram haritası buna örnek gösterilebilir.

Ergür (2005)'e göre kavram haritaları ile özellikle değerlendirme sürecinin başında öğrencilerin çizdikleri haritalara not verilmemelidir. Öğrencilere hatalarını görmeleri ve düzeltmeleri için yeterli süre ve fırsat verilirse sonraki değerlendirmelerde daha başarılı olurlar. Kavram haritası hazırlamakta yeterince uzmanlaşmamış öğrencileri bu yöntemle değerlendirmek ölçme-değerlendirmenin geçerliğini ve güvenilirliğini düşürecektir (Ergür, 2005).

Kavram haritalarını ölçme-değerlendirme sürecinde kullanmanın şu yararları vardır:

1. Öğrencinin bilgiyi ezberlemesi yerine anlamlandırmasına olanak sağlar.
2. Her ders için uygun bir araçtır.
3. Baştan iyi anlatılır ve uygulanırsa birçok öğrencinin yaşam boyu kullanabileceği bir teknik olabilir (Bahar ve diğ., 2006).

Kavram haritalarının yararlarının yanı sıra sınırlılıkları da bulunmaktadır (Bahar ve diğ., 2006):

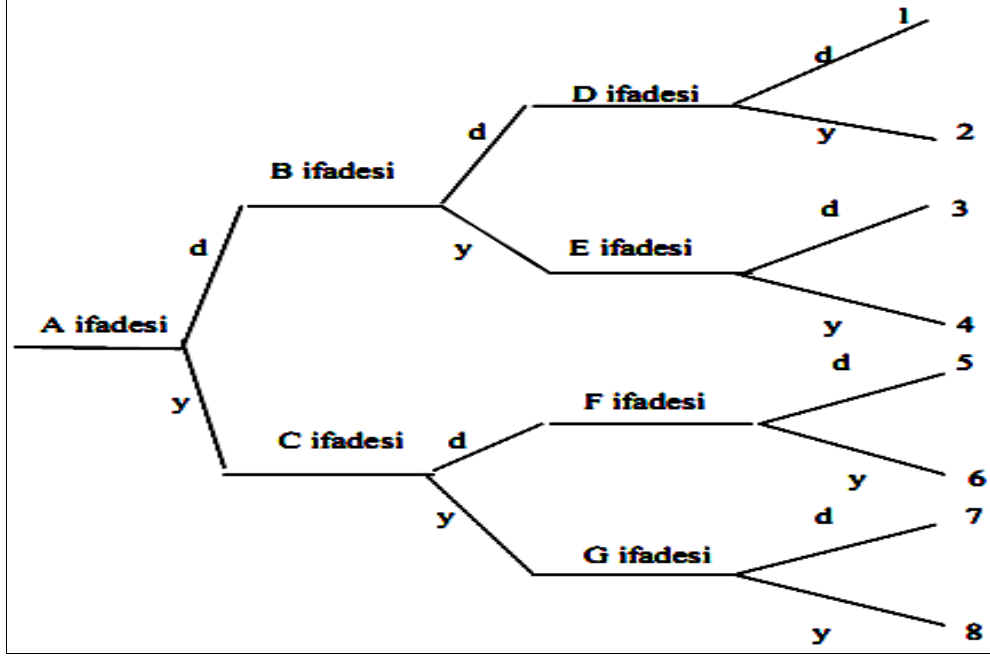
1. Kalabalık sınıflarda kullanımında sorun oluşabilir.
2. Kalabalık sınıflarda değerlendirme yaparken çok zaman alabilir.
3. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirmeye alınmadan önce onların kavram haritaları ile ilgili yeterince uzmanlaşmış olmaları gerekir.

2.1.8.11. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Öğrencinin zihninde yer etmiş kavram yanlışlarını, eksik olduğu ya da yanlış öğrendiği konuları, ön bilgilerini belirlemek için uygun bir yöntemdir (Karahana, 2007).

Tanılayıcı dallanmış ağaç, geleneksel doğru-yanlış testlerine benzetilebilir ancak doğru yanlış testlerinde sorular birbirinden bağımsızdır. Bu yöntemde ise sorular birbirleriyle bağlantılıdır. Öğrenciler ağaç dalı şeklinde kendilerine sunulmuş ifadelerle doğru ya da yanlış şeklinde cevap vererek seçimlerinin yönlendirdiği soruya geçerler. Buradaki amaç öğrencinin bu sorulara cevap vererek en doğru çıkışı bulmasıdır. Süreç içinde her öğrenci

önceki kararının yönlendirdiği üç ayrı ifadenin doğru ya da yanlış olduğuna karar verir. Şekil 3'te tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 3. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğinin Yapısı, (Bahar ve diğ., 2006: 57) .

Görüldüğü üzere tanılayıcı dallanmış ağaç öğrencinin seçebileceği 8 veya 16 ifadeden oluşur. İçinde barındırdığı doğru-yanlış soruları birbiri ile bağlantılı ve verilen cevaplar birbirini etkileyen yapıdadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008). Şekil 3'te görüldüğü gibi her biri öğrencinin izlediği farklı yolları gösteren sekiz çıkış noktası elde edilir. İzlenen yollar dikkate alınarak puanlama süreci başlatılır.

Tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemi, özellikle aynı konuda aşamalı soruların sorulmasında tercih edilebilir. Soruların güçlük düzeyleri dallanma sayısı arttıkça yükselir. Öğrencilere yöneltilecek soruların genelden özele veya somuttan soyuta doğru olmasına özen gösterilmelidir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Tanılayıcı dallanmış ağacın ölçme-değerlendirme açısından sunduğu yararlar şunlardır (Bahar ve diğ., 2006):

1. Öğrenci daha önce yanlış bir karar verdiğinin farkına varabilir ve verdiği kararları düzeltebilir.
2. Bilgisayar tarafından uygulandığında öğrenci verdiği bazı kararları geri almış dahi olsa hangi sırayla hangi kararları verdiğini veya hangilerini geri aldığı görülebilir. Hangi konuda yardıma ihtiyaç duyduğu kolayca tespit edilebilir.
3. Tanılayıcı dallanmış ağacın sınırlılıkları şöyle özetlenebilir (Bahar ve diğ., 2006):

4. Öğrenciler tahminle doğru cevaba ulaşabilir.
5. Sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmayabilir.
6. İlk defa kullanan öğretmenler için bu yöntemle soru hazırlamak zor ve zaman alıcı olabilir.

2.1.8.12. Kelime İlişkilendirme Testleri

Kelime çağrışımına dayanan bu yöntem hem ölçme-değerlendirme hem de tanı amaçlı kullanılabilir.

Kelime ilişkilendirme testleri, öğrencilerin bilişsel yapısındaki kavramlar arasında bulunan bağların yeterliliğini ya da anlamlılığını belirlemeye yarar (Bahar ve diğ., 2006).

Kelime ilişkilendirme testlerinde bir kavramın başka bir kavramı hatırlatması söz konusudur. Öğretmen bir konu ile ilgili belirlediği anahtar sözcükleri öğrencilere sunar ve konuyla ilgili öğrencilerin zihinlerinde var olan ve kelimelerle alakalı bilgileri görmeye çalışır. Öğrenci, belirli bir süre içerisinde anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeler üretir.

Kelime ilişkilendirme testini oluşturmak amacı ile öğretmen herhangi bir konu ile ilgili 5 ile 10 arasında değişen anahtar kavram seçer. Bu kavramların konu için önemli olmasına dikkat edilir. Anahtar kavramlar alt altta yazılır ve kavramların karşılıkları boş bırakılır. Böylece her cevaptan sonra öğrencinin anahtar kavrama geri dönmesi sağlanarak anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri yazması kolaylaşır. Birbirini takip eden sayfalarda anahtar kavramların görülmeyecek biçimde düzenlenmesi önemlidir. Kelime ilişkilendirme testinin ilk sayfasına uygulama ile ilgili bir yönerge, ikinci sayfasına bir örnek, diğer sayfalara da birer kavram gelecek şekilde düzenlenir. Öğrencilerden 30 saniye içerisinde anahtar kavramın akıllarına getirdiği ilgili kelimeleri yazmaları istenir. Fakat ilköğretim seviyesinde yazma güçlükleri de dikkate alınarak bu süre 10-15 saniye uzatılabilir. Öğrencilere her sayfadaki anahtar kelime için verilen zamanı öğretmen kontrol eder (Bahar ve diğ., 2006). Öğrenciler, ilgili kavrama verecek cevapları kalmayınca kadar ya da öğretmen onların bir sonraki kavrama geçmelerini söyleyinceye kadar tek kelimelik cevaplar vermeye devam ederler (Şimşek, 2009).

Kelime ilişkilendirme testinin olumlu yönleri şunlardır (Bahar ve diğ., 2006):

1. Hazırlaması kolaydır.
2. Uygulaması kısa bir sürer.
3. Bireysel uygulanabileceği gibi büyük gruplara da uygulanabilir.
4. Tüm derslerde kullanılabilir.

Kelime ilişkilendirme testinin olumsuz yönleri:

1. Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olamayabilir (Bahar ve diğ., 2006).
2. Anahtar kelimenin farklı bir ön sözle farklı şekilde verilmesi veya cevap kâğıtlarının farklı bir şekilde düzenlenmesi öğrencilerin yazdıkları cevapları değiştirebilir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

2.1.8.13. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar tarih sırasına göre aşağıda özetlenmiştir.

Tabarlet (1994) alternatif ölçme ve değerlendirmenin prosedürlerini tanımlamak ve bu prosedürlerin sınıfta öğretmenler tarafından uygulanmasını etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmen değişkeni, alternatif ölçme-değerlendirme prosedürlerinin uygulanmasının iyi bir belirteçidir. Demografik değişkenler arasındaki deneyim ve konu alanı alternatif ölçme-değerlendirmenin kullanımının iyi göstergesi değildir. Alternatif ölçme-değerlendirmenin öğretmen uygulamasındaki önemli bir faktör öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi alt yapısıdır. Yönetici değişkenleri öğretmenlere profesyonel gelişim zamanı ya da öğretmen eğitim için yardım hariç öğretmenlerin uygulamalarına etki etmemektedir. 39 öğretmen ile yapılan görüşme sonuçlarına göre, öğretmen yetiştirme enstitüleri ve bölgesel hizmet içi eğitim programlarına alternatif ölçme-değerlendirme konularına yer vermesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra okul yöneticileri alternatif ölçme ve değerlendirme alanında öğretmenlerin gelişimleri için fırsatlar sağlamalı ve onları cesaretlendirmelidirler.

Butts (1997) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenci Portfolyo Değerlendirmesine Karşı Tutumlarının İncelenmesi” adlı araştırmasında Mississippi Üniversitesi Profesyonel Gelişim Okulu Bölümü’nde 3., 4. ve 5. sınıf okutan Mississippi ilköğretim öğretmenlerinden bilgi toplamıştır. Veri toplama araştırmacının geliştirdiği ve geçerliliğini test ettiği 28 maddelik bir anket kullanılarak tamamlanmıştır. Anket, 8 PDS (Profesyonel Gelişim Okulu) sitesindeki 139 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine dağıtılmıştır. Cevap takip talebinden sonra 105 anket % 75,5 cevap oranıyla geri dönmüştür. Ki-kare ve tanımlayıcı istatistiklerden oluşan istatistiksel analiz sonuçları, öğretmen deneyiminin yıl sayısı ve öğrenci portfolyo değerlendirmesine yönelik tutumu, öğretmenin eğitim düzeyi ve öğrenci portfolyo değerlendirmesine yönelik tutumu, öğretmenin girdiği sınıf düzeyi ve öğrenci portfolyo değerlendirmesine yönelik tutumu, öğretmen tarafından öğretilen ders konusu ve öğrenci portfolyo değerlendirmesine yönelik tutum ve öğretmenin öğretmen tipi ve öğrenci

portfolyo değerlendirmesine yönelik tutum arasında belirgin bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın sonucu olarak; çalışmadaki geçmiş 5 yıl ya da daha az bir zamanda bir seviye programına kaydolmuş öğretmenlerin çalışmadaki 5 yıldan daha fazla süre önce derece programına katılmış öğretmenlerden ğrenci portfolyo değerlendirmesine yönelik daha fazla pozitif tutuma sahip olduğu bulunmuştur. İleriki alışmalar için öneriler ise; farklı bir yöntem bilim kullanarak çalışmanın yinelenmesi, öğretmenlerin daha kapsamlı örneklemini kullanarak çalışmanın yinelenmesi, güçlü ve zayıf yönlere karar vermek için portfolyo kullandıklarını belirten öğretmenlerin cevaplarının teker teker analiz edilerek çalışmanın yenilenmesi olmuştur.

Bensonand ve Smith (1998) birinci kademe ğretmenlerinin portfolyo değerlendirme uygulamalarına yönelik nitel bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucuna göre öğretmenler portfolyoların aileler ile ilişkiyi olumlu etkilediğini, öz değerlendirme becerilerinde öğrencileri motive edici, yüreklendirici ve öğretici bir araç olduğu ve sınıf öğretimlerini geliştirici ve izleyici bir mekanizma olduğu şeklinde faydalarını belirtmişlerdir.

Neukom (2000) ilkokul 5. ve 6. sınıf öğrencileri için bir alternatif değerlendirme olarak rubrik değerlendirmesini kullanmanın etkisini gözlemlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencileri rubriğin oluşumuna ve uygulamasına katmıştır. Öğrenciler, ğrenme beklentilerini onlara karşı açık bir dille ifade edebilmişlerdir. Öğrencilerle rubrik kullanımının sınıf öğretmenleri için program gelişimi üzerinde bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Bryant (2001) 163 ğretmen ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çoğunun alternatif lme-değerlendirme uygulamalarına yönelik algılarının pozitif olduğunu ve alternatif lme-değerlendirmeye ayrılan zaman ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte öğretmenler portfolyonun, işbirlikli öğrenmenin ve akran değerlendirmenin orta ğretim matematik dersinde en yararlı alternatif lme-değerlendirme stratejisi olduğunu belirtmişlerdir.

Corconan, Dershimer ve Tichenor (2004); araştırmalarında öğretmenlerin alternatif değerlendirme teknikleri konusunda bilgilerini, görüşlerini kademe kademe incelemişlerdir. Amaçları ğretmenlere bu teknikler hakkında yol göstermektir. Öğretmenlere ilk önce puanlama ölçekleri (rubrik), portfolyo ve kontrol listelerini nasıl kullanabileceklerini izah etmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenleri artınca ikinci kademedede ilk kullandıkları alternatif değerlendirme tekniklerinden farklı teknikleri daha istekli olarak kullanmışlardır. nc kademedede öğretmenlerin alternatif teknikler hakkında en üst seviyesidir. Öğretmenler, alternatif teknikler hakkında bilgi ve uygulamada yeterli duruma gelmişlerdir.

Watt (2005), Sydney’de alternatif ölçme-değerlendirmeyi kullanan farklı ortaöğretim okulundan 60 matematik öğretmeni ile bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenler özellikle ileriki yaşlardaki öğrencilerin yeteneklerini geçerli olarak ölçmesi açısından geleneksel testlerden memnundur. Öğretmenler genellikle alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygun bir biçimde kullanmamaktadır. Hizmet tecrübesi az olan öğretmenlerin tutumları daha olumludur.

Flowers, Browder, Spooner ve Delzell (2005); 5 değişik eyaletten katılan 983 öğretmenle yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri hakkındaki algılarını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler okulda bu uygulamaların yapılmasını istemekle birlikte alternatif ölçme-değerlendirmenin eğitimsel faydaları konusunda aynı fikirde değildir. Öğretmenler, alternatif ölçme-değerlendirmenin en önemli etkisinin kağıt işi ve zamanın artması olduğunu söylemişlerdir. Aksine bunun okulun sorumluluğunda olduğunu belirttiklerinde pek çok öğretmen alternatif ölçme-değerlendirmenin olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.

Pratt (2005) yaptığı araştırmada Kuzey Ada Uzaktan Eğitim Okullarındaki (NIDES) ilköğretim seviyesindeki şu an uygulanan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini tanımlamak ve bu etkinlikleri İngiliz Colombia Millî Eğitimi’nin ölçme ve değerlendirme alanında uygulanabilecek en iyi etkinlikler hakkında görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, otantik değerlendirme ve NIDES’de uygulanabilen değerlendirme stratejilerine odaklanmıştır. Araştırma yaklaşımı olay araştırması ve tasarım bakımından doğal niteldir. Olay araştırma yaklaşımına bağlı kalarak, sınırlandırılan bir deney grubu araştırmaya katıldı ve değişik perspektifler verildi. Araştırmada 4 ana tema bulundu. Bunlar; şu an uygulanan otantik değerlendirmeler, kanıtlanan kaynakları, iletişim etkinliği, otantik değerlendirmedeki konuların daha fazla uygulanması ve NIDES’teki değerlendirme yaklaşımları. Ayrıca bu araştırma sonunda; NIDES’teki ölçme-değerlendirme için ortak bir etkinliğin inşa edilmesi, öğretmenlerin işbirliği yapmaları ve zorluk alanlarını paylaşmaları için fırsatların sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Portfolyo ve problem merkezli öğrenmeyi uygulamada model yaratmak, sınıfların mevcutlarının azaltmak, sınıfları yeniden düzenlemek, öğretmenler tarafından müfredat oluşturmak ve bunun için kaynaklar sağlamak gerektiği üzerinde durulmuştur.

Zimbicki (2007) alternatif değerlendirmenin öğrenci motivasyonu ve öz yeterliliği üzerine etkisini incelenmeye yönelik araştırma yapmıştır. 72 yedinci sınıf öğrencisi çalışmaya katılmış ve performans değerlendirme, sözlü testler, işbirlikli öğrenme, ürün değerlendirmesi, etkileşimli dersler, portfolyo düzenleme gibi çeşitli alternatif değerlendirmeler ile çalışılmıştır. Öz yeterlilikle ilgili üç temanın önemi ortaya çıkmıştır.

Bunlar; güven duygusu, başarı duygusu ve özgür irade duygusudur. Motivasyon ile ilgili beş tema ortaya çıktı. Bunlar; haz, ilgi, anında geri bildirim alma, birlikte çalışma ve zorlukları başarmaktır. Bu çalışma, öğrencilerin alternatif değerlendirmeler ile uğraştıklarında yüksek özgüven duygusuna ve yüksek motivasyona ulaştığını göstermektedir. Araştırmanın sonucunda alternatif değerlendirmenin sosyal bilgiler dersi müfredatında daha fazla teşvik edebileceği, alternatif değerlendirme uygulamalarının gerçek hayat durumlarına uyarlanabileceği ve öğrencileri daha yüksek düzeyli amaçlar için hazırlayabileceği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın konusuyla ilgili yurt içinde birçok çalışma yapılmıştır. Araştırma sayısının çokluğu ve araştırma amaçlarının çeşitliliği nedeniyle bu bölümde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Söz konusu çalışmalar, branşlara ayrılarak tarih sırasına göre sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarına yönelik görüşlerini inceleyen çalışmalar şunlardır:

Erdal (2007), tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin proje ödevleri, portfolyo, performans ödevi, dereceli puanlama ölçekleri gibi ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım tercih sırasını belirlemekte ve bu ölçme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerini incelemektedir. Çalışma, Afyonkarahisar il örneğinde 200 sınıf öğretmenin katılımı ile 2006-2007 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırma ile proje, performans ödevleri ve portfolyo ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yeni ölçme değerlendirme araçlarını matematik dersinde kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Pullu (2008), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme-değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamalarını saptamayı amaçlamıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmış, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, bunun için bir anket uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları ölçme-değerlendirme dersi ile hizmet içi eğitimlerinin kendilerine katkısının olduğu, ölçme-değerlendirme etkinliklerini uygulamada en çok Türkçe dersinde zorlandıkları, ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirlerken en çok öğretmen kılavuz kitaplarından yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilme düzeylerinin yüksek olduğu, özellikle portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans görevi, proje, çalışma yaprakları, gözlem ve seviye belirleme testi gibi yöntem ve teknikleri daha fazla bildikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az bildikleri ölçme-değerlendirme yönteminin ise yapılandırılmış grid olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecindeki uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu saptanmıştır.

Kanatlı (2008), “Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı tezinde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini ve bu teknikleri kullanırken yaşadıkları zorlukları tespit etmeyi ve bu konulara çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Örneklemini Hatay ili Antakya merkez ilçesinde bulunan 36 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. 255 öğretmenin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla dört bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine karşı görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Bunun yanında, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanma konusunda yaşadıkları zorlukların başında zaman darlığı, kaynak yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması gelmektedir.

Duban ve Küçükylmaz (2008)’in çalışmalarının amacı, sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşlerini almaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri, açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarla toplanan verilere dayalı olarak betimlenmiştir. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular ışığında, ilköğretim okullarında alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında hâlâ birtakım sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Tatar ve Ören (2009), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin gelişimi üzerine alternatif değerlendirme yaklaşımlarının etkisini ortaya koyan görüşlerini belirlenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada özel durum yöntemi benimsenmiş ve öğretmen görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan anket 70 öğretmene uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler farklı kategorilere ayrılarak farklı boyutlar altında toplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini açığa çıkardığını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin %70’i kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencileri araştırmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin de alternatif değerlendirme yaklaşımlarına tepkilerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Güvey (2009), ilköğretim 1–5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2008–2009 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan 57 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin

velileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevlerini yararlı buldukları ancak uygulanması sırasında süre sıkıntısı yaşadıkları, öğrencilerin başarısızlık korkusu taşıdıkları, değerlendirmenin zaman aldığını düşündükleri ve nesnel davranmada zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın velilere yönelik sonuçlarına bakıldığında ise velilerin proje ve performans görevlerini çocuklarının kişisel gelişimleri açısından yararlı buldukları ancak sınav sistemiyle uyumsuz olduğunu düşündükleri ve verilen görevlerde çocuklarına yardım etme sürecinin oldukça zaman aldığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Acat ve Uzunkol (2010) “İlköğretim Programlarındaki Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmalarında öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüşlerini ve bu yaklaşımları kullanırken karşılaştıkları zorlukları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Verilerin görüşme formu aracılığı ile toplandığı bu çalışmada 16 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenler, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini ve bu yüzden sağlıklı olarak bu teknikleri uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretmenler karşılaştıkları zorlukların başında zaman yetersizliğini ve sınıfların kalabalık oluşunu göstermişlerdir.

Topbaş (2011), ilköğretim matematik dersi öğretim programının matematik dersi için önerdiği sürece dayalı ölçme-değerlendirme süreçlerinde “değerlendirme yapma, ölçme ve değerlendirme planı hazırlama, ölçme ve değerlendirme planı uygulaması ve süreci ölçmeye yönelik araçlar kullanması” şeklinde belirtilen boyutlarla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 14 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 214 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bu anketle elde edilen veri analizleri sonucunda öğretmenlerin yeni programda yer alan yöntemlerden en çok proje ve performans değerlendirme yöntemlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Okur ve Azar (2011), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinin öğretiminde kullanılan sürece dayalı ölçme-değerlendirme teknikleri konusundaki görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 161 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada veriler, anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu da araştırmada hem nitel hem nicel metotların birlikte kullanıldığını, nicel verilerin nitel verilerle desteklendiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler; “yazılı raporları, proje ve görüşme yöntemini, kavram haritalarını” sıklıkla; “grup ve/veya akran değerlendirmesi, drama ve performans değerlendirme” tekniklerini nadiren;

“yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç” tekniklerini ise hiç kullanmadıkları görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara göre öğretmenler; “akış haritaları” ve “yapılandırılmış grid” dışında birçok tekniği kullanabilmekte, bu teknikleri tanımlayabilmekte ve bunların fen ve teknoloji dersinde kullanıma örnekler verebilmektedir. Ancak sınıf mevcutlarının kalabalık ve zamanın yetersiz olması nedeniyle uygulamada bu teknikleri çok fazla tercih etmedikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak öğretmenlerin sürece dayalı ölçme-değerlendirme tekniklerini daha etkili ve verimli kullanılabilmeleri için sınıf mevcutlarının azaltılarak ideal düzeye getirilmesi, fen ve teknoloji dersinin haftalık ders saatinin artırılması, öğretmenlere sürece dayalı ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili geniş kapsamlı bir hizmet içi eğitim verilmesi önerilmiştir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarına yönelik görüşlerini inceleyen çalışmalar şöyle özetlenebilir:

Sırkıntı (2007), ilköğretim matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan portfolyo hakkında öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Bu araştırmada öğretmenlere uygulanmak üzere bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formunda öğretmenlere açık ve kapalı uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin “Öğrenci Merkezli Eğitim” konusunda bilgilerinin yeterli olmasıyla birlikte bazı öğretmenlerin daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğu, öğretmenlerin çoğunun portfolyo kullandığını göstermekle birlikte öğretmenlerin çok da az olmayan bir oranının henüz portfolyo kullanmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin matematik dersinde portfolyo kullanımının mezun oldukları okul, deneyimleri ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin programda önerilen alternatif ölçme-değerlendirmek yöntemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin çalışmalar şunlardır:

Okur (2008), araştırmasını ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini algılamalarını, kullanabilme düzeylerini ve bu tekniklere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmıştır. Teknikleri kullanma durumunda öğretmenlerin cinsiyeti ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterirken eğitim durumlarına göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin genelde klasik ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri; alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinden ise proje, performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası ve posterleri sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, alternatif

ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında kendileri için en büyük problemin zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğunu söylemişlerdir.

Sosyal bilgiler dersindeki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerini araştıran çalışmalar şöyle özetlenebilir:

Parmaksız ve Yanpar (2006), ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarında yeterliklerini, bu yaklaşımları kullanma sıklıklarını ve bu yaklaşımların sosyal bilgilerde kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma örneklemine Zonguldak ili merkez ve bağlı ilçelerdeki görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri seçilmiştir. Araştırma yöntemi olarak tarama modeli seçilmiş olup veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Veriler SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) programı yardımıyla analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarında çok fazla yeterlilikleri olmadığı, adı geçen yaklaşımları sosyal bilgiler dersinde çok sık kullanmadıkları ancak kullanılabilirliği yönünde olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Adanalı (2008), "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sürece Dayalı Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Sürece Dayalı Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi" isimli araştırmasında hangi sürece dayalı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin nasıl kullanıldığına, bu ölçme-değerlendirme etkinliklerinin etkilerine, karşılaşılan sorunların neler olduğuna, öğretmenlerin sorunları gidermek için başvurdukları yollara, öğrencilerde belirlenen öğrenme eksikliklerine ve bunları giderici çalışmaların neler olduğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel araştırma modellerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği, nitel araştırma yöntemlerinden ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 206 beşinci sınıf öğretmeni ve 547 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 753 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler sürece dayalı ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli eğitim almamışlardır. Öğretmenler, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine daha çok yönelmektedirler. Sosyal bilgiler dersinde sürece dayalı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken öğretmenlerin birçok güçlüklerle karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu güçlüklerin zaman yetersizliği, çevre ve okul olanaklarının yöntemler için uygun olmaması, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği gibi alt yapının hazırlanmamasından kaynaklı sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Algan (2008), "İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi" adlı

çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 sosyal bilgiler öğretim programının ölçme-değerlendirme ögesi ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda veri toplamak amacıyla anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma, betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun 2005 sosyal bilgiler programı ve onun ölçme-değerlendirme ögesi ile ilgili yeterli eğitim almadıkları, öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye bakış açısının sürece dayalı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasıyla değiştiği, öğretmenlerin geleneksel ve sürece dayalı ölçme değerlendirme araçlarını harmanlayarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler; sürece dayalı ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanmasını olumlu bulduklarını ve sürece dayalı ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanması sonucunda öğrencilerin dersle ilgili tutumlarında olumlu değişiklikler olduğunu, buna karşın öğrencilerin akademik başarısında olumlu yönde herhangi bir değişikliğin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler; öğrencilerde gördükleri olumlu değişiklikleri öğrencilerin derse katılımının artması, kendilerine daha çok güvenmeleri, kendilerini rahatça ifade etmeleri, derse olan sevgilerinin artması, sınavlardan artık korkmamaları şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenler sürece dayalı ölçme-değerlendirme araçlarını uygulama sırasında bazı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar; uygulamanın çok zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çekmeleri, sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle ölçme-değerlendirme araçlarını uygulayamamaları, öğrencilerin kaynaklara ulaşmasının zorluğu, öğrencileri internet kafelere bağımlı hâle gelerek hazırcılığa alışması ve verilen görevlerin veliler tarafından yapılmasıdır.

Türkçe dersi öğretim programında yer alan alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Akata (2009), "Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli Örneği)" isimli çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin değişen İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 Ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı'nın ölçme değerlendirme sürecini işlevsel olarak kullanıp kullanmadıklarını belirleyip programın ölçme-değerlendirme sürecinin işlevselliğiyle ilgili bir yargıya varmayı amaçlamıştır. Araştırma Tekirdağ ili merkezinde bulunan 50 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersi öğretmenleri tüm ölçme yöntemlerinden yararlandığı; süreç değerlendirmede gözlem formları, öz değerlendirme formları gibi ölçme araçları henüz tüm öğretmenlerce düzenli olarak kullanılmadığı; proje ve performans ödevlerinin ölçme - değerlendirmede önemli bir yer tuttuğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme sonuçlarını istenilen düzeyde dikkate almadıkları ortaya çıkmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programının öngördüğü

alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili görüşlere bakıldığında fazla zaman alması, uygulanmasının karışık olması gibi olumsuz özellikleri belirtilmiştir. Ancak süreci de değerlendirmeye fırsat vermesi, öğretmenin öğrencisini daha iyi tanınması, öğrencinin kendisini daha iyi tanınması, öğrencilerin gelişimlerinin izlenebilmesi ve mesleki yönlendirmede daha sağlıklı kararlar verilebilmesi gibi olumlu özellikleri de öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Yıldırım ve Öztürk (2009), “Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme ögesine yönelik olarak öğretmenlerin düşüncelerini ve uygulamalarını öğrenmeyi, programın bu ögesini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Adana ili merkez ilçelerindeki 92 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre programda önerilen ölçme araçlarının kullanılabilirliği konusunda öğretmenlerin yarısından fazlası olumlu düşünmektedir. Öğretmenlerin de %98, 8’i farklı sıklıkta olmakla birlikte mümkün olduğunca farklı ölçme araç ve yöntemleri kullanmaya çalıştığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda önerilen ölçme araçlarını kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme araçları öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formu, okuma gelişim dosyası, yazılı ve sözlü sınavlardır. Öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenci ürün dosyalarını, performans ödevlerini ve dereceli puanlama anahtarını her zaman kullanmaktadır ve bu araçları hiçbir zaman kullanmayan öğretmen yoktur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını çok az kullandığı veya hiç kullanmadığı saptanmıştır.

Metin ve Demiryürek (2009)’in “Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri” adlı çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, 2006–2007 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Artvin ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 20 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veri toplamak için altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formundan yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yeni ölçme-değerlendirme anlayışı hakkında olumlu bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Fakat öğretmenlerin ölçme-değerlendirme anlayışı hakkında bilgilerinin olmaması, zamanın

yeterli olmaması, ölçme-değerlendirme maliyetin yüksek olması gibi nedenlerden dolayı ölçme-değerlendirme aktiviteleri etkili bir şekilde yapılamadığı tespit edilmiştir.

Maden ve Durukan (2011), “Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Algıları” adlı çalışmaları ile Türkçe dersi öğretmenlerinin 2005 programıyla gelen yeni ölçme değerlendirme yöntemlerine ve araç-gereçlerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel nitelikteki saha araştırmasına dayanan bu çalışmada Erzurum ilinde görevli 100 Türkçe dersi öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Ölçek, araştırmacılar tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ilgili araştırmalar kullanılarak hazırlanmıştır. Veriler SPSS 11.5 programında cinsiyet, kıdem ve mezuniyet değişkenlerine göre analiz edilip yorumlanmıştır. Çalışma sonunda; cinsiyet değişkeninin algılamada önemli olmadığı, mezuniyet ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin algılarında daha etkili olduğu, öğretmenlerin 2005 programıyla gelen ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini karmaşık bulduğu, Türkçe dersi öğretmenlerinin değişen öğretim programının önerdiği ölçme-değerlendirme yaklaşımı ve ölçme-değerlendirme araç gereçleri hakkında bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beyhan (2012), araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları araştırılmıştır. Ayrıca bu araştırmada, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre üstün ve zayıf yönlerini saptamak amaçlanmıştır. Düzce il merkezi sınırları içerisinde bulunan okullarda çalışan 89 Türkçe öğretmeni, araştırma grubunu oluşturmuştur. Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların çoğunluğu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının gerekli olduğunu, bu yaklaşımların kendilerine yük getirmediğini ve öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin hem süreci hem de sonucu bireysel farklılıkları dikkate alarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarından en çok projeyi, performans değerlendirmeyi, gözlemi ve portfolyoyu kullandıkları belirlenmiştir. Tamamlayıcı yaklaşımların en belirgin üstün görülen yönleri; süreci değerlendirmesi, bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya çıkarması olarak tespit edilmiştir. Zayıf görülen yönü ise çok zaman alması olarak saptanmıştır. Ayrıca en büyük sorunun zaman yetersizliği olduğu belirlenmiştir.

Acar (2012), Kars ilindeki okullarda Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerin ve ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin 2006 Türkçe dersi öğretim programında yer alan proje ve performans görevlerinin işlevselliği ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. 2010–2011

eğitim-öğretim yılında Kars ilinde Türkçe derslerini yürüten 154 öğretmen ve Kars ilinde bulunan okulların sosyo-ekonomik yapıları göz önüne alınarak belirlenen 9 ilköğretim okulunun 385 ikinci kademe öğrencisi araştırma kapsamında yer almıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış, önceden hazırlanan ölçme araçlarından faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Görüşleri Ölçeği ile Öğrenci Görüşleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda proje ve performans görevlerinin sağladığı en önemli yararın “ders konularının pekiştirilmesini sağlamak” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre, proje ve performans görevlerinin uygulanmasındaki en önemli güçlük, ders sürelerinin yetersizliğidir. Proje ve performans görevlerinde aileden ve materyallerden kaynaklı en önemli sorun ise velilerin proje ve performans görevlerinin amacı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Öğretmenler özgünlük için en fazla proje çalışmalarını değerlendirirken, öğrencinin özgün bir çalışma yapıp yapmadığına dikkat etmektedirler. Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinde değerlendirmede yaşanan en önemli sorun, her öğrenci için değerlendirme formu doldurmanın zaman almasıdır.

Bunların yanı sıra ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar da yapılmıştır.

Aydın (2005), araştırmasında öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki düşüncelerini belirlemeyi, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma ya da kullanmama nedenlerini, ne sıklıkla kullandıklarını ortaya çıkarmayı ve öğretmenlerin geliştirerek kullandığı farklı teknikleri -varsa- nedenleri ile belirleyerek alternatif ölçme-değerlendirme açısından incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem olarak Ankara ve Denizli merkezde ve Ankara'nın Haymana ilçesinde ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler seçilmiş ve öğretmenlere yedi açık uçlu sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeyi uygulamada eksiklikler yaşadığı, öğretmenlerin düşünceleri ile uygulamalarının tam anlamıyla örtüşmediği tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme ile ilgili tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıkları, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle bu ölçme-değerlendirme yöntemlerine anlamlı olarak yer veremedikleri ve bunları uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Kabaş (2007)'in araştırmasında portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim birinci kademedede uygulanma düzeyini belirlemeye; öğretmen, öğrenci ve velilerin bu uygulama hakkındaki düşüncelerini tespit etmeye ve uygulamada karşılaştıkları olumlu ve olumsuz yönleri ortaya koymaya çalışılmıştır. Bu amaçla Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan 21 ilköğretim okulundaki öğretmenlere anket uygulanarak görüşmeler yapılmıştır.

Araştırması sonucunda portfolyo değerlendirme yönteminin Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki ilköğretim okulları birinci kademesinde yüksek bir oranda uygulandığı, uygulama düzeyinde öğretmenlerin kişisel farklılıklarının ve görev yaptıkları okulların özelliklerinin çok belirgin olmasa da etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve veliler genel olarak uygulamaya olumlu baktıklarını ve başka okullara tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Portfolyonun öğrenciye, öğretmene ve velilere sağladığı birçok avantajın yanında dezavantajlarının da olduğu, bu yönüyle öğrenci başarılarını ölçme-değerlendirmede tek başına yeterli bir yöntem olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” çalışması ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemede, kendilerini daha yeterli gördükleri geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin hiç kullanmadıkları teknikler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi almaktadır. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni karşılaştıkları değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinin programda belirtilen özelliklerle paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Diğer sonuçlar dikkate alındığında ise öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

Kütükte (2010), ilköğretim öğretmenlerinin araştırmaya dayalı olan proje ve performans ödevlerine ilişkin algı, görüş ve uygulama durumlarının inceleme amacıyla betimsel yöntemlerden alan taramasıyla araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 373 ilköğretim öğretmeninden oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak beş kısımdan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda ilköğretim öğretmenlerinin ödevlerin önemi ve işlevine yönelik görüşlerinin önemli ölçüde olumlu olduğu, ödevlerin öğretmen ve öğrencilere gereksiz yük yüklemediğini düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler ödev uygulamalarında genel olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almakta, ödev sürecinde ve ödevin değerlendirilmesinde dönüt vermektedirler. Ancak öğretmenlerin ödev uygulamalarının bağımsız değişkenlere göre önemli farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ödev yapma sürecinde karşılaştıkları etik olmayan davranışlar konusunda duyarlı oldukları, genç öğretmenlerin kendilerinden yaşça büyük olanlara göre daha duyarlı olduğu görülmüştür.

Yıldız (2011), “İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları İle İlgili Branş Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli çalışmasını İstanbul Anadolu yakasındaki

ilköğretim okullarında çalışan 523 branş öğretmeni ile yürütmüştür. Öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemlerinden portfolyo ve projeyi çoğunlukla kullandıklarını, geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerinden ise doğru-yanlış ve eşleştirme sorularını çoğunlukla kullandıkları belirtmişlerdir. Ankete katılan öğretmenler; alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarından üstün yönünün öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olması ve ürünün yanında öğrenme sürecinin de değerlendirilebilmesi olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler, alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarına göre zayıf yönünün öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırması olduğunu belirtmişlerdir. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yeni ölçme-değerlendirme araçlarını uygularken uygulamanın çok fazla zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çektiklerini ifade etmişlerdir.

2.2. Literatür Taramasının Sonucu

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Ancak uygulamada birtakım sorunlar yaşandığı için öğretmenler bu yöntemlerden yeterince verimli yararlanamamaktadır. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken yaşadıkları sorunların başında sınıfların kalabalık olması ve zaman yetersizliği gelmektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, okul imkânlarının ve fiziki şartların yetersiz olması; öğretmene, veliye, öğrenciye maddi-manevi ek yük getirmesi sebebiyle de öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken zorluk yaşadığı bilinmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları değişiklik göstermekle beraber öz değerlendirme, akran değerlendirme, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerinin daha az tercih edildiği görülmektedir. Proje ve performans görevleri ise en sık kullanılan Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleridir.

Araştırmalar değerlendirildiğinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin olumlu olduğunu; fakat ülke koşulları, okul olanakları, materyal eksiklikleri gibi nedenlerden ötürü alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri yeterli sıklıkta ve verimli şekilde uygulanamadığını belirten çalışmalar literatürde mevcuttur. Ancak Türkçe öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşlerini araştıran çalışmalara yeterli sayıda rastlanamamıştır. Bu yüzden literatüre katkı sağlaması amacı ile bu çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yaklaşım ve yöntem tanıtılmakta, bu araştırma için uygunlukları tartışılmaktadır. Araştırmanın nasıl yürütüldüğüne, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi bakımından betimsel nitelik taşımaktadır.

“Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etrafıca tanımlamak ve açıklamaktır” (Çepni, 2009: 64).

Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama (survey) yöntemi ile yürütülmüştür.

“Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2005: 77).

Araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarına ve uygulama biçimlerine, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine ve bu yöntemleri uygularken karşılaşılan sorunlara -varsa- yönelik görüşlerini belirlemek, betimlemek amaçlanmıştır.

Eğitimde kullanılan araştırmalar incelendiğinde nicel ve nitel paradigmaların bütünleştirilerek kullanıldığı görülmektedir (Çepni, 2009; Ekiz, 2009). Aslında bu iki yaklaşım, birbirinden çok farklı özelliklere sahiptir.

Objektivizme dayanan nicel yaklaşıma göre var olan sosyal gerçekler belirli nedenlere bağlı olarak oluşur. Araştırmacı ise varsayımlar halinde kabul ettiği olayların ne şekilde ortaya çıktığını araştırır. Ancak nicel yaklaşım insanların bakış açılarına, yaşam tarzlarına, iç dünyalarına veya moral durumlarına değinmez (Çepni, 2001). Daha çok istatistiksel yöntemler kullanılır ve veriler sayısal olarak ifade edilir.

Sübjektivizme dayanan nitel yaklaşım ise kişilerin bakış açılarıyla olay, durum ve değerleri inceler. Araştırılan kişilerin kullandıkları özel dil ve anlamlardan hareketle bunların kişi için ne ifade ettiği açıklanmaya çalışılır (Ekiz, 2003). Nitel verilerle olayların nedeni ve nasıl gerçekleştiği konularında bilgi elde edilebilmektedir. Bu yüzden detaylı bilgi elde etme konusunda nitel veriler önemlidir. Mülakat, gözlem, doküman analizi ve

ankette sorulabilecek açık uçlu sorularla bu tür veriler sağlanabilir (Cohen ve Manion, 2000).

Birbirlerine göre bazı avantaj ve dezavantajlar taşıyan nicel ve nitel yaklaşımlar bu araştırmada birlikte kullanılmıştır. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlere anket uygulandıktan sonra görüşme yapılmıştır. Böylece “çoklu metot”(karma metot) kullanılmış, veri toplama araçlarında çeşitleme (triangulation) yapılmıştır.

Çeşitleme (triangulation); farklı veri kaynaklarından, farklı veri toplama araçlarından ve farklı analiz yöntemlerinden yararlanmayı ifade eder. Veri toplama araçlarında çeşitleme yapılarak araştırmanın geçerlik ve güvenirliği artırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Patton’a (1987) göre ise yöntemin gücünü artırmanın yollarından biri yöntemlerin bazı özelliklerini birleştirerek karma bir yapı ortaya çıkarmaktır. Nicel araştırma desenleri nitel yorumlamalarla desteklenebilmekte ve böylelikle hem genişliğine hem de derinlemesine daha zengin bulgulara ulaşılabilir.

Bu araştırmada da çoklu metodun araştırmanın güvenilirliğini destekleyeceği ve çapraz kontrollere olanak sağlayacağından sayısal verileri sözel verilerle desteklemek uygun görülmüştür. Hem geniş kitlelerden daha objektif ve genellenebilir bilgilere hem de küçük gruplardan derinlemesine ve ayrıntılı bilgilere ulaşılmıştır.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Trabzon ili devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma evreninin geniş olması ve tüm ilköğretim okullarına ulaşmanın güçlüğü örneklem almayı gerekli kılmıştır.

Örneklem, çalışma evreni içinden basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yoluyla seçilmiştir. Örneklem, çalışma evrenini gösteren bir listeden rastgele seçilir. Bu örneklemede evrendeki üyeler araştırmaya dahil olmak konusunda eşit şansa sahiptir (Çepni, 2009).

Ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre sayıları şöyledir:

Tablo 1. Ankete Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	f	%
Akçaabat	39	31,7
Araklı	6	4,8
Arsin	4	3,2
Beşikdüzü	3	2,4
Çarşıbaşı	3	2,4
Çaykara	3	2,4
Düzköy	3	2,4
Merkez	45	36,5
Of	3	2,4
Sürmene	3	2,4
Şalpazarı	2	1,6
Tonya	2	1,6
Vakfıkebir	3	2,4
Yomra	4	3,2
Toplam	123	100

Tablo 2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	f	%
Akçaabat	5	38,4
Arsin	2	15,3
Düzköy	1	7,6
Merkez	2	15,3
Çarşıbaşı	1	7,6
Of	1	7,6
Yomra	1	7,6
Toplam	13	100

3.2.1. Anket Uygulanan Örneklemeye İlişkin Kişisel Bilgiler

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, eğitim durumu/mezun olunan bölüm ve dersine girdikleri sınıfların mevcudu bilgileri aşağıda incelenmiştir.

3.2.1.1. Cinsiyet

Örneklemeye alınan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	49	39,8
Kadın	74	60,2
Toplam	123	100

Tablo 3 incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin yarısından fazlasının kadın (%60,2) olduğu görülmektedir.

3.2.1.2. Hizmet Yılı

Örnekleme alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	f	%
1-5 yıl	61	49,6
6-10 yıl	45	36,6
11-15 yıl	8	6,5
16-20 yıl	1	,8
20 yıl üzeri	8	6,5
Toplam	123	100

Tablo 4 incelendiğinde 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip 61 (%49,6) öğretmen, 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip 45 (%36,6) öğretmen, 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip 8 (%6,5) öğretmen, 16-20 yıl arası hizmet yılına sahip 1 (%0,8) öğretmen ve 20 yıl üzeri hizmet yılına sahip 8 (%6,5) öğretmen olduğu görülmektedir.

3.2.1.3. Eğitim Durumu/ Mezun Olunan Bölüm

Örnekleme alınan öğretmenlerin eğitim durumlarına ve mezun oldukları bölümlere göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin %81,3'ü Eğitim Fakültesi'nin Türkçe Öğretmenliği Bölümü, %13,8'i Eğitim Fakültesinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, %1,6'sı Fen Edebiyat Fakültesinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, %1,6'sı Lisansüstü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, %1,6'sı Lisansüstü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı mezunudur. Örnekleme bunların dışında başka bölümlerden mezun olan öğretmen bulunmamaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Durumu/Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Eğitim Durumu/ Mezun Olunan Bölüm	f	%
Eğitim Fakültesi/ Türkçe Öğretmenliği	100	81,3
Eğitim Fakültesi/ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	17	13,8
Fen Edebiyat Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	2	1,6
Lisansüstü / Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	2	1,6

Tablo 5'in devamı

Lisansüstü / Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı	2	1,6
Diğer	0	,0
Toplam	123	100

3.2.1.4. Sınıf Mevcudu

Örneklem alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki sınıf mevcutlarına göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Dersine Girdiği Sınıfların Mevcuduna Göre Dağılımı

Sınıf Mevcudu	f	%
20'nin altında	20	16,3
20-30	78	63,4
31-40	21	17,1
41-50	4	3,3
Toplam	123	100

Tablo 6 incelendiğinde örnekleme alınan öğretmenlerin %16,3'ünün 20'nin altında, % 63,4'ünün 20-30 arası, % 17,1'inin 31-40 arası, % 3,3'ünün 41-50 arası mevcudu olan sınıfların dersine girdiği görülmektedir. Örneklemede 50'nin üzerinde öğrencisi olan sınıfların dersine giren öğretmen bulunmamaktadır.

3.2.2. Görüşme Yapılan Örnekleme İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda görüşme yapılan 13 öğretmene ait kişisel bilgilerin (cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte ve bölüm, sınıf mevcudu) dağılımı Tablo 7'de verilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin kimliklerinin açıklanması araştırma etiği bakımından uygun görülmediği için öğretmenlere kod verilmiştir (Ö1,Ö2 gibi).

Tablo 7. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Hizmet Yılı, Eğitim Durumu/Mezun Oldukları Bölüm ve Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı

Öğretmen	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Eğitim Durumu/ Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Mevcudu
Ö1	Kadın	2	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	17
Ö2	Kadın	2	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	10-20
Ö3	Kadın	1	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	15
Ö4	Erkek	2	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	10-15
Ö5	Kadın	3	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	30-45
Ö6	Erkek	2	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	10

Tablo 7'nin devamı

Ö7	Kadın	8	Yüksek Lisans, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	35
Ö8	Kadın	3	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	30
Ö9	Erkek	2	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	10-20
Ö10	Kadın	10	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	40
Ö11	Kadın	3	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	20
Ö12	Erkek	10	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	30
Ö13	Erkek	10	Eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği	25

Tablo 7 incelendiğinde görüşme yapılan 8 öğretmenin kadın, 5 öğretmenin ise erkek olduğu görülmektedir. Hizmet yıllarına bakıldığında 1 yıl ile 10 yıl arasında kıdemlerinin olduğu görülmektedir. 12 öğretmenin eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olduğu, 1 öğretmenin ise Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği alanında yüksek lisans yaptığı görülmektedir. Dersine girdikleri sınıfların mevcudu açısından değerlendirildiğinde ise 10 ila 20 öğrencisi olan 7 öğretmen, 25 ila 45 öğrencisi olan 6 öğretmen bulunmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada çoklu metot kullanıldığı için araştırma verilerinin toplanması iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında “İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”, nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında ise “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için oluşturulmuş olan anket ve görüşme formlarıyla ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

3.3.1.1. Anket

Anket, bir evren ya da örnekleme oluşturan kişilere belli bir konuda saptanmış olan hipotezlerle ilgili sorular yönelterek sistemli veri toplama tekniğidir (Armağan, 1983). Araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemek için anket kullanılmıştır. Anket geliştirirken dikkat edilmesi gereken aşamalar bulunmaktadır. Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2011) anket geliştirme sürecinde önerdikleri şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Aşama: Problemi tanımlama

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

Araştırmının problemi ortaya konulduktan sonra belirlenen amaçlara ulaşmak için literatür taraması yapılarak daha önce bu amaçla hazırlanmış olan başka anketler incelenmiştir. Özellikle Algan (2008)'in araştırmasında kullanmış olduğu anket incelenmiş ve bu anketten kısmen yararlanmak için araştırmının sahibinden izin alınmıştır (Ek 20). Ardından araştırmacı, bu örnek anketten kısmen yararlanarak bir taslak anket formu hazırlamıştır. Daha sonra Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki ve Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesinin taslak anket formu hakkında görüşleri alınarak anket maddelerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Balcı (2005), anketin ön denemesini gerçek uygulamanın yapılacağı örneklem ile benzerlik gösterecek kişiler üzerinde yapılmasını ve ön denemenin yapıldığı kimselere asıl anketlerin yapılmamasını ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmacı, anketin pilot uygulaması için Trabzon ili devlet okullarında görev yapan 25 Türkçe öğretmeni belirlemiştir. Asıl uygulamaya pilot uygulamadaki öğretmenler veya onların verileri dahil edilmemiştir. Anket formunun ön denemesi yapıldıktan sonra anketten elde edilen veriler SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) programına aktarılmıştır. Anketin güvenirlik analizinde Cronbach Alfa testinden faydalanılarak likert tipi (derecelendirme) olarak geliştirilen maddelerin güvenirlik analizi yapılmıştır. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan II. bölümün Cronbach Alfa değeri 0,921'dir. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılma sıklığını belirlemek amacıyla hazırlanan maddelerin bulunduğu III. bölümün Cronbach Alfa değeri 0,803 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerini belirlemek amacıyla oluşturulan IV. bölümün Cronbach Alfa değeri ise 0,893'tür. Sonuçlar incelendiğinde anketin oldukça güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Çünkü Carter(1997)'e göre Cronbach Alfa değeri 0,70'in üzerinde olan ölçekler güvenilirlerdir.

Yukarıda anlatılan aşamalardan sonra anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan anket beş bölümden oluşmaktadır. Anketin I. bölümü öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümde örnekleme alınan öğretmenlerin cinsiyetleri, meslekteki hizmet süreleri, eğitim durumları ve mezun oldukları bölümler ile dersine girdikleri sınıflardaki öğrenci sayılarını belirlemek için 4 soruya yer verilmiştir. Anketin II. bölümü öğretmenlerin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe

Dersi Öğretim Programı'nda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin (görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, proje) işlevlerine yönelik görüşlerini ölçmeye yöneliktir. Bu bölüm “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç katılmıyorum” şeklinde beşli derecelendirme ölçekli 37 maddeden oluşur. III. bölüm öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölüm “Her zaman”, “Sık sık”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” şeklinde beşli derecelendirme ölçekli 8 maddeden oluşmaktadır. IV. bölüm öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerini belirtmeye yöneliktir. “Her zaman”, “Sık sık”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” şeklinde beşli derecelendirme ölçekli 18 maddeden oluşmaktadır. V. bölüm ise öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik bir adet sınıflama sorusundan oluşmaktadır. Bu sorunun altında yaşanabilecek yedi farklı sorun verilmiş ve cevaplayıcıya birden fazla seçeneği işaretleme şansı sunulmuştur (Ek 17).

3.3.1.2. Görüşme

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan görüşme tekniği “insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracı” olarak tanımlanabilir (Ekiz, 2009: 61). Görüşme tekniği ile alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin düşüncelerini derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelemek istenmiştir.

Görüşme türlerinden araştırma için daha ayrıntılı sonuçlar vereceği düşünülen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği seçilmiştir. Çünkü yarı yapılandırılmış görüşme tekniği bir konuda derinlemesine soru sorma, cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak açıklayıcı hale getirme fırsatı sunar. Araştırmacı sorularını önceden hazırlar ancak görüşme sırasında daha ayrıntılı bilgi toplamak için soruların sırasını değiştirebilir, soruları yeniden düzenleyebilir Böylece araştırmacıya ve cevaplayıcıya kısmen de olsa esneklik sunulur (Çepni, 2009).

Görüşme formlarında görüşmeye güven oluşturacak bir giriş hazırlanarak öncelikle görüşülen bireye güven verilmelidir. Görüşmenin kaydedilmesinin tamamen görüşülen bireyin iznine bağlı olduğu belirtilerek görüşmenin görüşülen birey açısından daha rahat geçmesi sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu sebeple görüşme formuna araştırmanın amacını açıklayan, görüşülen kişiye güven veren ifadelerin bulunduğu ve ses kaydı almak için izin istenen bir metin konulmuştur. Araştırmacı bu metin ile görüşmeyi başlatmıştır.

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan görüşme formları incelenmiştir. Ardından araştırmancının alt amaçları dikkate alınarak görüşme soruları oluşturulmuştur.

Hazırlanan görüşme soruları uzman görüşlerine sunulmuştur. Görüşme soruları araştırmacı dışında üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca üç Türkçe öğretmenine görüşme formu gösterilmiş ve anlaşılmayan noktaların olup olmadığı sorulmuştur. Uzman ve öğretmen görüşlerinden alınan öneriler doğrultusunda görüşme sorularında çeşitli değişiklikler yapılarak görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmancının alt amaçları doğrultusunda hazırlanmış toplam 8 soru bulunmaktadır. İlk 4 soru kişisel bilgileri belirlemeye yönelik olup diğer 4 soru ise öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleriyle ilgilidir (Ek 18). Öğretmenlerin görüşlerini almak için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, anket soruları ile paraleldir.

Nitel bir veri toplama aracı olan görüşme tekniğın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla bazı önlemler alınmıştır.

Görüşme yoluyla elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılarak betimleyici geçerlik sağlanmıştır. Betimleyici geçerlik verilerde seçicilik yapmadan araştırılan konuyu bütünüyle ortaya koymayı ifade eder (Ekiz, 2009). Ayrıca araştırmacı alıntılar üzerinde bazı yorumlamalar yaparak açıklayıcı olmaya çalışmıştır. Bu durum ise yorumlayıcı geçerliği sağlamaktadır. Yorumlayıcı geçerlik araştırılan kişilerin kullandıkları kelimelerin ve vermek istedikleri anlamların bütün gerçekliğiyle ortaya koyabilmektir (Ekiz, 2009).

Araştırma sürecinin aşamalarının, araştırma yaklaşımının, veri toplama araçlarının ve analiz yöntemlerinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması araştırmancının geçerliğini artıran unsurlardır. Bunların yanı sıra görüşme yapılan örneklemin özelliklerinin açıkça ortaya konulması da çalışmanın geçerliğini artırmaktadır.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Anketin pilot uygulaması yapılmış ve ardından Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Trabzon Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izin (Ek 19) alınmıştır. Araştırmancının asıl verileri 23.04.2012-17.05.2012 tarihleri arasında toplanmıştır. Öncelikle anket uygulanmış ve uygulama sırasında öğretmenlere görüşmeye gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur.

Anket formları 150 Türkçe öğretmenine dağıtılmıştır. Ancak araştırmacı zaman ve maliyet tasarrufu için anketlerin bir kısmını e-mail yoluyla katılımcılara göndermiştir. Uygulama öncesinde araştırmancının amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların

kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Öğretmenlere anketleri yanıtlamak için öğretmenlerin de görüşleri doğrultusunda bir hafta süre verilmiş ve anket formları araştırmacı tarafından tekrar toplanmıştır. Böylece öğretmenlerin formu sıkılmadan doldurmaları sağlanarak araştırmanın güvenilirliği artırılmak istenmiştir.

20 öğretmenin anketi doldurmamasından ve toplanan anketlerden 7 tanesinde işaretlenmemiş maddelerin olmasından dolayı 123 anket değerlendirmeye alınmıştır. Anketlerin geri dönüş oranının %82 olduğu görülmektedir. Büyüköztürk ve diğerleri (2011) anketlerin geri dönüş oranının büyük ölçüde uygulama biçimine bağlı olduğunu ve yapılan araştırmalarda sağlıklı yorum yapılabilmesi için anketlerdeki dönüş oranının %70-%80'nin altında olmaması gerektiğini belirtirler.

Anket uygulamaları bittikten sonra görüşmeye gönüllü olan 13 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Her öğretmenden randevu istenmiş, öğretmenin isteği doğrultusunda görüşme tarihi ve yeri belirlenmiş, görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı kendisini ve araştırmasını kısaca tanıtmıştır. Araştırmacı, ses kaydı almak için katılımcıdan izin istemiş ve hiçbir şekilde katılımcıların kimliklerini açıklamayacağını belirtmiştir. Görüşülen kişi, hazır olduğunda görüşmeye başlanmıştır. Görüşme, bizzat araştırmacı tarafından sessiz bir ortamda ses kayıt cihazı kullanılarak yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Türkçe öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketlere 1'den 123'e kadar numara verilmiştir. Ardından her bir anketteki veriler, SPSS 15.00 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel olarak frekans (f) ve yüzde (%) dağılım hesapları yapılmış ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tablolar oluşturulmuştur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla "sistemik analiz" (içerik analizi) yapılmaktadır. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlar. Veriler dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 228):

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler, yazılı doküman haline getirilmiştir. Bu veriler, birkaç defa okunduktan sonra satır satır incelenerek değerlendirilmiştir. Verilerden çıkarılan kavramlara göre olası kodlar tespit edilmiş ve verilen kodlar gruplandırılmıştır. Bu işlemde sonra kodları kapsayacak temalar belirlenmiştir. Daha sonraki aşamada ise kodlar ve temalar sınıflandırılmış, tanımlanmıştır. Son aşamada ise tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşme verilerinin, veri analizlerinin ve veri yorumlarının başka araştırmacıya sunulması yoluna gidilmiştir. Çünkü araştırmacının analizlerinin ve yorumlarının gerçeği yansıtmı düzeyini anlamak için bir başka araştırmacıya araştırma verilerinin sunulması araştırmanın güvenilirliğini artırır (Ekiz, 2009). Bu amaçla araştırmacı, araştırmacı olan iki meslektaşının düşüncelerine başvurmuştur.

Ayrıca araştırmacı, görüşmelerden elde ettiği verilerden doğrudan alıntılar yapmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005)'in belirttiği gibi nitel araştırmalarda görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerliyi artıracaktır. Bu yüzden yorumlamalar sırasında görüşme notları italik olarak verilmiş ve kodlar (Ö1,Ö2 gibi) kullanılarak görüşlerin hangi katılımcıya ait olduğu belirtilmiştir. Böylece görüşme yapılan öğretmenlerin bakış açısı da yansıtılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda anket verileri ile görüşme verileri karşılaştırılmış, benzer ve farklı yönleri hakkında açıklamalarda bulunulmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”nden ve “Öğretmen Görüşme Formu”ndan elde edilen bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak sunulmuştur.

4.1. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi’nden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere uygulanan anketten elde edilen nicel bulgular bu başlık altında verilmiştir.

4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşleri; görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi ve proje yöntemlerinin her biri için ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,2) “Görüşmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.” görüşüne “Tamamen katılıyorum”, % 44,7 ’sinin ise “Katılıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir. “Açık uçlu sorularla yapılan görüşme ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%64,2) “Katılıyorum”, %22,0’sinin “Tamamen katılıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (% 52,0) görüşmenin “harcanan zamana değecek kadar verimli olduğu” görüşü için “Katılıyorum” seçeneğini, % 23,6’sı “Tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Tablonun tamamı incelendiğinde yukarıda verilen üç maddeye de öğretmenlerin genel olarak katıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Görüşmenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Görüşmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	63	51,2	55	44,7	2	1,6	3	2,4	0	,0	123	100
Açık uçlu sorularla yapılan görüşme ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	27	22,0	79	64,2	9	7,3	8	6,5	0	,0	123	100
Görüşme, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	29	23,6	64	52,0	21	17,1	9	7,3	0	,0	123	100

Tablo 9. Türkçe Öğretmenlerinin Tutum Ölçeklerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Tutum Ölçeklerinin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tutum ölçeklerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	26	21,1	66	53,7	21	17,1	10	8,1	0	,0	123	100
Tutum ölçekleri, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	13	10,6	60	48,8	29	23,6	19	15,4	2	1,6	123	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere “Tutum ölçeklerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.” görüşüne öğretmenlerin yarısından fazlası (%53,7) *katıldığını*, %21,1’i ise *tamamen katıldığını* belirtmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%48,8) “Tutum ölçekleri, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.” görüşüne *katıldığı*, %10,6’sının *tamamen katıldığı* ve % 23,6’sının bu görüş için *kararsız* kaldığı fark edilmektedir. Sonuç olarak tutum ölçekleri hakkında ankette verilen görüşlere öğretmenlerin katıldığı söylenebilir.

Tablo 10. Türkçe Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öz Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öz değerlendirme, öğrencilerin eleştiri yapma becerisini geliştirmektedir.	37	30,1	62	50,4	17	13,8	6	4,9	1	,8	123	100
Öz değerlendirme yöntemi öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmektedir.	33	26,8	55	44,7	26	21,1	8	6,5	1	,8	123	100
Öz değerlendirme, harcanan zamana degecek kadar verimli olmaktadır.	25	20,3	55	44,7	28	22,8	13	10,6	2	1,6	123	100
Öz değerlendirme yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	25	20,3	62	50,4	29	23,6	6	4,9	1	,8	123	100
Öz değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.	,0	,0	25	20,3	38	30,9	52	42,3	8	6,5	123	100

Tablo 10 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin yarısının (%50,4) “Öz değerlendirme, öğrencilerin eleştiri yapma becerisini geliştirmektedir.” görüşüne “Katılıyorum”, %30,1’inin “Tamamen Katılıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir. “Öz değerlendirme yöntemi, öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmektedir.” maddesine öğretmenlerin %44,7’sinin “Katılıyorum”, %26,8’inin “Tamamen Katılıyorum” ve %21,1’inin “Kararsızım” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Öz değerlendirmenin “harcanan zamana degecek kadar verimli olduğu” görüşüne öğretmenlerin %44,7’si *katıldığını*, %22,8’i *kararsız* olduğunu, %20,3’ü ise *tamamen katıldığını* belirtmiştir. Öz değerlendirme yönteminde “öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı” görüşüne öğretmenlerin yarısının (%50,4) “Katılıyorum”, %20,3’ünün “Tamamen Katılıyorum” ve %23,6’sının ise “Kararsızım” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. “Öz değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.” görüşüne öğretmenlerin %42,3’ü “Katılmıyorum” cevabını verirken %30,9’u ise “Kararsızım” seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgulara dayanarak “Öz değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.” görüşü dışında tabloda verilen maddelere öğretmenlerin genel olarak katıldığı söylenebilir.

Tablo 11’deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlasının (%61,8) “Akran değerlendirme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir.”

görüşüne *katıldığı*, %15,4'ünün *tamamen katıldığı* ve %14,6'sının *kararsız* kaldığı görülmektedir. “Akran değerlendirme, öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmektedir.” maddesine ise ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%65,9) “Katılıyorum” cevabını vermiştir. Aynı madde için %13,8 oranında “Tamamen katılıyorum” ve “Kararsızım” seçeneğini işaretleyenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%52,8) “Akran değerlendirmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.” görüşüne *katıldığını*, %20,3'ü *kararsız* kaldığını, %16,3'ü ise *katılmadığını* belirtmiştir. “Akran değerlendirme, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.” maddesine “Katılıyorum” (%35,8) ile “Kararsızım” (%35,0) cevaplarını veren öğretmenlerin oranlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca bu oranlar diğerlerine göre daha yüksektir. Bunların ardından gelen en büyük oran ise “Katılmıyorum” (%19,5) seçeneğindedir. “Akran değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.” görüşünde öğretmenlerin %39,8'i *kararsız* iken öğretmenlerin %38,2'si bu görüşe *katılmadığını* belirtmiştir. Öğretmenlerin sadece %13,8'inin söz konusu görüşe *katıldığı* görülmektedir.

Tablo 11. Türkçe Öğretmenlerinin Akran Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Akran Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Akran değerlendirme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir.	19	15,4	76	61,8	18	14,6	10	8,1	0	,0	123	100
Akran değerlendirme, öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmektedir.	17	13,8	81	65,9	17	13,8	7	5,7	1	,8	123	100
Akran değerlendirmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	12	9,8	65	52,8	25	20,3	20	16,3	1	,8	123	100
Akran değerlendirme, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	7	5,7	44	35,8	43	35,0	24	19,5	5	4,1	123	100
Akran değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.	2	1,6	17	13,8	49	39,8	47	38,2	8	6,5	123	100

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,9) “Gözlem ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.” görüşüne “Katılıyorum”, %20,3’ü ise “Tamamen katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Gözlem yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.” maddesi için öğretmenlerin çoğunluğu (%64,2) “Katılıyorum”, %27,6’sı “Tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Ankete katılan öğretmenlerin %57,7’si “Gözlem, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.” görüşüne *katıldığını*, %19,5’i *tamamen katıldığını* ve %13,8’i ise *kararsız* kaldığını belirtmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) gözlem yönteminin işlevine yönelik görüşlere katıldığı söylenebilir.

Tablo 12. Türkçe Öğretmenlerinin Gözlemin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Gözlemin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gözlem ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	25	20,3	81	65,9	12	9,8	4	3,3	1	,8	123	100
Gözlem yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	34	27,6	79	64,2	8	6,5	2	1,6	0	,0	123	100
Gözlem, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	24	19,5	71	57,7	17	13,8	10	8,1	1	,8	123	100

Tablo 13’teki bulgular incelendiğinde “Öğrenci ürün dosyaları ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.” maddesi için öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%48,8) “Katılıyorum”, %20,3’ünün ise “Kararsızım” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. “Öğrenci ürün dosyalarında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.” görüşüne öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,2) “Katılıyorum”, %20,3’ünün ise “Tamamen katılıyorum” yanıtını verdiği fark edilmektedir. “Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin yıl boyu gelişimini izlemek için kullanılmaktadır.” görüşüne öğretmenlerin yarısının (%50,4) “Katılıyorum”, %27,6’sının “Tamamen katılıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. “Öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergilemelerine yardımcı olmaktadır.” maddesi için öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%48,8) “Katılıyorum” seçeneğini, %31,7’sinin ise “Tamamen katılıyorum” seçeneğini tercih

ettiği fark edilmektedir. “Öğrenci ürün dosyası, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.” Maddesine öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48,8) *katıldığını*, %20,3’ü *kararsız* olduğunu ve %17,1’i *tamamen katıldığını* ifade etmektedir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda anket uygulanan Türkçe öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyalarının sözü edilen işlevlerine katıldığı söylenebilir.

Tablo 13. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasının İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öğrenci Ürün Dosyasının İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenci ürün dosyaları ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	17	13,8	60	48,8	25	20,3	18	14,6	3	2,4	123	100
Öğrenci ürün dosyalarında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	25	20,3	74	60,2	9	7,3	14	11,4	1	,8	123	100
Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin yıl boyu gelişimini izlemek için kullanılmaktadır.	34	27,6	62	50,4	12	9,8	13	10,6	2	1,6	123	100
Öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergilemelerine yardımcı olmaktadır.	39	31,7	60	48,8	10	8,1	11	8,9	3	2,4	123	100
Öğrenci ürün dosyası, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	21	17,1	60	48,8	25	20,3	14	11,4	3	2,4	123	100

Tablo 14’te performans görevlerinin işlevleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dair bulgular bulunmaktadır. Bu bulgular, ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,1) “Performans görevi, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.” görüşüne *katıldığını* göstermektedir. Aynı görüş için öğretmenlerin %17,9’u “Tamamen katılıyorum”, %13,8’i ise “Kararsızım” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 14. Türkçe Öğretmenlerinin Performans Görevinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Performans Görevinin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Performans görevi, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.	22	17,9	69	56,1	17	13,8	14	11,4	1	,8	123	100
Performans görevi ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	16	13,0	61	49,6	25	20,3	20	16,3	1	,8	123	100
Performans görevlerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	24	19,5	64	52,0	20	16,3	14	11,4	1	,8	123	100
Performans görevi, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.	13	10,6	63	51,2	24	19,5	21	17,1	2	1,6	123	100
Performans görevi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.	22	17,9	60	48,8	18	14,6	20	16,3	3	2,4	123	100
Performans görevi, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır.	14	11,4	63	51,2	18	14,6	23	18,7	5	4,1	123	100
Performans görevi, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	15	12,2	58	47,2	29	23,6	14	11,4	7	5,7	123	100

“Performans görevi ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.” görüşüne ise öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%49,6) *katıldığını*, %20,3’ü *kararsız* olduğunu ve %16,3’ü ise *katılmadığını* belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%52,0) “Performans görevlerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.” görüşüne “Katılıyorum” yanıtını verirken % 19,5’i “Tamamen katılıyorum” ve %16,3’ü “Kararsızım” cevabını vermiştir. “Performans görevi, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.” maddesine öğretmenlerin yarısından fazlası (%51,2) *katıldığını*, %19,5’i *kararsız* kaldığını ve %17,1’i *katılmadığını* belirtmiştir. “Performans görevi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.” görüşüne

ise öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48,8) “Katılıyorum” ve %17,9’u “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken %16,3’ü ise “Katılmıyorum” cevabını seçmiştir. “Performans görevi, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır.” maddesi için öğretmenlerin yarısından fazlası (%51,2) “Katılıyorum”, %18,7’si ise “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. “Performans görevinin, harcanan zamana değecek kadar verimli olduğuna” öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47,2) *katıldığı*, %23,6’sı *kararsız* olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak anket uygulan öğretmenlerin performans görevlerinin yukarıda belirtilen işlevlerine katıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 15 incelendiğinde “projenin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğine” öğretmenlerin yarısından fazlasının (%59,3) *katıldığı*, %26,0’sının *tamamen katıldığı* görülmektedir. “Proje, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.” görüşü için ise öğretmenlerin yarısından fazlası (%56,1) “Katılıyorum” cevabını verirken %23,6’sı “Tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,5) “Proje, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.” görüşüne *katıldığını*, %30,9’u ise *tamamen katıldığını* belirtmiştir. “Proje, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır.” maddesine öğretmenlerin yarısı (%50,4) “Katılıyorum”, %22,0’si “Tamamen katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Proje ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.” görüşü için öğretmenlerin yarısından fazlası (%52,0) “Katılıyorum” seçeneğini ve %19,5’i “Kararsızım” seçeneğini işaretlemiştir. “Projede öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığına” öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,5) *katıldığını*, %19,5’i ise *tamamen katıldığını* belirtmiştir. “Proje, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.” görüşü için öğretmenlerin yarısından fazlası (%55,3) “Katılıyorum” cevabını vermiştir. Aynı görüş için öğretmenlerin %16,3’ü “Tamamen katılıyorum” ve %16,3’ü “Kararsızım” seçeneğini işaretlemiştir. Elde edilen bulgularda ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin tabloda verilen görüşlere katıldığı görülmektedir.

Tablo 15. Türkçe Öğretmenlerinin Projenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Projenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Proje, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.	32	26,0	73	59,3	11	8,9	6	4,9	1	,8	123	100
Proje, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.	29	23,6	69	56,1	16	13,0	8	6,5	1	,8	123	100
Proje, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.	38	30,9	72	58,5	8	6,5	4	3,3	1	,8	123	100
Proje, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır.	27	22,0	62	50,4	24	19,5	9	7,3	1	,8	123	100
Proje ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	18	14,6	64	52,0	24	19,5	15	12,2	2	1,6	123	100
Projede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	24	19,5	72	58,5	17	13,8	9	7,3	1	,8	123	100
Proje, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	20	16,3	68	55,3	20	16,3	13	10,6	2	1,6	123	100

4.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığına yönelik görüşlerinin frekans dağılımları ve % değerleri Tablo 16'da verilmiştir. Bu tabloda veriler; "Her Zaman", "Sık Sık", "Bazen", "Nadiren", "Hiçbir Zaman" şeklinde beşli bir dereceleme ile gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Görüşme	13	10,6	39	31,7	44	35,8	20	16,3	7	5,7	123	100
Tutum ölçeği	4	3,3	12	9,8	53	43,1	35	28,5	19	15,4	123	100
Öz değerlendirme	5	4,1	22	17,9	60	48,8	29	23,6	7	5,7	123	100
Akran değerlendirme	5	4,1	14	11,4	59	48,0	32	26,0	13	10,6	123	100
Gözlem	48	39,0	46	37,4	16	13,0	12	9,8	1	,8	123	100
Öğrenci ürün dosyaları	17	13,8	32	26,0	40	32,5	26	21,1	8	6,5	123	100
Performans görevi	88	71,5	22	17,9	13	10,6	0	,0	0	,0	123	100
Proje	80	65,0	24	19,5	16	13,0	3	2,4	0	,0	123	100

Tablo 16'daki bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin %35,8'i görüşme yöntemini *bazen*, %31,7'si *sık sık* kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %43,1'inin tutum ölçeğini *bazen*, %28,5'inin ise *nadiren* kullandığı görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48,8) *bazen*, %23,6'sı *nadiren* ve %17,9'u *sık sık* öz değerlendirme yöntemini kullandığını belirtmiştir. Akran değerlendirmeyi ise *bazen* kullandığını belirten öğretmenlerin oranı %48,0 olup *nadiren* kullandığını belirtenlerin oranı ise %26,0'dır. Gözlem yöntemini *her zaman* kullanan Türkçe öğretmenlerinin oranı %39,0 iken *sık sık* kullandığını belirtenlerin oranı %37,4'tür. Ankete katılan öğretmenlerin %32,5'inin *bazen*, %26,0'sının *sık sık* ve %21,1'inin *nadiren* öğrenci ürün dosyalarını kullandığı görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu (%71,5) performans görevinden *her zaman* yararlanırken %17,9'u *sık sık* bu yöntemi kullandığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,0) proje yöntemini *her zaman* ve %19,5'inin *sık sık* kullandığı görülmektedir. Tabloda verilen bilgilere göre performans görevlerini *hiçbir zaman* kullanmayan veya *nadiren* kullanan Türkçe öğretmeni bulunmamaktadır. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinden proje yöntemini *hiçbir zaman* kullanmayan öğretmenin bulunmadığı görülmektedir. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%71,5) *her zaman* kullandığı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin başında performans görevinin olduğu görülmektedir. Ayrıca proje yönteminin de ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu (%65,0) tarafından *her zaman* kullanıldığı anlaşılmaktadır.

4.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerine yönelik görüşleri analiz edilmiş, frekans dağılımları ve % değerleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Uygulama Biçimleri	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Görüşme yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim veriyorum.	25	20,3	51	41,5	33	26,8	7	5,7	7	5,7	123	100
Tutum ölçeğini uyguladıktan sonra olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik tedbirler alıyorum.	21	17,1	45	36,6	41	33,3	9	7,3	7	5,7	123	100
Her temanın sonunda öğrencilerin öz değerlendirme formunu doldurmalarını istiyorum.	23	18,7	30	24,4	47	38,2	17	13,8	6	4,9	123	100
Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formlarını inceliyorum.	22	17,9	27	22,0	50	40,7	14	11,4	10	8,1	123	100
İncelediğim öz değerlendirme formları hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.	26	21,1	18	14,6	51	41,5	18	14,6	10	8,1	123	100
Uyguladığım gözlem yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim veriyorum.	30	24,4	43	35,0	36	29,3	12	9,8	2	1,6	123	100
Öğrencilerin doldurduğu ekran değerlendirme formlarını inceliyorum.	17	13,8	32	26,0	51	41,5	16	13,0	7	5,7	123	100
İncelediğim ekran değerlendirme formları hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.	18	14,6	25	20,3	56	45,5	17	13,8	7	5,7	123	100

Tablo 17'nin devamı

Uygulama Biçimleri	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Performans görevlerini değerlendirirken hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendiriyorum.	65	52,8	43	35,0	13	10,6	1	,8	1	,8	123	100
Performans görevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum.	73	59,3	36	29,3	13	10,6	0	,0	1	,8	123	100
İncelediğim performans görevleri hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.	72	58,5	42	34,1	9	7,3	0	,0	0	,0	123	100
Projeleri değerlendirirken hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendiriyorum.	71	57,7	35	28,5	14	11,4	2	1,6	1	,8	123	100
Projeleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum.	79	64,2	31	25,2	11	8,9	0	,0	2	1,6	123	100
İncelediğim projeler hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.	71	57,7	40	32,5	11	8,9	0	,0	1	,8	123	100
Grup çalışmalarında grubun bütün üyelerine aynı notu veriyorum.	29	23,6	29	23,6	31	25,2	17	13,8	17	13,8	123	100
Öğrencilerimden yaptıkları çalışmaları ürün dosyalarında saklamalarını istiyorum.	53	43,1	34	27,6	24	19,5	9	7,3	3	2,4	123	100
Öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum.	40	32,5	28	22,8	25	20,3	20	16,3	10	8,1	123	100
Öğrenci ürün dosyaları hakkında öğrencilerime geri bildirim veriyorum.	43	35,0	31	25,2	25	20,3	17	13,8	7	5,7	123	100

Tablo 17 incelendiğinde “Görüşme yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim veriyorum.” maddesine ankete katılan öğretmenlerin % 41,5’inin “Sık Sık”, %26,8’inin “Bazen” ve %20,3’ünün “Her zaman” yanıtını verdiği görülmektedir.

“Tutum ölçeğini uyguladıktan sonra olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik tedbirler alıyorum.” maddesine öğretmenlerin %36,6’sı “Sık sık”, %33,3’ü ise “Bazen” cevabını vermiştir. “Her zaman” seçeneğini ise öğretmenlerin %17,1’i işaretlemiştir.

“Her temanın sonunda öğrencilerin öz değerlendirme formunu doldurmalarını istiyorum.” maddesine anket uygulanan öğretmenlerin %38,2’si “Bazen”, %24,4’ü “Sık sık” ve %18,7’si “Her zaman” cevabını vermiştir. “Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formlarını inceliyorum.” maddesine öğretmenlerin %40,7’sinin “Bazen”, %22,0’sinin “Sık sık”, %17,9’unun ise “Her zaman” yanıtını verdiği görülmektedir. “İncelediğim öz değerlendirme formları hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.” maddesi için “Bazen” cevabını veren öğretmenlerin oranı %41,5’tir. Aynı madde için öğretmenlerin %21,1’i “Her zaman”, %14,6’sı “Sık sık” ve %14,6’sı “Nadiren” seçeneğini işaretlemiştir.

“Uyguladığım gözlem yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim veriyorum.” maddesi için öğretmenlerin %35,0’i “Sık sık”, %29,3’ü “Bazen” ve % 24,4’ü “Her zaman” yanıtını vermiştir.

Öğretmenlerin % 41,5’i öğrencilerin doldurduğu akran değerlendirme formlarını *bazen*, %26,0’sı *sık sık* incelediğini belirtmiştir. “İncelediğim akran değerlendirme formları hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.” maddesi için ise öğretmenlerin %45,5’inin “Bazen”, %20,3’ünün ise “Sık sık” seçeneğini işaretlediği görülmektedir.

Tabloda da görüldüğü üzere “Performans görevlerini değerlendirirken hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendiriyorum.” maddesine öğretmenlerin yarısından fazlası (%52,8) “Her zaman”, %35,0’i ise “Sık sık” seçeneğini işaretlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,3) performans görevlerini değerlendirirken *her zaman* dereceli puanlama anahtarı kullandığını, %29,3’ü *sık sık* kullandığını belirtmiştir. İncelediği performans görevleri hakkında öğrencilere geri bildirim verme durumuna bakıldığında öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,5) “Her zaman”, %34,1’inin “Sık sık” seçeneğini işaretlediği görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlasının (%57,7) projeleri değerlendirirken *her zaman* hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendirdiği fark edilmektedir. Hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendirme işini *sık sık* yaptığını belirtenlerin oranı ise %28,5’tir. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%64,2) projeleri değerlendirirken “her zaman” dereceli puanlama anahtarını kullandığını, % 25,2’si ise *sık sık* kullandığını belirtmiştir. “İncelediğim projeler hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.” maddesine öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,7) “Her zaman” yanıtını verirken %32,5’inin “Sık

sık” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. “Grup çalışmalarında grubun bütün üyelerine aynı notu veriyorum.” maddesi için öğretmenlerin %25,2’si “Bazen” seçeneğini işaretlemiştir. Aynı madde için “Her zaman” ve “Sık sık” cevabını veren öğretmenlerin oranı ise eşit olup %23,6’dır.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerinden yaptıkları çalışmaları ürün dosyalarında saklamalarını öğretmenlerin %43,1’inin *her zaman*, %27,6’sının *sık sık* istediği görülmektedir. *Bazen* öğrencilerinden yaptıkları çalışmaları ürün dosyalarında saklamalarını isteyen öğretmenlerin oranı ise %19,5’tir. “Öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum.” maddesi için ise ankete katılan öğretmenlerin %32,5’i “Her zaman”, %22,8’i “Sık sık” ve %20,3’ü “Bazen” seçeneğini işaretlemiştir. Ayrıca öğrenci ürün dosyaları hakkında öğrencilere *her zaman* geri bildirim veren öğretmenlerin oranı %35,0 iken *sık sık* geri bildirim verenlerin oranı %25,2’dir. *Bazen* öğrenci ürün dosyaları hakkında öğrencilere geri bildirim verdiğini belirten öğretmenlerin oranı ise %20,3’tür.

4.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri analiz edilmiş, frekans dağılımları ve % değerleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%87,8) Türkçe dersine ayrılan haftalık ders saatinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmak için yetmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,2) ise sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı sorun yaşadığı görülmektedir. Okulun ve sınıfın fiziki olanakları yetersiz olduğundan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamada problem yaşadığını belirten öğretmenlerin oranı ise %35,0’tir. Ölçeklerin karmaşık olması nedeniyle değerlendirmede zorluklar yaşayan öğretmenlerin oranı (%29,3) ile sınıf yönetiminde zorluk yaşadığını belirten öğretmenlerin oranı (%28,5) birbirine çok yakındır. Ankette “Diğer” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin oranı %23,6’dır. Bu seçeneği işaretleyenlerin cevapları incelendiğinde dört farklı sorunun olduğu görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %8,9’u (11 öğretmen) alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğretmene evrak hazırlama ve arşivleme yükü getirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %7,3’ü (9 öğretmen) öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediğinden, %4,8’i (6 öğretmen) velilerin bilinçsiz olmasından ve %2,4’ü (3 öğretmen) öğrenci seviyelerinin farklılık göstermesinden dolayı sorun yaşadığını

belirtmiştir. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı için zorluk yaşadığını belirten öğretmenlerin oranı ise %15,4'tür.

Tablo 18. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Sorunlar	f	%
"Derse ayrılan haftalık süre, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamaya yetmemektedir."	108	87,8
"Sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı uygulamada güçlük yaşıyorum."	63	51,2
"Okulun ve sınıfın fiziki olanakları yetersiz olduğu için uygulamada zorluk çekiyorum."	43	35,0
"Ölçeklerin karmaşık olması nedeniyle değerlendirmede zorluklar yaşıyorum."	36	29,3
"Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşıyorum."	35	28,5
"Diğer"	29	23,6
"Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için zorluk yaşıyorum."	19	15,4

4.2. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Hakkında Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 13 Türkçe öğretmeni ile yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşmede öğretmenlere 8 soru sorulmuş olup bunların 4'ü kişisel bilgilere, diğer 4 soru ise araştırmanın alt amaçlarına yöneliktir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sorulan dört sorunun içerik analizi yapılmış ve ulaşılan nitel bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşleri

Türkçe öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede "İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri sizce nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımları

İşlevler	Frekans	Öğretmenler
Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini belirlemek	5	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö13
Öğretmene öğrenci hakkında bilgi sağlamak	4	Ö1, Ö7, Ö8, Ö13
Öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirmek	4	Ö2, Ö5, Ö10, Ö11
Ölçme-değerlendirmeyi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirmek	4	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10
Değerlendirmede çeşitlilik sağlamak	3	Ö4, Ö12, Ö13
Öğrencinin çalışma disiplini geliştirmek	3	Ö6, Ö7, Ö10
Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak	3	Ö5, Ö8, Ö11
Öğrencinin araştırma yapma becerisini geliştirmek	2	Ö5, Ö7
Öğrencinin eleştiri becerisini geliştirmek	2	Ö8, Ö9
Eğitim yılı boyunca öğrencide meydana gelen gelişmeleri göstermek	2	Ö6, Ö7
Objektif değerlendirme yapmak	2	Ö1, Ö7
Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek	2	Ö8, Ö11
Ayrıntılı bir değerlendirme yapmak	1	Ö11
Birey ve grubu birlikte değerlendirebilmek	1	Ö11
Öğrencinin öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını kolayca belirlemek	1	Ö5
Öğrencinin öz güven duygusunu geliştirmek	1	Ö2

Tablo 19’da görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (5 öğretmen) alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencinin ilgi ve yeteneklerini belirleme işlevine sahip olduğunu belirtmektedir. Böylece alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından en çok ileri sürülen işlevi olmuştur. Dörder öğretmen ise öğrenci hakkında bilgi sağlama, öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirme ve ölçme-değerlendirmeyi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirme işlevleri olduğunu ifade etmiştir. Üçer öğretmen ise alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin değerlendirmede çeşitlilik sağlama, öğrencinin çalışma disiplini geliştirme ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama işlevlerinin olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilere araştırma yapma becerisi kazandırma, öğrencilerin eleştiri becerisini geliştirme, eğitim yılı boyunca öğrencide meydana gelen gelişmeleri gösterme, objektif değerlendirme yapma ve öğrencinin yaratıcılığını geliştirme işlevlerinin olduğunu belirten ikişer öğretmen bulunmaktadır. Birer öğretmen ise alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ayrıntılı bir değerlendirme yapma, birey ve grubu birlikte değerlendirme, yaratıcı ve özgün fikirler ortaya çıkarma, öğrenme eksiklerini kolayca belirleme ve öğrencinin öz güven duygusunu geliştirme görevlerinin olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri hakkındaki görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir:

- Ö7: “Sadece yazılı sınavla değerlendirmeyip performans, proje vs. yaptırıldığında çocuğu yakından tanıyorum. Neyi yapıp neyi yapamayacağını, ilgi duyduğu alanları da fark edebiliyorum.”
- Ö13: “Bilirsiniz öğretmen için öğrencisini tanımak önemlidir. Bu yöntemlerle daha çok bilgi toplanabiliyor. Çocuğun yeteneklerini de fark edebiliyoruz. Hangi liseye yönelteceğimize de yetenekleri, ilgi duyduğu alanlara göre karar veriyoruz.”
- Ö5: “Proje ve performans görevleri başta olmak üzere öğrencinin sorumluluk almasını sağlıyorlar. Üstlendiği görevleri yapabilme becerisi geliyor. Böylece çocuk görevlerini yerine getirmediğinde sonuçlarına katlanmayı da öğreniyor.”
- Ö10: “Klasik soru türlerinde öğrencinin sıkıldığını gözlemliyorum. Ancak alternatif ölçme yöntemleri öğrenciye oyun gibi geliyor. Görseller fazla... “Eğlenerek öğrenmek” deriz ya çocuk da eğlenerek ölçmeye katılıyor. Hem öğrenci hem de öğretmen yaptığı işten zevk alıyor.”
- Ö4: “Öğrencileri sadece yazılılar ile klasik şekilde değerlendirmemiş oluyorum. Alternatif yöntemler ile dönem içerisinde sık sık farklı yöntemlerle öğrencileri ölçebiliyorum.”
- Ö6: “Öğrenciye kendi başına çalışma fırsatı tanıyor. Bunun en iyi örneği ürün dosyaları. Çocuk bağımsız şekilde yapmış olduğu çalışmaları saklıyor ve sonra daha iyisini yapmak için çaba sarf ediyor. Böyle bir öğrenci de çalışma disiplinini zamanla elde ediyor.”

4.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşleri

Araştırmada “Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini daha çok kullanıyorsunuz?” sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20’deki bulgulara göre Türkçe dersinin ölçme-değerlendirmesinde öğretmenlerin hemen hemen tamamı (12 öğretmen) performans görevini, büyük çoğunluğu (10 öğretmen) ise projeyi kullandığını belirtmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden yaklaşık yarısının (5 öğretmen) öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi daha çok kullandığı görülmektedir. 4 öğretmen ise gözlem yöntemini diğerlerine göre daha sık kullandığını ifade etmektedir. Bunların yanı sıra görüşme ve ürün dosyası yöntemlerini daha sık kullandığını söyleyen ikişer öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 20. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımları

Kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri	Frekans	Öğretmenler
Performans görevi	12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13
Proje	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13
Akran değerlendirme	5	Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9
Öz değerlendirme	5	Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9
Gözlem	4	Ö1,Ö3,Ö5,Ö11
Görüşme	2	Ö7,Ö8
Ürün dosyası	2	Ö1,Ö6

Görüşme yapılan öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerini aşağıda verilen doğrudan alıntılarda da görmek mümkündür:

- Ö1: “Daha çok performans görevleri veriyorum. Dönemde iki kez verdiğim oluyor. Projeyi de mutlaka veriyorum. Kılavuzlardaki okuma becerileri gibi gözlem formlarını dolduruyorum. Dersle ilgili olarak yapılan çalışmalardan da çocukların ürün dosyası hazırlamasını istiyorum ama tabii her çocuk aynı duyarlılıkta olmuyor.”
- Ö6: “Performans ödevlerinden, ürün dosyalarından yararlanıyorum. Akran değerlendirme ve öz değerlendirme formlarını kullanıyorum. Gönüllü olan öğrencilere proje de veriyorum.”
- Ö7: “Performans ve proje görevlerinden yararlanıyorum. Görüşmeler yapıyorum.”
- Ö13: “Proje ve performanstan yararlanıyorum.”
- Ö9: “Öz ve akran değerlendirmeyi daha sık kullanıyorum.”

4.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşleri

Araştırmada “Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha verimli kullanmak için öğretmenler sizce ne yapmalıdır? Uygulamalarınızdan da bahsederek görüşlerinizi söyleyebilirsiniz.” sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21 incelendiğinde 13 öğretmenden 3 öğretmenin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha verimli kullanmak için değerlendirme sırasında ölçek kullanmanın gerekli olduğunu söylediği görülmektedir. Başka 3 öğretmen ise performans görevlerini ders esnasında öğretmen rehberliğinde yapılmasını önermiştir. Ayrıca öğretmenlerden üç tanesi çalışma konularının öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 21. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımları

Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşler	Frekans	Öğretmenler
Değerlendirme yaparken ölçek kullanılmalıdır.	3	Ö1, Ö3, Ö5
Performans görevleri ders esnasında öğretmen rehberliğinde yapılmalıdır.	3	Ö2, Ö8, Ö11
Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre çalışma konuları verilmelidir.	3	Ö2, Ö7, Ö12
Performans görevleri ve projeler sınıf veya okul panolarında sergilenmelidir.	2	Ö4, Ö6
Okulda performans görevleri ve projelerden oluşan sergi hazırlanmalıdır.	1	Ö6
Çalışma grupları farklı yetenekleri olan ve farklı düzeydeki öğrencilerden oluşturulmalıdır.	1	Ö11

Tablo 21'in devamı

Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşler	Frekans	Öğretmenler
Gözlem formlarındaki sonuçlara göre öğrenciler takip edilmelidir.	1	Ö5
Sınıf hâkimiyetini sağladıktan sonra alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri uygulanmalıdır.	1	Ö13
Performans görevleri ve projelerde çalışmanın geciktiği her gün için puan kırılmalıdır.	1	Ö2
Öz ve akran değerlendirme yaparken öğrencilerin kendilerini öğretmen olarak düşünmeleri istenmelidir.	1	Ö2
Ürün dosyaları her dönemin sonunda incelenmelidir.	1	Ö9
Örnek çalışmalar gösterildikten sonra performans görevi ve proje çalışmalarına başlanmalıdır.	1	Ö10

“Performans görevleri ve projeler sınıf veya okul panolarında sergilenmelidir.” görüşünü ise 2 öğretmenin belirttiği görülmektedir. 1 öğretmen çalışma gruplarının farklı yeteneklere sahip ve farklı düzeydeki öğrencilerden oluşturulmasını tavsiye etmiştir. Başka bir öğretmen ise okulda performans görevleri ve projelerden oluşan sergi hazırlanmasının yararlı olacağından söz etmiştir. Bunun yanı sıra 1 öğretmen gözlem formlarındaki sonuçlara göre öğrencilerin takip edilmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Sınıf hâkimiyetini sağladıktan sonra alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanması gerektiğini ifade eden bir öğretmenin olduğu görülmektedir. Ayrıca birer öğretmen de performans görevlerinin ve projelerin tesliminde geciken her gün için puan kırılmasının, öz ve akran değerlendirme yaparken öğrencilerin kendilerini öğretmen varsaymalarının, ürün dosyalarının her dönemin sonunda incelenmesinin, performans görevi ve proje çalışmalarına başlanırken daha önce yapılan örnek çalışmaların gösterilmesinin yararlı olacağından söz etmiştir.

Öğretmenlerin, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri bakımından ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır:

- Ö5: “Ölçekler hazırlayıp sonra değerlendirme yapmalılar. Öğretmen bu konuda kendini yeterli görmüyorsa veya zamanı yoksa hazır ölçek de kullanabilir. Önemli olan çalışmanın başında hangi kıstaslara bakacağını bilmektir bence. O yüzden öğrencilere çalışma konularını verirken ölçeğimi de hemen belirlerim.”
- Ö8: “Performansları öğrenciye ev ödevi olarak vermemeliyiz. Kendi yaptığım uygulamayı söylemem gerekirse, performansları sınıf içerisinde ders esnasında takip ederek yaptırıyorum. Diğer öğretmenler de böyle yapabilir.”
- Ö2: “Öğretmen, projelerde öğrencilere konu seçme şansı tanımalı. Ben öğrencilere bir liste veriyorum ve o listeden konuları seçmelerini istiyorum. Çünkü öğrenci ancak ilgi duyduğu alanda istekli çalışıyor. Performans görevi konularını da aynı şekilde belirlemek gerek.”
- Ö4: “Tüm sınıflarda performansların sergilendiği panolar oluşturdum. Performans görevlerinden güzel olanları bu panoda sergiliyorum. Okulda da projelerin sergilenmesi için panoları veya okulun duvarlarını kullanıyorum. Buna benzer şekilde öğrenci çalışmaları sergilenmeli ve çocuk onure edilmelidir.”

4.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Araştırmada “Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken sorunlar yaşıyor musunuz? Eğer yaşıyorsanız bunlar nelerdir, söyler misiniz?” sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 22’de gösterilmektedir.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (10 öğretmen) öğrenciden kaynaklanan sorunlar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu ana sorun altında 2 öğretmen öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini anlamakta zorluk çektiğini belirtmektedir. Başka 2 öğretmen ise öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerinden alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin internetten elde ettikleri hazır bilgilerden oluşan çalışmalar getirdikleri için sorun yaşadığını ve bazı öğrencilerin çalışmalarını ailelerine yaptırdığını belirten ikişer öğretmen bulunmaktadır. Birer öğretmen ise öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine alışkın olmadığı ve öğrenciler arasında seviye farklılığı olduğu için bu ölçme yöntemlerini kullanırken sorun yaşadığını söylemiştir.

Tablo 22. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımları

Yaşanan sorunlar	Frekans	Öğretmenler
<i>Öğrenciden kaynaklanan sorunlar</i>		
Öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini anlamakta zorluk çekmeleri	2	Ö9, Ö3
Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi	2	Ö4, Ö13
Öğrencilerin internetten elde ettikleri hazır bilgileri getirmeleri	2	Ö1, Ö3
Öğrencilerin çalışmalarını ailelerine yaptırmaları	2	Ö1, Ö3
Öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine alışkın olmaması	1	Ö8
Öğrenciler arasındaki seviye farklılığı	1	Ö5
<i>Ortam ve şartlardan kaynaklanan sorunlar</i>		
Zaman sıkıntısı yaşanması	3	Ö10, Ö11, Ö12
Sınıfların kalabalık olması	3	Ö5, Ö7, Ö10
Sınıflarda ve okullarda elverişli ortamın bulunmaması	2	Ö6, Ö13
<i>Ölçme araçlarından kaynaklanan sorunlar</i>		
Performans görevleri ve projeler için kullanılan değerlendirme ölçeklerinin uzun olması	1	Ö11
<i>Öğretmenden kaynaklanan sorunlar</i>		
Alternatif ölçme-değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi değilim.	1	Ö2

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu (8 öğretmen), ortam ve şartlardan kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bunların içinde zaman sıkıntısı yaşadığını ifade eden üç öğretmen, sınıfların kalabalık olduğunu söyleyen 3 öğretmen, sınıflarda ve okullarda elverişli ortamın bulunmadığını belirten 2 öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerden biri ise kullanılan değerlendirme ölçeklerinin uzun olduğunu belirterek ölçme aracından kaynaklanan sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

Bir başka öğretmen, öğretmenden kaynaklanan bir sorun olarak alternatif ölçme-değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak söylemek gerekirse Türkçe öğretmenlerinin en çok dile getirdiği sorunların başında zaman sıkıntısı ve sınıfların kalabalık olması gelmektedir.

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmektedir:

- Ö9: “Evet yaşıyorum. Öğrenciler yeni yöntemleri anlamakta zorluk çekiyor. Eksik ya da hatalı anlayan öğrencilerim oluyor.”
- Ö4: “Yaşıyorum maalesef. Ödevlerini zamanında getirmiyorlar, sürekli hatırlatmak zorunda kalıyorum.”
- Ö3: “Araştırma konusu veriliyor, öğrenci internetten olduğu gibi yazıp getiriyor. Ödev yorumunu da farklılığını da katmıyor.”
- Ö1: “Alternatif yöntemler sınıf dışında ve evde yapıldığı için çocuğun ürün oluştururken çevresinden gereğinden fazla yardım almasına neden olabiliyor. Bazen anne-babanın öğretmeniymiş gibi hissediyorum.”
- Ö11: “En büyük sorun zaman. Mesela her dönem 2 performans veriyorum ama 1 tanesini ölçeklerle tam uygularken diğerine çok zaman ayıramıyorum, daha üstünkörü oluyor. Ders konuları yoğun, hatta bazı metinler gereksiz uzun. Bu çok vakit alıyor. Üstelik sene sonunda ortaya çıkan ürün dosyalarını da ayrıca değerlendirmek gerek. Ders mi anlatmak ürünleri mi değerlendirmek ikileminde kalınıyor.”
- Ö5: “Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı beklenen verimi alamıyorum.”
- Ö6: “Evet yaşıyorum projeler mesela, okullarda yeterli çalışma ortamı yok öğrenciler evde de buna odaklanamıyorlar. Mesela bir proje atölyesi olsa... Öğrenci orada daha rahat çalışabilir, böylece bu sorun aşılabılır.”

5. TARTIŞMA

Bu bölümde İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine (görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, proje) yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere uygulanan anketlerden ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular; literatürden yararlanılarak karşılaştırılmış, tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşleri ile İlgili Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşlerini belirlemek için toplanan nicel ve nitel veriler sırasıyla tartışılmıştır.

Anketin I. bölümünde yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine ilişkin görüşler her ölçme-değerlendirme yöntemi için ayrı ayrı yorumlanmıştır. Görüşme yönteminin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ile yanlışlarını saptama ve harcanan zamana değecek kadar verimli olma işlevlerine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) tamamen katıldığı veya katıldığı görülmektedir. Görüşme yöntemi, doğası gereği öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmeyi gerektirdiğinden öğrencinin ruhsal ve zihinsel özellikleri göz önünde bulundurularak görüşme yapmak mümkündür. Bu yüzden öğretmenlerin büyük çoğunluğu, görüşme yönteminin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma işlevini kabul etmiş olabilir. Öğretmenlerin “öğrenme eksikliklerinin görüşme yöntemi ile tespit edilebildiğini” kabul etmesi, bu çalışmanın Bahar ve diğerlerinin (2006) çalışmasıyla tutarlı olduğunu göstermektedir. Nitekim Bahar ve diğerleri (2006), görüşme yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeyi hakkında öğretmene derinlemesine bilgi sağladığını ve kavram yanlışlarının tespitinde ve düzeltilmesinde çok etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin görüşme yönteminin verimli olduğunu belirtmesinin bu yöntemle öğrenciden hızlı şekilde dönüt alınabiliyor olmasından kaynaklandığını düşünmektedir. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşme yöntemine karşı görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Tutum ölçeklerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma işlevine öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün (%74,8) tamamen katıldığı veya katıldığı görülmektedir. Tutum ölçeklerinin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu ise öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,4) kabul etmektedir. Bu bulguya dayanarak

öğretmenlerin tutum ölçeğinin işlevlerini kabul ettiği söylenebilir. Ancak araştırmacı, tutum ölçeklerinin verimliliğini kabul etme oranının yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir. Bu duruma tutum ölçeklerinin analizinin çok vakit almasının ve sınıfların kalabalık olmasının sebep olduğu söylenebilir. Nitekim ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%88,8) dersine girdiği sınıfların mevcudu 20 ve 20'nin üstünde olduğu bilinmektedir. Literatür taramasında da bahsedildiği üzere tutum ölçekleri ile öğrencinin dersteki başarısızlığının sebebi teşhis edilebilir ve buna dayanarak öğretmen, iyileştirmeye yönelik önlemler alabilir.

Ankette öz değerlendirme yöntemine ilişkin verilen beş işlevden dördünün Türkçe öğretmenleri tarafından kabul edildiği söylenebilir. Bu yöntemin büyük çoğunluk (%70 ve üstü) tarafından kabul edilen işlevleri; öğrencilerin “eleştiri yapma becerisini geliştirme”, “karar verme becerisini geliştirme” ve “bireysel farklılıklarını dikkate alma”dır. Öz değerlendirmenin “harcanan zamana değecek kadar verimli olma” (%65) işlevini ise öğretmenlerin çoğunluğu kabul etmiştir. Ancak öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48,8) öz değerlendirme sonuçlarının objektif olmadığını düşünmektedir. Elde edilen bulgulara dayanarak öğretmenlerin öz değerlendirme yönteminin işlevselliğini büyük ölçüde kabul ettiği fakat yöntemin objektif olarak kullanımının sağlanamadığı söylenebilir. Araştırmacı, bu durumun öğrencilerin öz değerlendirme yöntemini tam anlamıyla kavrayamamasından kaynaklandığını düşünmektedir. Literatürde de bahsedildiği üzere öz değerlendirmenin önemi öğrenciler tarafından tam anlamıyla anlaşılamadığı sürece öğrenciler yanlış ya da rastgele bir değerlendirme yapabilir. Yılmaz ve diğerleri (2007)'nin de belirttiği üzere öz değerlendirme etkinliğine başlamadan önce bir tartışma ortamı yaratılıp öğrencilere etkinliğin önemi açıklanmalıdır. Araştırmacı, öğretmenlerin öz değerlendirmeyi kullanma sıklığının da öğrencilerin kararlarında objektif olma durumunu etkilediğini düşünmektedir. Çünkü Demirel ve Şahinel (2006)'in ifade ettiği üzere öğrenciler deneyim kazandıkça daha nesnel eleştiriler yapabilirler. Ancak anketin III. bölümünde elde edilen verilere göre bu yöntemi her zaman kullanan öğretmenlerin oranı (%4,1) oldukça düşüktür. Buna dayanarak öz değerlendirme ile objektif değerlendirmelerin yapılamamasının öğretmen ve öğrencilerin bu yöntemde yeterince deneyim kazanmamış olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Akran değerlendirme hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) akran değerlendirmenin öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerisini geliştirme işlevlerini kabul ettiği görülmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda akran değerlendirmenin öğrencilerde eleştirme ve yapılan herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirme becerisini geliştireceği belirtilmektedir. Adanalı (2008) ve Sağlam (2011) da öz ve akran

değerlendirme yöntemlerinde yapılan çalışmaların yeterlilik düzeyleri değerlendirildiği için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna varmıştır. Bu bilgilere dayanarak elde edilen bulgunun literatürle de tutarlı olduğu söylenebilir.

Akran değerlendirmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma işlevini öğretmenlerin çoğunluğu (%62,6) kabul etmektedir. Akran değerlendirmenin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu ise öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%41,5) kabul ederken %35,0'lık önemli bir kısmı kararsız kalmıştır. Öğretmenler, akran değerlendirme yönteminin uygulaması uzun sürdüğünden yöntemin verimliliği konusunda kararsız kalmış olabilirler. Ayrıca öğretmenlerin akran değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılamadığını düşünmeleri de öğretmenleri bu yöntemin verimli olup olmadığı konusunda kararsız kalmalarına sebep olabilir. Nitekim öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%44,7) bu yöntemle objektif bir değerlendirme yapılamadığını düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %39,8'lik önemli bir bölümü akran değerlendirmenin objektifliği konusunda kararsız kaldığını belirtmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin akran değerlendirmenin objektifliğini artırma yollarını bilmemelerinden dolayı bu yöntemin objektif olmadığına inandıklarını düşünmektedir. Literatürde bahsedildiği üzere akran değerlendirmede objektifliği artırmak için kimin kimi değerlendireceğinin gizli tutulması (Bahar ve diğ., 2006), çalışmanın birden fazla öğrenci tarafından aynı anda değerlendirilmesi (MEB, 2006a), öğrencilere değerlendirme ölçütlerinin açıkça verilmesi (Demirel ve Şahinel, 2006) gibi teknikler uygulanmalıdır.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini kabul ettikleri ancak bu yöntemlerin objektifliği konusunda şüpheleri olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirme yöntemleriyle objektif değerlendirme yapılamadığı görüşü Köksal, Koray, Özsoy, Bağçe ve Koray (2006)'ın çalışmasıyla da örtüşmektedir.

Bir diğer alternatif ölçme-değerlendirme yöntemi olan gözlemin “öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını saptama”, “öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma” ve “harcanan zamana değecek kadar verimli olma” işlevlerinin öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%75 ve üstü) tarafından kabul edildiği görülmektedir. Araştırmacı gözlem yönteminin işlevlerinin öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kabul edilmesinin bu ölçme-değerlendirme yönteminin uzun yıllardır eğitimde kullanılıyor olmasından kaynaklandığını düşünmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler, kendilerini yabancı hissetmedikleri için bu yöntemin işlevlerini kabul etmiş olabilirler.

Öğretmenlerin çoğunluğu öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını saptama (%62, 6) ve öğrenci ürün dosyasının harcanan zamana değecek kadar verimli olma (%65, 9) işlevlerini kabul ettiği görülmektedir. Bu

sonuç Öncü (2009)'nün araştırmasındaki öğrenci ürün dosyaları ile öğrencilerin bireysel olarak öğrenme ihtiyaçlarının sağlıklı şekilde belirlendiği sonucuyla tutarlıdır. Öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencilerin yıl boyu gelişimini izleme işlevlerine ise öğretmenlerin çoğunluğunun (%75 ve üstü) tamamen katıldığı veya katıldığı görülmektedir. Nitekim Ünal (2009) ve Korkmaz (2004)'ün çalışmalarında ürün dosyalarında öğrencinin ilgi, yeteneklerini sergileyebildiğini ve öğrencinin gelişiminin kanıtlarla daha sağlıklı izlendiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara dayanarak öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasının işlevlerini kabul ettikleri söylenebilir. Araştırmacı öğretmenlerin bu yöntem hakkındaki bilgi ve görüşlerinin öğretmen kılavuz kitaplarındaki açıklamalar ve örneklerle, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ndeki açıklamalarla, hizmet içi eğitim programlarının yardımıyla ve eğitim denetmenlerinin teftişleriyle geliştiğini düşünmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin performans görevinin işlevine yönelik görüşleri yedi ayrı madde ile ölçülmüştür. Elde edilen veriler, öğretmenlerin çoğunluğunun (%60 ve üstü) performans görevinin ankette verilen işlevlerini kabul ettiğini göstermektedir. Performans görevlerinin belirtilen işlevleri şunlardır: öğrencileri araştırmaya sevk etme, öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışlarını saptama, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlama. Yılmaz ve Benli (2011)'nin araştırmasında da öğretmenler; performans görevlerinin yararlı olduğunu, görevlerin öğrencileri düşünmeye yönlendirdiğini, araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Algan (2008)'in çalışmasında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans görevlerinin öğrencide araştırma ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini düşündükleri görülmüştür. Ayrıca Korkmaz (2004)'ün "Performans görevleri gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ile onların çözüm yollarını içerdiğinden öğrencileri gerçek yaşama hazırlar." görüşü ile bu çalışmada elde edilen sonucun tutarlı olduğu söylenebilir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde dönemde en az bir kez verilme zorunluluğu olan performans görevinin yapılan araştırma sonucunda Türkçe öğretmenleri tarafından en sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemi olduğu da görülmüştür. Araştırmacı bu yüzden öğretmenlerin yöntem hakkındaki görüş ve deneyimlerinin arttığını düşünmektedir.

Ancak ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,4) performans görevlerinin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu düşünmektedir. Araştırmacı, sıkça kullanılan performans görevleri için bu oranın yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir. Performans görevinin her öğrenciye dönemde en az bir kez

verilmesi öğretmenin takip ve kontrolünü azaltıyor, öğrenciye de bıkkınlık getiriyor olabilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Ö11 kodlu öğretmenin “*Mesela her dönem 2 performans veriyorum ama 1 tanesini ölçeklerle tam uygularken diğerine çok zaman ayıramıyorum, daha üstünkörü oluyor.*” sözü bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu; projenin öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme, bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabilmesini sağlama, bireysel farklılıklarını dikkate alma ve öğrencileri araştırmaya sevk etme işlevlerini kabul etmektedir. Projelerin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğu ve öğrenme eksiklikleri ve yanlışlarını saptadığı görüşüne öğretmenlerin çoğunluğu (%60 ve üstü) tamamen katılmakta veya katılmaktadır. Araştırmacı, performans görevleri ve projelerin diğer yöntemlere nazaran daha sık kullanılıyor olmasının öğretmenlerin bu yöntemler hakkındaki bilgi ve deneyimini artırdığını düşünmektedir. Zira araştırmada her zaman kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin başında performans görevi (%71,5) ve ardından proje (%65,0) gelmektedir. Ancak projenin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı (%71,6), performans görevleri hakkında aynı görüşe sahip olan öğretmenlerin (%59,4) oranından daha yüksektir. Araştırmacı, projenin yapılacağı dersin veya derslerin seçiminde öğrencinin gönüllüğü esas olduğu (MEB, 2012) için proje yönteminin performans görevine nazaran daha verimli olduğunu düşünmektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenme eksiklikleri ve yanlışlarını tespit etme işlevini kabul ettiği saptanmıştır. Şahin (2007) de “Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında yeni programın ölçme-değerlendirme anlayışı hakkında “öğrenme eksikliklerini belirleme” maddesinin öğretmenler tarafından yüksek düzeyde olumlu bulunduğunu belirtmiştir. Bu bulgu ile alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin değerlendirmenin asıl amacına hizmet ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme eksiklikleri ile yanlışlarını saptaması, kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemesi ve kendilerini değerlendirebilmeleri için de son derece önemlidir. Çünkü öğretmenler, değerlendirme çalışmaları sonucunda ulaştıkları bilgilerden yola çıkarak öğretimde değişiklikler ve düzenlemeler yapabilir.

Araştırma bulgularına göre, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ile öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların tespit edilebildiğini düşünen öğretmenlerin oranı yüksektir. Bu sonuç, ölçmenin temelini oluşturan kavramın “fark” olduğunu belirten Tekin (2008)’in görüşü ve MEB (2006b)’de yer alan “Her öğrenci farklı özelliklere, becerilere ve davranışlara göre değerlendirilmelidir.” ifadesi ile tutarlıdır. Beyhan (2012) Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirmenin bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya

çıkardığını düşündüklerini tespit etmişlerdir. Yıldırım ve Öztürk (2009)'ün çalışmasında da öğretmenlerin büyük kısmı tarafından programda önerilen ölçme araçlarının bireysel farklılıkları dikkate aldığı görüşü kabul edilmiştir. Ayrıca Coşkun (2005)'ün ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla ilgili görüşlerini incelediği çalışmasında da benzer bir bulguya rastlanmıştır. Coşkun (2005), yeni programdaki ölçme-değerlendirme yöntemleri ile öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların gözlenebildiği ve bu araçların öğrencilerin farklı yönlerini ölçmeye fırsat verdiği için farklı yeteneklerin ortaya çıkmasını sağladığını belirtmiştir. Buna dayanarak Beyhan (2012)'in, Yıldırım ve Öztürk (2009)'ün, Coşkun (2005)'un araştırmaları ile bu araştırmadan elde edilen sonuçların birbirine paralel olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşık yarısının (13 öğretmenden 5 öğretmen) alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin “öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirleme” işlevi olduğunu ileri sürdüğü görülmektedir. Bu görüş, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından en çok ileri sürülen işlevidir. Araştırma sonucu, alternatif ölçme-değerlendirmenin öğrencilerin yeteneklerini sergilemeye olanak sağladığını belirten Kaptan ve Önal (2006)'ın çalışmasıyla aynı doğrultudadır. Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005) ise alternatif ölçme-değerlendirmenin öğrencilerin dersten başarılı veya başarısız olmasından çok özel ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için kullanıldığını ifade etmiştir. Araştırmacı başta performans görevleri, projeler, öğrenci ürün dosyaları olmak üzere alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanma sürecinde ve ortaya çıkan ürünlerde öğrencinin ilgilerinin ve yeteneklerinin tespit edilebildiğini düşünmektedir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin %30'luk bölümü alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin “öğretmene öğrenci hakkında bilgi sağlama” işlevi olduğu ifade etmiştir. Türkçe öğretmenleri, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenciler hakkında bilgi sağladığını düşünmektedir. Bu sonuç; Şahin, (2007), Gömleksiz ve Bulut, (2007), Adanalı (2008), Kanatlı, (2008), Algan (2008), Metin ve Demiryürek (2009)'in çalışmalarıyla da örtüşmektedir.

Yapılan görüşmelerde Türkçe öğretmenlerinin %30'u alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin “öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirme” işlevi olduğunu ifade etmiştir. Adanalı (2008)'nin araştırmasında da alternatif ölçme-değerlendirmenin öğrencilerde sorumluluğu geliştirdiği ortaya konulmuştur. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı'na göre öğretmenin rehber niteliği taşıdığı ve öğrenme sorumluluğunun bireyde olduğu bilinmektedir. Türkçe öğretmenlerinin bu bilgiyi araştırmada belirttikleri görüş ile destekledikleri görülmektedir. Araştırmacı, öğretmenlik deneyimine dayanarak alternatif

ölçme-değerlendirme yöntemleri ile çalışmayı zamanında bitirme ve istenen kriterlere uygun olarak çalışma bilincinin öğrencide geliştirilebildiğini düşünmektedir.

Ayrıca -anketteki maddelerde bulunmadığı halde- öğretmenlerle yapılan görüşmelerde alternatif ölçme değerlendirmenin “ölçme-değerlendirmeyi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirme” işlevi olduğu ileri sürülmüştür (%30). Araştırmacı, bunun sebebinin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınarak ölçme-değerlendirme yapılması, öğrenciye sorumluluk verilmesi olduğunu düşünmektedir. Adanalı (2008)’nın araştırmasında da sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin alternatif değerlendirme sürecinden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Duban ve Küçükylmaz (2008)’in öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda neler düşündüğünü araştırdığı çalışmasında bu yöntemlerin değerlendirmeyi monotonluktan uzaklaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunun Adanalı (2008) ile Duban ve Küçükylmaz (2008)’in çalışma sonucuyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde “değerlendirmede çeşitlilik sağlama” işlevi öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri tarafından ifade edilmiştir. Kaptan ve Önal (2006)’ın belirttiği üzere öğrencilerin başarılarının çok yönlü olarak değerlendirilmesi için geleneksel değerlendirmenin yanı sıra farklı ölçme-değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Araştırmacı da İTDÖP’te bulunan yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma, girişimcilik gibi temel becerilerin gerçekleşme düzeyini değerlendirmek için ölçme araçlarında çeşitliliğe ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir. Ayrıca İTDÖP’te öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapabilmek için birden fazla ölçme aracının kullanılması önerilmiştir (MEB, 2006a).

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin “öğrencinin çalışma disiplinini geliştirme” işlevi de görüşme yapılan öğretmenlerin dörtte biri tarafından belirtilmiştir. Literatürde Köksal ve diğerleri (2006)’nin yapmış olduğu araştırmada da alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin bireysel çalışma zamanlarını kendilerine göre ayarlamasını sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı; performans görevleri, projeler, ürün dosyaları başta olmak üzere alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin planlama, hazırlama, sunma ve değerlendirme aşamalarıyla öğrenciye çalışma disiplini kazandırdığını düşünmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri tarafından alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama işlevinin olduğu belirtilmiştir. Alternatif ölçme-değerlendirme; öğrencilerin gerçek hayat koşullarındaki performanslarını temel alır ve öğrencinin bir şeyler yapması, göstermesi, oluşturması, üretmesi beklenir (Tan ve Erdoğan, 2004) . Dolayısıyla araştırmacı, yaparak yaşayarak öğrenen ve bilgilerini günlük yaşama aktarabilen öğrencinin bilgilerinin de kalıcı olacağını

düşünmektedir. Ayrıca ölçme işleminin kısıtlı bir zaman diliminde değil, süreç içerisinde yapılması da öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlıyor olabilir. Nitekim Tay (2013)'ın araştırmasında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği sonucuna varılmıştır.

Öğrencinin araştırma yapma becerisini geliştirme, öğrencinin eleştiri becerisini geliştirme, eğitim yılı boyunca öğrencide meydana gelen gelişmeleri gösterme işlevleri ankette farklı başlıklar altında yer alsa da (proje, performans görevi; öz değerlendirme, akran değerlendirme; öğrenci ürün dosyaları) öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%70 ve üstü) tarafından kabul gören işlevlerdendir. Bu görüşler; yapılan görüşmelerde de öğretmenler tarafından ileri sürülen işlevlerden olmuştur. Sonuç olarak alternatif değerlendirme anlayışının öğrencilerde araştırma yapma becerisini, eleştirel düşünmeyi, sorumluluk duygusunu ve yaratıcılığını geliştirerek bireysel gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir. Nitekim Adanalı (2008), Kanatlı (2008), Metin ve Demiryürek (2009) ve Yıldız (2011)'in yaptığı çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir.

“Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirme” ve “objektif değerlendirme yapma” işlevleri de öğretmenler tarafından ifade edilen görüşlerdendir. Duban ve Küçükyılmaz (2008)'in öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda neler düşündüğünü araştırdığı çalışmasında öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği ve objektif bir değerlendirme olanağı sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin özgün ürünler ortaya çıkarmasını sağlayan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencileri yaratıcılığa yönlendirdiğini düşünmektedir. Bu duruma en iyi örnek ise bir sorunun çözümü için geliştirilen projelerdir. Alternatif ölçme-değerlendirmenin objektif değerlendirme işlevinin dereceli puanlama anahtarı, gözlem formları gibi araçların kullanımına bağlı olduğu söylenebilir. Nitekim anketin 3. bölümünde performans görevi, proje ve ürün dosyalarını değerlendirirken öğretmenlerin en az yarısı her zaman veya sık sık dereceli puanlama anahtarı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak ankette öz ve akran değerlendirmenin objektif değerlendirme yapma işlevini kabul etmeyen öğretmenler bulunmaktaydı. Görüşme verilerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin objektif değerlendirme işlevi olduğunu belirtenlerin oranı (%15,3) ile ankette akran ve öz değerlendirmenin objektif değerlendirme yapma işlevi olduğunu belirtenlerin oranının(%15,4 ila %20,3) birbiriyle tutarlı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Yıldırım ve Öztürk (2009), Metin ve Demiryürek (2009), Şahin (2007), Adanalı (2008), Kanatlı, (2008), Algan (2008), Metin ve Birişçi (2011)'nin araştırmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

5.2. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığına Yönelik Görüşleri ile İlgili Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini daha sık kullandıklarına yönelik görüşlerini belirlemek için toplanan nicel ve nitel veriler birlikte tartışılmıştır.

Anketin II. bölümünden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemlerin başında performans görevi ve proje gelmektedir. Ayrıca bu yöntemleri hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Görüşme verileri incelendiğinde de öğretmenlerin hemen hemen tamamının (12 öğretmen) performans görevini, büyük çoğunluğunun (10 öğretmen) ise projeyi daha sık kullandığı görülmektedir. Buna dayanarak anket ve görüşme verilerinin aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Performans görevinin ve projenin kullanım oranının fazla olmasının arkasında yatan neden İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre performans görevlerinin bir eğitim-öğretim döneminde her dersten en az bir defa uygulanma, projelerin ise her eğitim-öğretim yılında en az bir dersten uygulanma mecburiyetinin olması olabilir. Ayrıca öğretmenlerin performans görevi ve proje hakkındaki görüşlerinin bu yöntemleri daha sık kullanmalarına sebep olduğu söylenebilir. Nitekim araştırmanın birinci alt amacında öğretmenlerin performans görevi ve projenin işlevlerine yönelik olumlu görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Performans görevi ve projelerde öğretmenler, öğrencilerin seviyelerine uygun konular verebilmekte ve konu seçimini öğrenciler yapabilmektedir. Böylece öğrenciler kendilerini ifade etme ve başarılı oldukları alanları gösterme imkanı da bulabilmektedir. Araştırmacı, bundan dolayı öğretmenlerin söz konusu yöntemleri daha sık kullandığını düşünmektedir. Performans görevi ve proje çalışmalarının öğretmenler tarafından eski programdaki yıllık ödevlerle özdeşleştiriliyor olması da diğer yöntemlere göre daha fazla kullanılmasına sebep olarak gösterilebilir.

Akata (2009)'nın çalışmasında da Türkçe öğretmenlerinin performans görevi ve proje yöntemini daha sık kullandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca performans görevi, proje, öğrenci ürün dosyası Yıldırım ve Öztürk (2009)'ün ve Kanatlı (2008)'nin çalışmalarında da Türkçe öğretmenleri tarafından en çok kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının arasındadır. Beyhan (2012) da Türkçe öğretmenleri tarafından en sık uygulanan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin performans görevleri ve proje olduğunu tespit etmişlerdir. Adanalı (2008)'nin araştırmasında görüşme yapılan öğretmenlerin hemen hemen tamamı (19 ve 18 öğretmen) proje ve performans görevlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Topbaş (2011)'in araştırmasında ise sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde en çok performans görevi ve projeyi kullandıkları sonucuna

varılmıştır. Algan (2008) çalışmasında öğretmenlerin tamamının kullandığı ve “hiçbir zaman” kullanmıyorum seçeneğinde göstermedikleri tek ölçme-değerlendirme aracının performans görevi olduğunu belirtmiştir. Özçelik (2011) ise Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin daha sık kullandıkları alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin arasında performans görevi ve projenin olduğu bulgusunu elde etmiştir. Fidan ve Sak (2012), ilköğretim öğretmenlerinin performans görevini ve projeyi diğer alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine nazaran daha sık kullandığını tespit etmişlerdir. Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012) ise sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinden performans değerlendirme ve projeyi sıklıkla kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bilgilere dayanarak Adanalı (2008), Algan (2008), Kanatlı (2008), Yıldırım ve Öztürk (2009), Akata (2009), Topbaş (2011), Beyhan (2012), Özçelik (2011), Fidan ve Sak (2012) ve Karamustafaoğlu ve diğerleri (2012)’nin araştırmalarının bu araştırmanın sonucunu desteklediği söylenebilir.

Anketten elde edilen verilere göre performans görevi ile projeden sonra en sık kullanılan yöntemler; gözlem (%76,4), görüşme (%42,3) ve öğrenci ürün dosyasıdır (%39,8). Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısına yakını (4 öğretmen) ise gözlem yöntemini sıkça kullandığını belirtmiştir. Ayrıca görüşme verileri incelendiğinde öğretmenlerin sık kullandıkları yöntemler arasında görüşme (2 öğretmen) ve öğrenci ürün dosyasının (2 öğretmen) da bulunduğu görülmektedir. Acat ve Uzunkol (2010) ve Özçelik (2011) de öğrenci ürün dosyası ve gözlem yöntemlerinin öğretmenler tarafından sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Anketin I. bölümünde gözlem, öğrenci ürün dosyası ve görüşmenin işlevine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun belirtilen işlevleri kabul ettiği görülmüştür. Araştırmacıya göre işlevleri öğretmenler tarafından kabul edilen bu ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sıkça kullanılıyor olması doğaldır. Eğitim denetmenlerinin özellikle öğrenci ürün dosyası ve gözlem formlarıyla ilgili denetimlerde bulunmalarının da bu yöntemlerin sıkça kullanılmasını sağladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra gözlem yönteminin doğal bir süreçte uygulanıyor olması bu yöntemin sıkça kullanılmasına sebep olarak gösterilebilir. Araştırmacı; öğretmen kılavuz kitaplarındaki okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri gözlem formları ile tema gözlem formlarının da öğretmenleri bu yöntemi kullanmaya sevk ettiğini düşünmektedir. Gözlem ve görüşme yöntemlerinin eğitimde yıllardır kullanılması da bu iki yöntemin kullanılma sıklığının fazla olmasını sağlamış olabilir. Aktürk (2012)’ün çalışmasında ise görüşmenin öğretmenler tarafından sıkça kullanılmasına sebep olarak bu yöntemin öğrenciler hakkında daha detaylı bilgiler sağlaması ve öğretmen-öğrenci arasında samimi bir ortam yaratması gösterilmiştir. Ayrıca gözlem yönteminde zaman sınırlamasının olmaması ve bu

yöntemin sözel olmayan davranışları da ölçmesi sebebiyle öğretmenlerin gözlem yöntemini tercih ettiği Aktürk (2012) tarafından belirtilmiştir.

Anketten elde edilen bulgulara göre tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme; Türkçe öğretmenleri tarafından en az kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleridir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%40 ila %49) bu yöntemleri bazen kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazen seçeneğinde yoğunlaşmasına dayanarak kullanım sıklıklarının tutarlılık göstermediği yorumu yapılabilir. Ayrıca anket verilerinde tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirmeyi öğretmenlerin dörtte birinden fazlasının (%28 ila %43) nadiren kullandığı veya hiç kullanmadığı görülmektedir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin görüşme yapılan öğretmenlerin sadece %38,4'ü tarafından kullanıldığı görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler arasında tutum ölçeğini kullandığını söyleyen öğretmen ise bulunmamaktadır. Bu bulgulara dayanarak anket ve görüşme verilerinin birbirini desteklediği söylenebilir.

Anketin I. bölümünün verileri incelendiğinde öz ve akran değerlendirme sonuçlarının objektif olmadığını düşünen öğretmenlerinin oranın fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrencileri nesnel davranmadıkları için bu yöntemleri kullanmamayı tercih etmiş olabilirler. Araştırmacı, tutum ölçeklerini sıkça kullanan öğretmenlerin oranının düşük olmasına bu ölçeklerin hazırlanması ve değerlendirilmesi hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamalarının sebep olabileceğini düşünmektedir. Ayrıca literatür taramasında da söz edildiği üzere tutum ölçeklerinin kullanımı ve değerlendirmesi zaman alıcı olduğu için kalabalık sınıflarda uygulamak zordur. Nitekim anket uygulanan öğretmenlerin % 83, 8'inin dersine girdiği sınıfların mevcudu 20 ve 20'nin üstündedir. Araştırmacı, sınıf mevcudunun fazla olması sebebiyle tutum ölçeklerinin kullanım oranının düşük olabileceğini düşünmektedir.

Oysaki öz değerlendirme, akran değerlendirme ve tutum ölçeklerinin kullanımı hakkında İTDÖP'te önemli açıklamalar bulunmaktadır. Karar verme ve eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin öğretimin bütün aşamalarında kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda metin işleme sürecinde ve yapılan etkinliklerde bu değerlendirme uygulamalarının yapılabileceği vurgulanmıştır (MEB, 2006a).

Yıldırım ve Öztürk (2009)'ün araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin tutum ölçeğini, öz ve akran değerlendirmeyi çok az kullandığı tespit edilmiştir. Arslan (2008)'in çalışmasında da Türkçe öğretmenleri tarafından tutum ölçekleriyle öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin performans görevi, proje, öğrenci ürün dosyası ve görüşmeye nazaran daha az kullanıldığı belirtilmiştir. Beyhan (2012)'in araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirmeyi ara sıra uyguladıkları belirlenmiştir.

Adanalı (2008)'nin araştırmasında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden öz ve akran değerlendirmeyi çok az kullandıkları görülmüştür. Algan (2008)'in çalışmasında öğretmenlerin kullanma sıklığı olarak “Hiçbir zaman” ı işaretlediği ölçme-değerlendirme araçlarının tutum ölçeği, akran değerlendirme formu ve grup öz değerlendirme formu olduğu belirtilmiştir. Aydoğmuş ve Keskin (2012), sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından tutum ölçekleri ve akran değerlendirmenin nadiren kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu bilgilere dayanarak araştırma sonucunun Arslan (2008), Yıldırım ve Öztürk (2009), Beyhan(2012), Adanalı (2008), Algan (2008) ve Aydoğmuş ve Keskin (2012)'nin araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

5.3. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimlerine Yönelik Görüşleri ile İlgili Tartışma

Türkçe öğretmenlerine uygulanan anketin III. bölümünde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimine yönelik maddeler bulunmaktadır. Anketten ve görüşmeden elde edilen verilere dayanarak öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerine yönelik görüşleri yorumlanmıştır.

Araştırmanın anket verileri incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin hemen hemen tamamının (%90 ve üstü) performans görevi ve projeler hakkında öğrencilere geri bildirim verdikleri görülmektedir. Öğrenci ürün dosyaları (%60,2) ve görüşmeler (%61,8) hakkında öğrencilere *her zaman* veya *sık sık* geri bildirim verdiğini belirtenler, öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,4) gözlem yönteminden sonra öğrencilere *her zaman* veya *sık sık* geri bildirim verdiğini belirtmektedir. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin daha çok performans görevi ve projeye yönelik geri bildirim verdiğini göstermektedir. Performans görevi ve projelerde geri bildirim verme oranının daha fazla olması ise öğrencinin bu çalışmalardan aldığı puanın e-okul sistemine girilmesiyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Öğretmenler, bu sebepten ötürü performans görevi ve projeyi daha çok önemsiyor olabilir. Yıldırım ve Öztürk (2009)'ün araştırmasında da farklı sıklıkta olmakla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin gelişimlerine ilişkin geri bildirimde bulunmak için kullandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geri bildirimde bulunmak için kullandığı olumlu etkisinin farkında olduğu ve değerlendirme sonuçlarını bu amaçla kullandığı söylenebilir. Araştırmacı, öğretmenlik yaşamında öğrencilerin yaptıkları ürünlerden veya performanslarından aldıkları puanları merak ettiklerini gözlemlemiştir. Bu yüzden öğrencinin ne kadar başarılı olduğu, hatalarının veya eksiklerinin neler olduğu öğretmen tarafından mutlaka öğrenciye söylenmelidir. Böylece

öğrenci başarılı olduğu alanları fark edebilir, yanlışlarını düzeltebilir ve eksiklerini tamamlayabilir.

Ankette elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yarısından fazlası (%53,7) tutum ölçeğini uyguladıktan sonra olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik *her zaman* veya *sık sık* önlem almaktadır. Nitekim anketin I. bölümünde öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,4) tutum ölçeklerinin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu belirtmiştir. Tutum ölçeklerinden hareketle önlem aldığını belirten öğretmenlerin oranıyla yöntemin verimliliğine inanan öğretmenlerin oranının tutarlı olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin önemli bir bölümü (%33,3) tutum ölçeklerinin sonucuna bakarak öğrencileri için *bazen* önlem aldığını belirtmiştir. Oysaki öğrencilerin derse olan tutumlarını olumluya çevirmek yahut olumlu tutumlarının sürekliliğini sağlamak için önlem alınmalıdır. İTDÖP (MEB, 2006a)'te de tutum ölçeklerinin kullanım amacının böyle olduğu ifade edilmiştir.

Ankete katılan öğretmenlerin “Öğrencilere her temanın sonunda öz değerlendirme formu doldurmalarını istiyorum.” maddesine vermiş olduğu cevaplarda en yüksek oran (%38,2) “Bazen” seçeneğindedir. Ayrıca öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formlarını inceleyen öğretmenlerin oranı (%40,7) ve bunlar hakkında öğrencilere geri bildirim verenlerin oranı (%41,5) “Bazen” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%43,1) ise öğrencilere her temanın sonunda öz değerlendirme formunu *her zaman* veya *sık sık* doldurduğunu belirtmiştir. Buna dayanarak öğretmenlerin yarısından fazlasının düzenli olarak tema sonu öz değerlendirme yapmadığı söylenebilir. Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formlarını *her zaman* veya *sık sık* inceleyen öğretmenlerin oranı %39, 9’dur. Öğretmenlerin öğrencilere öz değerlendirme formlarına ilişkin *her zaman* veya *sık sık* geri bildirim verme oranı ise %35,7’dir.

Akran değerlendirmenin uygulama biçimlerine yönelik görüşler incelendiğinde ise akran değerlendirme formlarını uyguladıktan sonra *bazen* incelediğini (%41,5) ve *bazen* geri dönüt verdiğini (%45,5) belirten öğretmenlerin oranı da yüksektir. Bunların yanı sıra öğrencilerin doldurduğu akran değerlendirme formlarını *her zaman* veya *sık sık* inceleyen öğretmenlerin oranının %39,8 olduğu görülmektedir. Fakat incelediği akran değerlendirme formları hakkında öğrencilere *her zaman* veya *sık sık* geri bildirim veren öğretmenlerin oranı %34,9’dur.

Araştırmacıya göre öz ve akran değerlendirmenin uygulama biçimlerine yönelik görüşlerde öğretmenlerin önemli bir bölümünün “Bazen” seçeneğinde yoğunlaşması, bu yöntemin etkili şekilde kullanılamadığını göstermektedir. Araştırmacı; söz konusu öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi bir değerlendirme aracı olarak değil, bir etkinlik gibi kullandıklarını düşünmektedir. Akata (2009)’nın çalışmasında da öğretmenlerin öz ve akran değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak değerlendirme

yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz ve akran değerlendirmeyi uyguladıktan sonra öğrencilere *her zaman* dönüt verme oranlarının (%21,1 ile %14,6) düşük olduğu görülmektedir. Bu durum; öğrenciye başarısı, eksikleri ve yanlışları hakkında dönüt verilmediği takdirde öğrencinin ilerleme gösteremeyeceği gerçeğinin bazı öğretmenler tarafından göz ardı edildiğini göstermektedir. Araştırmacıya göre öğretmenlerin öz ve akran değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılamadığını düşünmeleri bu yöntemlerdeki uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. Tablo 10 ve Tablo 11’de görüldüğü üzere bu yöntemlerin objektifliğine *tamamen katılan* veya *katılan* öğretmenlerin oranı %20 ve %20’nin altındadır. Bunların yanı sıra ders saatinin yetersizliğinden veya sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı öz ve akran değerlendirme uygulamaları yetersiz kalıyor olabilir. Nitekim anket ve görüşme verilerine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken yaşanan sorunların başında ders saatinin yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı gelmektedir.

Anket uygulanan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%86 ve üstü) performans görevi ve projede ürün ile süreci eşit ölçüde değerlendirdiğini belirtmiştir. Akata (2009)’nın çalışmasında da öğretmenlerin hem süreç hem de ürünü değerlendirdikleri sonucu elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre Türkçe öğretmenlerinin süreç değerlendirmesine de dikkat etmeye çalıştığı söylenebilir. Ancak araştırmacı, programın altı yıldır uygulamada olmasına rağmen öğretmenlerin bazılarının halen ürünü ve süreci eşit değerlendirmemesinin önemli bir eksiklik olduğunu düşünmektedir.

Ankette grubun bütün üyelerine aynı notu vermediğini belirten öğretmenlerin oranı sadece %13,8’dir. Araştırmacı, öğretmenlerin grup çalışmalarında yeterli takip ve kontrolü yapamadığından *eşitlik ilkesine* bağlı kalmak için her üyeye aynı notu verdiğini düşünmektedir. Ancak bu durum değerlendirmede hataya sebep olabilir. Çünkü grup içindeki her öğrencinin performansı aynı olmayacaktır. Dolayısıyla grubun ortaya çıkardığı ürünün yanı sıra her bir öğrencinin çalışma sürecindeki performansı da değerlendirmeye katılmalıdır. Çalışma süreci içinde grup üyeleri takip edilerek performansları farklı olan her öğrenci için ayrı puan verilmelidir.

Anket verilerinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%70 ve üstü) öğrencilerden yaptıkları çalışmaları ürün dosyalarında saklamalarını *her zaman* veya *sık sık* istediği görülür. Fakat öğrenci ürün dosyaları hakkında öğrencilere *her zaman* veya *sık sık* geri bildirim veren öğretmenlerin oranı %60,2’dir. Görüldüğü üzere ürün dosyaları hakkında öğrencilere geri bildirim veren öğretmenlerin oranı, ürün dosyasını kullanan öğretmenlerin oranından düşüktür. Bu durumda öğretmenlerin öğrencilere ürün dosyaları hakkında dönüt verirken yeterince titiz davranmadıkları söylenebilir. Oysaki yukarıda açıklandığı üzere geri bildirim öğrencinin gelişiminde önemli bir yer tutar. Ürün dosyalarının

puanlanmasında ise öğretmenlerin yarısından fazlası (%55, 3) *her zaman* veya *sık sık* dereceli puanlama anahtarlarını kullanmaktadır. Araştırmacı, öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını öğretmenlerin tamamı tarafından kullanılıyor olması gerektiğini düşünmektedir. Çünkü dereceli puanlama anahtarı hem öğretmenin hem de öğrencinin eğitim-öğretim ortamındaki yol haritası olup nesnel değerlendirmenin ön şartıdır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha verimli kullanmak amacıyla hangi uygulamaların yapılabileceği araştırılmıştır. Öğretmenler kendi uygulamalarından hareketle görüşlerini bildirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler tarafından en fazla ileri sürülen (13 öğretmenden 3 öğretmen) uygulama biçimleri şunlardır: değerlendirme yaparken ölçeklerin kullanılması; performans görevlerinin ders esnasında öğretmen rehberliğinde yapılması; çalışma konularının öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre verilmesi.

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenler tarafından en çok önerilen uygulama biçimlerinden biri, değerlendirme ölçeğinin kullanılmasıdır. Anketten elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%88 ve üstü) performans görevi ve projeyi değerlendirirken dereceli puanlama anahtarlarını *her zaman* veya *sık sık* kullandığı görülmektedir. Ürün dosyalarının puanlanmasında ise öğretmenlerin yarısından fazlası (%55, 3) *her zaman* veya *sık sık* dereceli puanlama anahtarlarını kullanmaktadır. Buna dayanarak anket ve görüşme bulgularının birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde de benzer sonuçları olan çalışmalara rastlamak mümkündür. Algan (2009: 88)'ın çalışmasında performans görevini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarlarını kullanan öğretmenlerin oranı %74,3 olduğu bilinmektedir. Akata (2009)'nın araştırmasında ise değerlendirmeyi dereceli puanlama anahtarı kullanmaksızın yapan öğretmenlerin sayısının yok denecek kadar az olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin performanslarını değerlendirmede ölçek kullanımı değerlendirmenin objektif olması açısından önemlidir. Bir değerlendirme ölçeği olan dereceli puanlama anahtarları bu amaçla kullanılabilir. Çalışkan ve Yiğittir (2008)'in belirttiği üzere dereceli puanlama anahtarlarının kullanımıyla karmaşık çalışmaların değerlendirilmesi daha kolay ve nesnel olabilmektedir. Buna ek olarak Aktürk (2011)'ün çalışmasında da öğretmenler, doğru ve objektif puanlamaya yardımcı olmasından ötürü puanlama ölçeklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı, öğretmenlik hayatında öğrencilerin performans görevi, proje ve ürün dosyalarını nasıl hazırlayacaklarını, hazırlarken nelere dikkat etmeleri gerektiğini bildiklerinde daha başarılı performans sergilediklerini gözlemlemiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dereceli puanlama anahtarının sağlıklı bir değerlendirme için gerekli olduğuna inandığı söylenebilir. Değerlendirme ölçeği kullanmak

konusundaki öğretmenlerin hassasiyetinin yönetmelikten de kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü İKY (MEB, 2012)'de öğretmenlerden performans görevi ve projeyi değerlendirirken ölçütleri önceden belirlenen değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarının kullanılması istenmiştir.

Görüşme verilerine göre öğretmenlerin uyguladıkları ve tavsiye ettikleri diğer bir uygulama biçimi ise performans görevlerinin sınıf içinde öğretmen rehberliğinde yapılmasıdır. Araştırmacı bu uygulama ile öğrencilerin internetteki hazır bilgileri getirmelerinin ve çalışmalarını ailelerine yaptırmalarının da önlenebileceğini düşünmektedir. Bahsedilen sorunlar, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeyi uygularken yaşadıkları sorunlardandır. Bu yüzden performans görevlerinin sınıf içinde öğretmen rehberliğinde yapılmasıyla daha verimli sonuçlar alınacağı söylenebilir. Araştırmacı, öğretmenlik deneyimine dayanarak performans görevleri sınıfta yapıldığında öğrencilerin daha çok motive olduğunu ve çalışmadan zevk aldığını düşünmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlere göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken dikkat edilecek diğer husus, öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre çalışma konusu belirlemektir. Bu bulgu, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine yönelik görüşleri hakkında yapılan görüşmede en çok ileri sürülen *öğrencinin ilgi ve yeteneklerini belirleme* işlevi ile örtüşmektedir. Araştırmacı; başarılı olduğu ve zevk aldığı alanda çalışan öğrencinin en üst seviyede performans sergileyeceğini düşünmektedir. Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre çalışma konusu belirlediğini belirten ve bunu tavsiye eden öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Kuramı'nı özümsemişi söylenebilir. Çünkü bireysel farklılıkları göz ardı eden değil, onlara değer veren bu kuramın değerlendirme anlayışı bireyin ilgi, istek ve yeteneklerini dikkate alır.

Görüşme yapılan 13 öğretmenden 2 tanesi ise performans görevlerini ve projeleri sınıf veya okul panolarında sergilediğini belirterek bu uygulamayı tavsiye etmiştir. Ayrıca 1 öğretmen, kendi uygulamasından hareketle okulda performans görevleri ve projelerden oluşan sergi hazırlamayı önermiştir. Araştırmacı; söz konusu iki uygulamanın da öğrencileri motive etmek, öğrencilerin öz güvenlerini artırmak ve diğer öğrencilere ilham kaynağı yaratmak gibi katkılarının olabileceğini düşünmektedir.

Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmede çalışma gruplarının farklı yetenekte ve farklı düzeydeki öğrencilerden oluşturulması önerilmiştir. Araştırmacı da grup çalışmalarında bu uygulamanın verimli olacağına inanmaktadır. Çünkü böylece grup üyelerinin ilgilerine ve yeteneklerine göre iş bölümü yapılabilir. Grup üyelerinin her biri yeteneği ve düzeyi ölçüsünde çalışmaya katkıda bulunabildiğinden öğrencide gruba aitlik ve öz güven duygusu gelişir.

Bunların yanı sıra yapılan görüşmelerde birer öğretmen tarafından alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin verimli şekilde kullanılması için aşağıdaki uygulamalar önerilmiştir: Gözlem formlarındaki sonuçlara göre öğrenciler takip edilmelidir. Sınıf hâkimiyetini sağladıktan sonra alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri uygulanmalıdır. Performans görevleri ve projelerde çalışmanın geciktiği her gün için puan kırılmalıdır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yaparken öğrencilerin kendilerini öğretmen olarak düşünmeleri istenmelidir. Ürün dosyaları her dönemin sonunda incelenmelidir. Daha önce yapılan örnek çalışmalar gösterildikten sonra performans görevi ve proje çalışmalarına başlanmalıdır.

Gözlem formlarındaki sonuçlara göre öğrencilerin takip edilmesi, sürece dayalı değerlendirme anlayışı ile de örtüşmektedir. Çünkü öğrenci performanslarını bir kez gözlemledikten sonra karar vermek yerine öğrenci davranışlarının birkaç kez gözlemlenmesi eğitim anlayışımıza daha uygundur. Öğretmenler, bu düşünceden dolayı gözlem formlarındaki sonuçlara göre öğrencilerin takip edilmesi gerektiğini düşünüyor olabilir. Ayrıca araştırmacı, öğrencilerin takip edilmesiyle öğrencideki gelişmelerin daha iyi anlaşılacağını ve değerlendirmenin amacına ulaşacağını düşünmektedir.

Önerilen uygulama biçimlerinden bir diğeri sınıf hâkimiyetini sağladıktan sonra alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasıdır. Yapılan ankette ise öğretmenlerin %28,5'i alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere görüşme bulguları, anket bulgularını destekler niteliktedir. Bu bulgulara dayanarak alternatif değerlendirmeyi verimli şekilde uygulamak için öğretmenlerin öncelikle sınıf yönetiminde başarılı olmaları gerektiği söylenebilir.

Performans görevleri ve projelerde çalışmanın geciktiği her gün için puan kırma uygulaması, öğrencide sorumluluk bilincini geliştirmek amacıyla önerilmiş olabilir. Çünkü yapılan görüşmede 13 Türkçe öğretmeninden 2'si öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediğinden dolayı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamakta sorun yaşadığını ifade etmiştir. Dereceli puanlama anahtarlarındaki *zamanı kullanma* ölçütü ile öğrencilerin sorumluluklarını zamanında yerine getirmesi de değerlendirilebilir. Ancak kullanılan ölçekte çalışmanın ne zaman hangi aşamada olacağı ve bu ölçütten kaç puan verileceği açıkça belirtilmelidir.

Öz ve akran değerlendirme yaparken öğrencilerin kendilerini öğretmen olarak düşünmelerinin, bu yöntemlerin objektifliğini artırmaya yönelik bir uygulama olduğu söylenebilir. Çünkü anket verilerinde öğretmenlerin öz ve akran değerlendirmeyi objektif değerlendirme için yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilerin empati kurarak tarafsızlığı sağlayacaklarını düşünüyor olabilirler.

Ürün dosyalarını her dönemin sonunda incelemenin öğrencilerin motivasyonlarını ve çalışma disiplinlerini artırmaya yönelik bir uygulama olduğu söylenebilir. Araştırmacı, çalışmalarına yönelik dönütleri kısa süre içinde alamayan öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü mesleki yaşamında gözlemlemiştir. Ayrıca öğrenci için her eğitim-öğretim döneminin yeni bir başlangıç olduğu unutulmamalıdır. Dönem sonunda yapılan kontrol ve değerlendirme sayesinde bir sonraki dönem öğrencinin eksiklerini giderip hatalarını düzeltmesi mümkündür. Söz konusu uygulama biçimi bu sebeple önerilmiş olabilir.

Örnek çalışmalar gösterildikten sonra performans görevi ve proje çalışmalarına başlanması, öğrencinin çalışmadaki başarısının artırılabilir. Öğrenci, verilen konuyla ilgili ilk kez böyle bir çalışma yapıyor olabilir. Araştırmacı, öğrenciye ilham kaynağı olması ve beklenen performansın somutlaştırılması için bu uygulamanın yerinde olduğunu düşünmektedir.

5.4. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri ile İlgili Tartışma

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlar anket ve görüşme verilerine dayanarak tartışılmıştır.

Yapılan ankette öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87,8), derse ayrılan haftalık sürenin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamaya yetmediğini belirtmiştir. Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde de en sık dile getirilen iki sorundan biri “*Ortam ve şartlardan kaynaklanan sorunlar*” başlığı altındaki zaman sıkıntısıdır. Öğretmenler, metinlerin uzunluğundan ve kazanımların yoğunluğundan dolayı ders saatinin ölçme-değerlendirmeye yetmediğini ifade etmişlerdir.

“Ders konuları yoğun, hatta bazı metinler gereksiz uzun. Bu çok vakit alıyor. Üstelik sene sonunda ortaya çıkan ürün dosyalarını da ayrıca değerlendirmek gerek. Ders mi anlatmak ürünleri mi değerlendirmek ikileminde kalınıyor”(Ö11).

Araştırmacı, bu durumun programın yoğun olmasından kaynaklandığını düşünmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı; okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ile dil bilgisi olmak üzere beş farklı alandan oluşmaktadır (MEB, 2006a) ve Türkçe dersi haftada 5 saattir. Bu durumda ölçme-değerlendirme için ayrılacak bir ders saatinin olmadığı görülmektedir.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken haftalık ders saatinin yetersizliğinden dolayı zaman sıkıntısı yaşandığını belirten başka çalışmalar da bulunmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Kanatlı, 2008; Akata, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009; Acat ve Uzunkol, 2010; Beyhan, 2012; Tay,

2013). Buna dayanarak araştırma sonucunun ilgili literatürde yer alan çalışmalarla tutarlı olduğu söylenebilir.

Anket verilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en çok yaşadığı ikinci sorun sınıf mevcudunun fazlalığıdır. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%51,2) sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı uygulamada güçlük yaşadığını belirtmiştir. Yapılan görüşmeden elde edilen veriler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorun -zaman sıkıntısının yanı sıra-sınıfların kalabalık olmasıdır. Araştırmacı, elde edilen bu bulguları yorumlamak için anket ve görüşmedeki dersine girilen sınıfın mevcudu bilgilerini incelemeyi yerinde bulmuştur. Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 üstü) dersine girdiği sınıfların mevcudunun 20 ve 20'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerden sınıf mevcudu sorununu ileri süren öğretmenlerin (Ö5, Ö7 ve Ö10) dersine girdiği sınıflarda 30 ve 30'un üstünde öğrenci olduğu bilinmektedir. Bu bilgilere dayanarak öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamak için sınıf mevcudunun 20'nin altında olması gerektiğine inandığı söylenebilir. Araştırmacı da sınıf mevcutlarının azaltılmasının alternatif ölçme-değerlendirmenin daha verimli uygulanmasına katkı sağlayacağını düşünmektedir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Algan (2008), Adanalı (2008), Okur (2008), Orhan (2008), Bal (2009), Acat ve Uzunkol (2010), Metin ve Birişçi (2011), Ataman ve Kabapınar (2012) ve Aktürk (2012)'ün araştırmalarında da sınıfların kalabalık olmasının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanımında sorun oluşturduğu belirtilmiştir.

Öğretmenler tarafından ankette en çok işaretlenen üçüncü sorun, okulun ve sınıfın fiziki olanaklarının yetersiz olmasıdır. Görüşme yapılan öğretmenler ise sınıflarda ve okullarda elverişli ortamın bulunmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları okullarda atölye şeklinde çalışma sınıflarının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö6 kodlu öğretmen:

“Mesela bir proje atölyesi olsa... Öğrenci orada daha rahat çalışabilir, böylece bu sorun aşılabılır. Ayrıca öğretmen çalışmanın niteliğine göre öğrencilere uygun bir oturma düzeni oluşturabilir.”

diyerek bu konudaki görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenin de belirttiği üzere öğrenciler grup çalışması yapıyorsa uygun düzende -küme vb.- oturtulabilir yahut öğrenci okuldaki boş zamanlarında çalışmasına devam edebilir. Böylece öğrencinin çalışmasına odaklanması da daha kolay olabilir. Yiğit ve Bak (2005), Metin ve Demiryürek (2009), Metin ve Birişçi (2011), Ataman ve Kabapınar (2012) da araştırmalarında okullardaki materyal yetersizliği, sınıfların fiziki yapılarının uygun olmaması, okul donanımlarının eksikliği gibi sorunların yaşandığını ispatlamışlardır. Araştırmacı, alternatif ölçme-

değerlendirme yöntemlerinin daha fazla verimli kullanılması için okulların fiziki ortamının iyileştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer sorun ise ölçeklerin karmaşık olmasıdır. Ankete katılan öğretmenlerin dörtte birinden fazlası (%29,3), bu sorunu yaşadığını belirtmiştir. Görüşmede ise bu soruna paralel olarak performans görevleri ve projeler için kullanılan değerlendirme ölçeklerinin uzun olmasından dolayı sorun yaşadığını ifade eden bir öğretmen bulunmaktadır. Akata (2009)'nın araştırmasında da Türkçe öğretmenleri alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini karışık bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı; öğretmenlerin değerlendirme ölçeklerini hazırlamak veya yeniden düzenlemek için bilgi, deneyim ve motivasyona ihtiyaç duyduklarını düşünmektedir. Nitekim ankete katılan öğretmenlerin %15,4'ü bu yöntemleri uygulamak için yeterli bilgiye sahip olmadığını ve bu yüzden problem yaşadığını belirtmiştir.

Anket uygulanan öğretmenlerin %28,5'i, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu yüzden araştırmacı, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken nasıl bir sınıf yönetimi uygulayacakları konusunda öğretmenlerin eğitim alması gerektiğini düşünmektedir. Yapılan görüşmede sınıf hâkimiyetini sağladıktan sonra ölçme-değerlendirmeye başladığını söyleyen ve bunu öneren öğretmenlerin (Ö13) varlığı da bu görüşü desteklemektedir.

Yapılan ankette alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı için zorluk yaşadığını belirten öğretmenlerin oranı %15,4'tür. Görüşmede de öğretmenlerden biri (Ö2), aynı sorunu dile getirmiştir. Geçmiş yıllarda yapılan bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında tam olarak bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır (Aykaç, 2007; Erdal, 2007; Erdemir, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Şeker, 2007; Algan, 2008; Adanalı, 2008; Okur ve Azar, 2011). Ancak araştırmanın anket ve görüşme verileri incelendiğinde bilgi sahibi olmadığı için sorun yaşayan öğretmenlerin oranının düşük olduğu görülmektedir. Buna sebep olarak ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%49,6), görüşme yapılanların ise yarısından fazlasının (13 öğretmenden 9 öğretmen) 1 ila 5 yıllık öğretmen olması gösterilebilir. Zira şu an 1 ila 5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmaya başlandığı yıllarda üniversite eğitimlerine devam etmekteydi. Bu yüzden araştırmacı, meslek hayatının başında olan öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere nazaran Yapılandırmacı Kuram ve bu kuramın değerlendirme anlayışı hakkında daha bilgili olmasının doğal olduğunu düşünmektedir. Bal (2009) ile Parmaksız ve Yanpar (2006)'ın çalışmalarında alternatif ölçme-

değerlendirme yöntemlerinin kıdemi az olan öğretmenler tarafından daha fazla kullanıldığının belirtilmesi araştırmacının görüşünü desteklemektedir. Ayrıca araştırmacı, aradan geçen yıllar içinde gerek hizmet içi eğitimlerle gerek eğitim denetmenlerinin yönlendirmeleriyle gerekse öğretmen kılavuz kitaplarındaki açıklamalarla öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin artmış olabileceğini düşünmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin “Diğer” seçeneği altında üç farklı sorun belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %8,9’u, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğretmene evrak hazırlama ve arşivleme yükü getirdiğini ifade etmiştir. Adanalı (2008), Ataman ve Kabapınar (2012) ve Tay (2013) da öğretmenlerin yükünü artırması sebebiyle alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinde güçlük yaşandığını belirtmiştir. Gerek sınıfların kalabalık olması gerekse haftalık ders süresinin yetersizliğinden dolayı öğretmenler evrak hazırlama ve arşivleme işiyle ilgilenmek istemiyor olabilir. Yahut derse hazırlık, ders anlatımı, ders dışı etkinliklerle vs. çok meşgul olduklarından öğretmenlerin değerlendirme için istek ve enerjisi kalmıyor olabilir. Ayrıca araştırmacı, haftalık ders yükü fazla olan öğretmenler için alternatif değerlendirmenin oldukça yorucu olacağını düşünmektedir.

Öğretmenlerin %7,3’ü öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerinden dolayı sorun yaşadığını ankette belirtmiştir. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi, görüşme yapılan öğretmenlerin %15,3’ü (13 öğretmenden 2 öğretmen) tarafından da belirtilen bir sorundur. Ayrıca ankete katılan öğretmenlerin %4,8’i velilerin bilinçsizliğinden dolayı sorun yaşadığını belirtmiştir. Yapılan görüşmede ise öğretmenlerin %15,3’ü (13 öğretmenden 2 öğretmen) öğrencilerin çalışmalarını ailelerine yaptırmaları sorunuyla karşılaştıklarını söylemişlerdir. Bu bilgilere dayanarak yaşanan sorunların birbirini etkilediği ve bulguların birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Nitekim literatürde de bu bulguyu destekleyecek çalışmalar bulunmaktadır. Adanalı (2008)’nın araştırmasında öğrencilerin ailelerine yaptırdıkları ödevleri getirdiklerinden söz edilerek sorumluluklarını yerine getirmediklerine dikkat çekilmiştir. Sağlam (2011) da çalışmasında ailelerin bilgisiz ve bilinçsiz olmasından dolayı alternatif ölçme-değerlendirme çalışmalarını uygularken sorun yaşandığını ifade etmiştir. Araştırmacı; velilerin ve öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirmenin amacı, kullanım şekli hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından dolayı yukarıda bahsedilen sorunların yaşandığını düşünmektedir. Öğrenci, neyi nasıl yapacağını; veli, çocuğuna hangi konuda nasıl yardım edeceğini bilmediğinden sorun yaşanıyor olabilir.

Ankete katılan öğretmenlerin %2,4’ü ise öğrenci seviyelerinin farklılık göstermesinden dolayı alternatif ölçme-değerlendirmeyi uygularken sorun yaşadığını belirtmiştir. Görüşmede ise aynı sorunu öğretmenlerin %7,6’sının (1 öğretmen) dile

getirdiği görülmüştür. Yorum gücü zayıf olan ve algılamada güçlük çeken öğrenciler, aktif öğrencilere uyum sağlamakta problem yaşayabilir. Yahut başarı seviyesi yüksek olan öğrenciler, diğer arkadaşlarıyla çalışırken sıkılabilir. Araştırmacı, her öğrencinin seviyesine ve ilgisine yönelik görevler verildiğinde seviye farklılığının problem yaratmayacağına inanmaktadır.

Anket ve görüşme verileri incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Ancak yapılan görüşmede anketten elde edilenlerin yanı sıra başka sorunların da yaşandığı görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin %15,3'ü (2 öğretmen), öğrencilerin internetten elde ettikleri hazır bilgileri getirmelerinden dolayı sorun yaşadığını ifade etmiştir. Adanalı (2008) ve Sağlam (2011)'in araştırmasında da öğretmenlerin aynı sorunu yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı, bu sorunun öğrencilere verilen çalışma konularından kaynaklanıyor olabileceğini düşünmektedir. Öğrenciden bilgiyi uygulaması, analiz etmesi, sentezlemesi, değerlendirmesi gibi çalışmalar istenmelidir. Araştırmacı, çalışma sürecinde öğrenciye rehberlik edildiğinde ve çalışma süreci kontrol edildiğinde sorun ile karşılaşılmayacağını düşünmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin %15,3'ü (13 öğretmenden 2 öğretmen), öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini anlamakta zorluk çektikleri için sorun yaşadığını belirtmiştir. Adanalı (2008)'nin çalışmasında da öğrencilerin algılama ve anlamada yetersiz olduklarından öğretmenlerin sorun yaşadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin %7,6'sı (13 öğretmenden 1 öğretmen), öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine alışkın olmamasından dolayı sorun yaşadığını belirtmiştir. Araştırmacıya göre öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini anlamakta zorluk çekmelerinin nedenlerinden biri, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine alışkın olmamalarıdır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılından bu yana ülkedeki tüm okullarda uygulanan bu ölçme-değerlendirme yöntemlerine öğrencilerin alışkın olmaması, alt sınıflardaki değerlendirme etkinliklerinin eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir. Araştırmacı, öğrencilere okul hayatının başından itibaren alternatif değerlendirme yöntemleri uygulandığında öğrencilerin değerlendirme yöntemlerine kısa sürede alışacağını düşünmektedir. Buna bağlı olarak ölçme-değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin daha yüksek performans göstereceği de söylenebilir.

Sonuç olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri uygulanırken başta zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olmak üzere bazı sıkıntıların yaşandığı söylenebilir. Bu yüzden programdaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yeterince verimli şekilde uygulanamadığı yorumu yapılabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar açıklanmıştır. Ardından araştırma sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlara yönelik sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı için anketten elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda adı geçen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin (görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans görevi, proje) öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığını kabul ettiği görülmüştür.

Öğretmenler; görüşme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans görevi ve proje ile öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin ve yanlışlarının saptanabildiğini kabul etmiştir.

Görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans görevi ve projenin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğu öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kabul edilmiştir. Fakat öğretmenlerin önemli bir bölümünün akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda şüphelerinin olduğu görülmüştür.

Öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin eleştiri yapma ve karar verme becerisini geliştirdiği öğretmenler tarafından kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini objektif bir değerlendirme yapma konusunda yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci ürün dosyasının öğrencilerin yıl boyu gelişimini izleme ve öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergilemelerine yardımcı olma işlevlerinin öğretmenler tarafından kabul edildiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin performans görevi ve projenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme, bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlama ve öğrencileri araştırmaya sevk etme işlevlerini kabul ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öne çıkan işlevi, öğrencinin ilgi ve yeteneklerini belirleme olmuştur.

Öğretmene öğrenci hakkında bilgi sağlama, öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirme, ölçme-değerlendirmeyi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirme, değerlendirmede çeşitlilik sağlama, öğrencinin çalışma disiplinini geliştirme, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama işlevleri de öğretmenler tarafından kabul edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik anket ve görüşme bulguları incelendiğinde öğretmenlerin en sık kullandığı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sırasıyla performans görevi ve proje olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca anket verilerinde performans görevini hiç kullanmayan veya nadiren kullanan öğretmenin bulunmadığı, projeyi ise hiç kullanmayan öğretmenin bulunmadığı görülmüştür. Buna dayanarak tüm öğretmenlerin farklı sıklıkta da olsa performans görevi ve projeyi kullandıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin performans görevi ve projeden sonra en sık kullandıkları yöntemlerin gözlem, öğrenci ürün dosyası ve görüşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En az kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ise tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin daha çok performans görevi ve projeler hakkında öğrencilere geri bildirim verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci ürün dosyaları, görüşme ve gözlem yöntemlerinden sonra da öğrencilere geri bildirim verildiği tespit edilmiştir. Ancak öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerinden sonra formları inceleyen ve geri bildirim veren öğretmenlerin oranının düşük olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin performans görevi, proje ve öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını kullandığı tespit edilmiştir. Fakat öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını kullanan öğretmenlerin oranının daha düşük olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlası, tema sonunda öz değerlendirme yöntemini düzenli olarak kullanmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin performans görevi ve projelerde ürün ile süreci eşit ölçüde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Grupla yapılan çalışmalarda öğretmenlerin grubun bütün üyelerine aynı notu verdiği tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yaptıkları çalışmaları ürün dosyasında saklamalarını istedikleri görülmüştür.

Tutum ölçeğini uygulandıktan sonra derse karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik tedbir alan öğretmenlerin oranının yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Görüşmeden elde edilen veriler incelendiğinde ise değerlendirme yaparken ölçek kullanılmasını; performans görevlerinin ders esnasında öğretmen rehberliğinde

yapılmasını; öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre çalışma konularının verilmesini öğretmenlerin uygun bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik anket ve görüşme bulguları incelendiğinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en sık karşılaşılan problemin haftalık ders saatinin yetersizliği olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en sık yaşadığı bir diğer sorun, sınıf mevcudunun fazlalığıdır. En sık yaşanan diğer sorunlardan bazıları ise okulun ve sınıfın fiziki olanaklarının yetersiz olması, ölççeklerin karmaşık olması ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşanmasıdır.

6.2. Öneriler

Aşağıda araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler bulunmaktadır.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Türkçe öğretmenleri performans görevleri ve projeler gibi diğer alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini (gözlem, ürün dosyası, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, tutum ölçekleri) de sıkça kullanmalıdır.
2. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerden elde edilen bilgiler, performans görevi ve projeler gibi e-okul sistemine dahil edilmelidir. Bu yüzden öncelikle e-okul sisteminin geliştirilerek güncellenmesi gerekmektedir.
3. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde gözlem, ürün dosyası, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, tutum ölçeklerinin asgari kullanımları belirtilerek resmi bir düzenleme yapılmalıdır. Ancak asgari kullanım sayısı, ülkedeki öğrencilerin genel durumu ve okul imkanları göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Öğretmenler, bu yöntemleri asgari sayıda kullandıktan sonra öğrencilerin ilgi ve seviyelerine göre kullanım sayısını artırabilmelidir.
4. Türkçe dersinin ölçme-değerlendirmesini yapmak amacıyla her sınıf için haftada bir ders saati ayrılmalıdır.
5. Uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sonuçlarını değerlendirmek veya uygulanacak ölçme-değerlendirme yöntemlerini hazırlamak amacıyla öğretmenlere ek çalışma saati belirlenmelidir. Ancak bu uygulamalar yapılırken öğretmenlere maddi ve manevi destek sağlanarak öğretmenlerin motivasyonları artırılmalıdır.

6. Haftalık ders yükü fazla olan öğretmenlerin ders yükü azaltılmalıdır.
7. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha sağlıklı ve verimli kullanabilmek için sınıf mevcutları ideal sayıya indirilmelidir.
8. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini sınıf içinde tam anlamıyla uygulayabilmeleri için okul yönetimi tarafından araç-gereç, materyal, fotokopi makinesi vb. eksikleri tamamlanmalıdır.
9. Okulların ortamını ve şartlarını iyileştirmek için öğrenci mevcuduna göre MEB tarafından okullara ödenek verilmelidir.
10. Alternatif ölçme-değerlendirme ile elde edilen verileri incelemek, değerlendirmek ve muhafaza etmek için okullarda ölçme-değerlendirme odaları bulunmalıdır. Bu odada uygulanan ölçeklerin saklanabileceği dolaplar, ölçme-değerlendirme ile ilgili materyaller, ölçme-değerlendirme programlarının kurulu olduğu bilgisayarlar bulunabilir. Ölçme-değerlendirme odasının kullanımında aksaklık veya karışıklık yaşanmaması için okul yönetimi bir plan hazırlamalıdır.
11. MEB ve YÖK'ün işbirliğiyle Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak uzman kişiler tarafından objektif ölçme araçları geliştirilmelidir.
12. Öğretmenlerin kullanabileceği değerlendirme etkinliklerini ve ölçeklerini içeren fasiküller hazırlanarak okullara gönderilebilir.
13. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine dair teorik bilgilerin, uygulamaya yönelik örneklerin, uygulama ve değerlendirme adımlarına dair açıklamaların bulunduğu kitap, dergi ve web sayfası oluşturulabilir.
14. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin akademik çevrelerce elde edilen bilgiler okullara da yansıtılmalıdır. Bu amaçla Türkçe dersi için yapılan araştırmalar, dergi veya e-dergi halinde okullara gönderilmelidir. Böylece öğretmenler alandaki gelişmeleri kolayca takip edebilir ve bu yöntemlerin öğretmenler tarafından etkili kullanımı sağlanabilir.
15. Türkçe öğretmenleri, amaca ve ihtiyaca uygun şekilde öğrenci seviyesini dikkate alarak kendilerinin hazırladıkları değerlendirme formlarını kullanmaları konusunda teşvik edilmelidir.
16. Değerlendirme ölçütleri ve alınan puanlar, öğretmenler tarafından öğrencilere mutlaka açıklanmalıdır. Öğretmenler; her öğrenciye başarıları, başarısızlıkları veya eksikleri hakkında dönüt vererek öğrencileri yönlendirmelidir.
17. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencileri ve velileri alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında bilinçlendirmek için eğitici videolar veya kısa filmler hazırlanabilir. Televizyon, radyo ve sosyal medya aracılığıyla bu materyaller öğrenci ve velilere ulaştırılabilir.

18. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcılık, eleştirme, araştırma vb.) geliştirebilmek için internet kaynaklarından hazır elde edilebilecek performans görevi ve proje konuları verilmemelidir.
19. Öğrencilerin özgüvenini geliştirmek ve motivasyonlarını artırmak amacıyla öğrencilerin seviyesine ve okulun şartlarına uygun çeşitli etkinlikler, sergiler ya da yarışmalar düzenlenmelidir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yapılan araştırmaya öğrenci ve veli görüşleri de eklenerek farklı çalışmalar yapılabilir.
2. Değişik eğitim bölgelerinden ve çok sayıda okuldan alınan örneklem grubuyla aynı konuda araştırma yapılabilir.
3. Bu araştırmada incelenen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden biri ya da birkaçı hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.
4. Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliğine ilişkin olarak çeşitli değişkenlerin (sınıfın fiziki şartları, öğrenci sayısı vb.) kontrol altında tutulduğu kontrol gruplu deneme modeliyle araştırma yapılabilir.
5. Müfredatı yetiştirme kaygısının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma durumuna etkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

7. KAYNAKÇA

- Acar, Ö. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde proje ve performans görevlerinin işlevselliği ile ilgili bir araştırma (Kars ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=7d53ed97e31a8bd307a257b743fb32ff801e41806d4739dd1b14777b67e1e6941335911d3d83cb95> adresinden 1 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Acat, M. B. ve Demir, E. (2007, Eylül). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Acat, M. B ve Uzunkol, E. D. (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 337–356. http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/sayi29/20_Bacat_337-356.pdf adresinden 5 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Adanalı, K. (2008). Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Adanalı, K. ve Doğanay, A. (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.
- Airasian, P. W. (1994). Classroom Assessment. New York: McGraw-Hill.
- Akata, A. (2009). Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 6 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Aktürk, A. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 30 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Algan, S. (2008). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 28 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (s. 127-170). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altan, A., Arhan S., Başar S., Öztürker G. ve Yılmaz D. (2012a). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*(5. Baskı). MEB Devlet Kitapları.

- Altan, A., Arhan S., Başar S., Öztürker G. ve Yılmaz D. (2012b). *İlköğretim Türkçe 8 Çalışma Kitabı*(5. Baskı). MEB Devlet Kitapları.
- Anderson, R. (1998). Why Talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 5-16.
- Armağan, İ. (1983). *Yöntembilim-2 Bilimsel araştırma yöntemleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- Arslan, A. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden> 30 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Aşık, İ. (2009). Matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanabilme düzeyleri ve yaklaşımları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 30 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Ataman, M. ve Kabapınar, Y. (2012). Sosyal bilgiler (4-5. sınıf) programlarındaki ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılma nedenleri ve uygulamaların yeterliliği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 94-114. <http://dergi.amasya.edu.tr/index.php/1/article/view/27/16> adresinden 5 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Atılgan, H. (Ed.), Kan. A. ve Doğan. N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları. H. Kıran (Ed.), XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içinde (s.775-779). Denizli: TÜBİTAK Yayınları.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (Editörler). (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğmuş, A. ve Keskin, S. C. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 110-123. <http://www.mersin.edu.tr/edergi/index.php/efd/article/view/203/197> adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Ayva, F. G. (2010). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin “portfolyo (ürün seçki dosyası)” tekniği hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 15 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 23-38.

- Bahar, M. (2002). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 25-40.
- Bahar M., Nartgün Z., Durmuş S. ve Bıçak B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2003, Eylül). Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme uygulamasının yansımaları, XII. Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bal, A. P. (2009). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 30 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*(5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2010). 1338 (1922) İlköğretim Türkçe dersi programı. *TÜBAR*, XXVII (Bahar), http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ab_program/ab_program.htm adresinden 05 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: MEB Yayınları.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme -değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bensonand, T. R. and Smith, L. J. (1998). Portfolios in first grade: Four teachers learn to use alternative assessment. *Early Childhood Education Journal*, 25, 3.
- Beyhan, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=7d53ed97e31a8bd307a257b743fb32ff5567ee8b3dd6ec505beb9678c4821d7202b9e2dad8d2dd87> adresinden 1 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Binbaşıoğlu yayınevi.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Birgin, O. (2010). 4-5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik). İstanbul: M.E.B Basımevi.
- Brooks M. G. ve Brooks J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.

- Bryant, D. D. (2001). The perceptions of secondary mathematics teachers in christian schools on effectiveness of alternative assessment on academic achievement. Unpublished doctoral dissertation, The University of Memphis.
- Butts, M. M. (1997). A survey of elementary school teachers' attitude toward student portfolio assessment. Unpublished doctoral dissertation, Mississippi University, Mississippi.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(8. Baskı). Ankara: Pegema Akademi Yayınevi.
- Candur, F. (2007). Öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretimi, kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Carter, C. D. (1997). *Doing quantative psychological research: From design to report*, Psychology Press Ltd.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Corconan, A. C., Dershimer, L. E. and Tickhenor S. M. (2004). A teacher's guide to alternative assessment, taking the first steps. *The Clearing House*. May-June.
- Cohen, L. and Manion, L. (2000). *Research methods in education*. New York: Routlege.
- Çakıcı, Y. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. Ö. Taşkın (Ed.). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar içinde* (s.1-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, İ. (2007). İlköğretimde yabancı dil öğretiminde proje etkinliği üzerine kısa bir proje. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 83: 17-22.
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s. 217-281). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, D. (2000). *Okullarda ölçme ve değerlendirme nasıl olmalı?*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çepni, S. (2001). *Araştırmacı öğretmen ve öğrenciler için araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Erol Ofset Matbaacılık.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. Baskı). Trabzon.
- Çepni, S., Ayas, A., Akdeniz, A.R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvacı, H.Ş. (2007). Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı (tanıma, planlama, uygulama ve sbs'yle ilişkilendirme) ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, B. (2005). Portfolyo değerlendirme: Tanımı, özellikleri, uygulanması, üstünlükleri ve sınırlılıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 175-187.
- 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. <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 25 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 423-462.
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya öğretiminde proje yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 99-107.
- Coşkun, E. (2013). Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde* (s. 1-13), Ankara: Pegem Akademi.
- Dede, Y. ve Yaman S. (2003). Fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının yeri, önemi ve değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 117-132.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006), *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*(7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirtaşlı, N. Ç. (1997). Üniversite öğretim üyelerinin öğreticilik meslek bilgisi sorunu: Ölçme ve değerlendirme boyutu. *Eğitim ve Bilim*, 21 (104), 83-90.
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. A. Simsek (Ed.) *Sınıfta Demokrasi içinde* (s. 53-78). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Doğan, B. A. (2005). Fen öğretiminde değerlendirme etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri (Van ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- Duban, N. ve Küçükylmaz E. A.(2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 17 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Duman, B. (Ed.). (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Durmuş, S. ve Karakırık, E. (2005). A computer assessment tool for structural communication grid. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (4). <http://www.tojet.net/volumes/v4i4.pdf> adresinden 28 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Eğri, G. (2006). Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş-Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Enger, S. K. and Yager, R. E. (1998). *The iowa assessment handbook*. ERIC Document Reproduction Service No: Ed 424286.
- Erdal, H. (2007). 2005 ilköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Üniversitesi.
- Erdem, E. (2001). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdemir, Z. A. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Ergin, D. Y. (2009). *Ölçme ve değerlendirme*. Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ergür, D.O. (2005). Kavram haritalarının öğretim sürecinde etkin kullanımı. H. Kıran (Ed.), XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içinde (s.64-67). Denizli: TÜBİTAK.
- Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (Editörler). (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kuramlar uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Basın Yayın Dağıtım.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.

- Fidan, M. ve Sak, İ.M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkında görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 174-189.
- Flowers C., Delzell L. A., Browder D. and Spooner F. (2005). Teachers' perceptions of alternate assessments. The University of North Carolina at Charlotte, 30(2), 81-92.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd Editon). London.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, Ali. (2013). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde (s. 477-551). Ankara: Pegem Akademi.
- Gömleksiz, M. ve Bulut, İ. (2007). Yeni ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 175, 161-184.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, A. (2007b). Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 30 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, B. ve Eskiürk, M. (2007, Eylül). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Güvey, E. (2009), İlköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- İşman, A. (1998). *Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme: Genel kavramlar, uygulamalar, sorunlar, çözüm önerileri ve yeni bir model*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kabaş, O. (2007). Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim birinci kademedeki uygulanma düzeyi (Sakarya örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 20 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.

- Kanatlı, F. (2008). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kaptan, F. ve Önal, İ (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 332, 6-19.
- Karadağ, E. ve A. Öney, (2006). İlköğretim 1. kademedeki portfolyo dosyalarının değerlendirme aracı olarak kullanılabilirliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 235-246.
- Karagöz, D., Tekerek, M., Kaya, N., Azer, H., Alıç, M.D., Yılbat, B. ve diğerleri (2006), *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*(2. Baskı), MEB Yayınları.
- Karahan, U. (2007). Alternatif ölçme değerlendirme metodlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karakuş, F. ve Köse, T. (2009). İlk öğretim matematik öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 184-187.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179. <http://dergi.amasya.edu.tr/index.php/1/article/view/45/22> adresinden 5 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (Ed.). (2007). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*(3. Baskı).Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, T. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kırmızı, F. ve Akaya, N. (2007, Eylül). Branş öğretmenlerinin yeni Türkçe dersi öğretim programı uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin nitel bir araştırma, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Kirman, A. (2008). İlköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf fen bilgisi dersinde, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme sistemlerinin başarı testleri yapılarak karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 6 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.

- Komisyon. (2012a). *İlköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı*(2. Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Komisyon. (2012b). *İlköğretim Türkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı*(2. Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 167-176. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200223H%C3%9CNKAR%20KORKMAZ.pdf> adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Korkmaz, H., Tatar, N., Kiray, A. ve Kibar G. (2010). *6. sınıf fen ve teknoloji öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Pasifik Yayıncılık.
- Köklükaya, A. N. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 15 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Köksal, M.S., Koray, Ö., Özsoy, T., Bağçe, H. ve Koray, A. (2006). Öğretim materyali geliştirmede portfolyo ve rubrik değerlendirmenin eleştirel ve yaratıcı düşünme üzerine etkisi. Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri içinde (s. 170-171). Muğla: Nobel Yayınları.
- Kutlu, Ö. (2007). Öğrenci başarısının belirlenmesinde kullanılan yeni yaklaşımlar. A. Hakan (Ed.). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*(1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kuyumcu A. ve Erdoğan, T. (2007). Öğrencilerimizi değerlendirme sürecine katılımı: Öz ve akran değerlendirme. *İlköğretimci Eğitimci Dergisi*, 13, 10-11.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Kütükte, Z. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin performans ve proje ödevlerine ilişkin algı görüş ve uygulama durumları. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011), Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(190), 212-233.
- Mamaç, N. H., Ünsal, N. ve Yavuz, D. (2005). *İlköğretim Kılavuzu*. İstanbul: Doğan Ofset.
- Metin, M. ve Birişçi, S. (2011). Farklı branşlardaki ilköğretim öğretmenlerinin alternatif durum belirleme hakkındaki düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 141-154. <https://>

www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fegitimvebilim.ted.org.tr%2Findex.php%2FEB%2Farticle%2Fdownload%2F332%2F244&ei=xWOGUYGtMMjOqOYgNAJ&usg=AFQjCNHQh2TEg_-BV__4hIHAX2tHX7m3Rw&sig2=dARCZqxXHL7I48m1w3zprg&bvm=bv.45960087,d.ZWU adresinden 18 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.

- 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.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2004a). *İlköğretim Türkçe Dersi (1.-5. Sınıflar) Öğretim Taslak Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2004b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006a). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006b). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Yazar.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006c). *İlköğretim matematik 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji 8 öğretmen kılavuz kitabı (1. Baskı)*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). Proje ve performans görevleri, <http://okulweb.meb.gov.tr/09/05/715610/dokumanlar/proje%20ve%20performans%20g%C3%B6revleri.doc> adresinden 13 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *İlköğretim 7 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 29 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Morgil, İ., Cingör, N., Erökten, S., Yavuz, S. ve Oskay, Ö. Ö. (2004). Bilgisayar destekli kimya eğitiminde portfolyo çalışmaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 105–118. <http://www.tojet.net/articles/v3i2/3215.pdf> adresinden 27 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Neukom, J.R. (2000). Alternative assessment: Rubrics-students' self assessment process. Unpublished master's thesis, The Faculty of Pasific Lutheran Universty, U.S.A.

- Okur, M. ve Azar A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 387–400.
- Okur, M. (2008). 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Orhan, A. T. (2007). Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 6 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundation, principles and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Öncü, H. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yaysan A.Ş.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Portfolyo değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 103–130. http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2009/2009-Nisan/10.pdf adresinden 12 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 30 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsevgeç T. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ö. Taşkın (Ed.). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar içinde* (s. 365-419). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özsevgeç, T. ve Karamustafaoğlu, S. (2010). Öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik profilleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 333-354.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (Editörler). (2005), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, M. (Ed.). (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

- Öztürk, P. (2010). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliği*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: a conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 13(4), 1-11.
- Parmaksız, R.Ş. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 159-172.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluations newbury park*. California: Sage Publications.
- Poyrazoğlu O. N. (1993). Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Pratt, A.J. (2005). Authentic assessment and evaluation: Approaches at the North island distance education school. Unpublished master's thesis, Royal Roads University, Canada.
- Pullu, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, F. (2011). Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 30 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Sefer, G. D. (2006). Matematik dersinde problem çözme becerilerinin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*(2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Basın Yayın Dağıtım.
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.). Ölçme ve Değerlendirme içinde (s.2-15). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 61-69. http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1916098105_6-%c3%96%c4%9eRENC%c4%b0N%c4%b0N%20AKADEM%c4%b0K%20BA%c5%9eARISININ%20BEL%c4%b0RLENMES%c4%b0NDE%20TAMAMLAY%e2%80%a6.pdf adresinden 15 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Sırkıntı, A. (2007). İlköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan "ürün seçki dosyası (portfolyo)" hakkında görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 6 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, Ç. , Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2007, Eylül). Türkçe öğretmen adaylarının yeni ilköğretim (6, 7, 8.sınıf) Türkçe programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeyleri, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 6(2), 284-304. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m21.pdf> adresinden 28 Şubat 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74(75), 49-52.
- Şeker, S. (2007). Yeni ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilmesi (Gümüşhane ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*(3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, N.(2009). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. M. Safran(Ed.) Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s. 573-624). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabak, R. (2007). İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji ders programının öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 30 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Tabarlet, J. E. (1994). Teacher implementation of alternative assessment procedures for student learning in selected texas school districts: An examination of the causal variables. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tatar, N. ve Ören, F. Ş. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 781-798.

- Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 661-683. http://www.jasstudies.com/Makaleler/808735926_34Tay%20Bayram_S-661-683.pdf adresinden 29 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*(8.Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin, H. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*(19. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2002). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Tekindal, S. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s.480-551). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Topbaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımları ile algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Torçuk, F. Ç. (2008). 2006–2007 eğitim öğretim yılı ilköğretim 6. Sınıf matematik dersi öğretim programının “ölçme ve değerlendirme” boyutunun uygulanma düzeyinin incelenmesi (Muğla ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 30 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*(8. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. ve Y. Baykul, (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türktaş, R. (2011). Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 30 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
- URL-1. <http://www.fenegitimi.com/performans/pdf/Analitik.pdf> Analitik ve Holistik Dereceli Puanlama Anahtarı, 15 Ekim 2012.
- URL-2. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.50a28ae7da0fa5.05210602 Ödev, 13 Kasım 2012.
- URL-3. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.50a28b6d9e7804.88237142 Görev, 13 Kasım 2012.
- URL-4. <http://alternatifolcme.com/performans/pdf/portfolyo.pdf> Portfolyo Nedir?, 28 Nisan 2013.
- Url-5. https://www.google.com.tr/#hl=tr&q=%C3%9CR%C3%9CN+DOSYASI+DE%C4%9EEERLEND%C4%B0R%C4%B0RKEN+SORULAR&spell=1&sa=X&ei=3SaFUZCiNoKqOtCxxgOgG&ved=0CCcQBSgA&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.45960087,d.ZWU&fp=2a9178bc93e316cd&biw=1280&bih=675 Ölçme Değerlendirme, 5 Nisan 2013.

- Uysal, K. (2008). Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: Akran Değerlendirme ve öz değerlendirme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden 30 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.
- Ünal, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, E. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme. B. Tay (Ed.), Hayat Bilgisi Öğretimi içinde (s. 143–170). Ankara: Maya Akademi.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Watt, H. M. G. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58: 21–44.
- Williams, A. D. (1998). Documents children's learning: Assessment and evaluation in the project approach. University of Alberta. Edmonton. Alberta.
- Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçınkaya, E. (2009). İkinci kademe sosyal bilgiler öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinin incelenmesi (Erzurum örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yaşar, M. (2008). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 9-42). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yavuz, K. E. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yayımlar Dairesi Başkanlığı (2006). TC Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 69(2584). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Tebliğler_Dergisi/2584.pdf adresinden 04 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Yayımlar Dairesi Başkanlığı (2007). TC Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 70(2600). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Tebliğler_Dergisi/2600.pdf adresinden 04 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Öztürk, B. K. (2009), Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108. <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/download/2009.3.37.329.pdf> adresinden 15 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.

- Yıldız, İ. ve Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme–değerlendirme üzerine. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104.
- Yıldız, S. (2011). İlköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili branş öğretmenlerinin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, F. , Atalay, H.B. , Özgül, E., Keleş, Ö. , Gürer Kavas, B. , Şen, N. ve diğerleri (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji 5 öğretmen kılavuz kitabı*(3. Baskı). MEB Yayınları.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Konya: Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitap Evi.
- Yılmaz, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk(Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi içinde* (s.432–515). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2011). İlköğretim I. kademedeki verilen performans görevlerinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 250-267. http://www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/view/446/pdf_126 adresinden 15 Şubat 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Yiğit, N. ve Bak, Z. (2005). Çoklu zeka kuramına göre yapılan planların uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle yönelik öğretmen görüşleri. H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içinde* (s.798-803). Denizli: TÜBİTAK Yayınları.
- Yurdabakan, İ. ve Uzun, A. (2011, Nisan). İlköğretim 4. ve 7. sınıf öğrencilerinin öz-değerlendirme görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya. [http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/044.yurdabakan_uzun\[1\].pdf](http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/044.yurdabakan_uzun[1].pdf) adresinden 20 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Yücel, C. (2007). Sınıf içi değerlendirme ve not verme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme içinde* (s. 325-313). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zimbicki, D. (2007). Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self-efficacy. Unpublished doctoral dissertation, Walden University.

EKLER

Ek 1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

		DERECELER				
		Tamamen Katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.
Okul :						
Sınıf/Şube :						
Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek						
Türkçe Dersi ile İlgili Görüşler						
1	Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.					
2	Türkçe dersinde genellikle çok sıkılırım.					
3	Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.					
4	Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.					
5	Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.					
6	Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.					
7	Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.					
8	Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.					
9	Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.					
10	Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.					
11	Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum.					
12	Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.					
13	Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.					
14	Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.					
15	Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.					
16	İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.					
17	Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem.					
18	Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.					
19	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
20	Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.					

(MEB, 2006a: 244)

Ek 2. 1. Tema Öz Değerlendirme Formu

Aşağıdaki ölçütleri okuyunuz ve size en uygun bölümü işaretleyiniz.

	EVET	BİRAZ	HAYIR
Okurken sesimi ve beden dilimi etkili kullanırım.			
Okuduğum metne ilişkin sorulara cevap veririm.			
Okuduklarımı kendi cümlelerimle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetlerim.			
Şiir dilinin farklılığını ayırt ederim.			
Dinlediklerimi/izlediklerimi kendi hayatım ve günlük hayatla karşılaştırırım.			
Konuşurken Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurarım.			
Konuşma metni hazırlarım.			
Yazdıklarımı arşiv oluştururum.			
Yazdıklarımı başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alırım.			
Yazım kurallarını kavrayarak uygulırım.			



(Altan, Arhan, Başar, Öztürker ve Yılmaz, 2012b: 38)

Ek 3. Konuşmamı Değerlendiriyorum

Ölçütler	EVET	KISMEN	HAYIR
Konuşurken nefesimi ayarladım.			
İşitilebilir bir sesle konuştum.			
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.			
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçındım.			
Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptım.			

(Komisyon, 2012b: 268)

Ek 4. Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu*

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASINA İLİŞKİN ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU *

Öğrencinin adı ve soyadı:.....

Tarih:

Çalışmanın adı:.....

Neden bu çalışmayı saklıyorum?

.....

.....

.....

.....

Bu çalışmayı arkadaşlarımla neden paylaşıyorum?.....

.....

.....

.....

Çalışma sırasında neler öğrendim?.....

.....

.....

.....

Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım:

.....

.....

.....

Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?

.....

.....

.....

Benim için bu çalışmanın anlamı :.....

.....

.....

.....

*Öğrencilerin, öğrenci ürün dosyasındaki çalışmalarına yönelik yorumları, daha sonraki çalışmalarına ışık tutacak, öz değerlendirme yapmalarına imkân vererek kişisel gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

(MEB, 2006a: 250)

Ek 5. Grup Öz Değerlendirme Formu

Grubun adı:

Gruptaki öğrencilerin adları:

Açıklama: Aşağıdaki tabloda grubunuzu en iyi şekilde ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Araştırma planı yaptık.			
Görev dağılımı yaptık.			
Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.			
Etkinlikleri birlikte hazırladık.			
Görüşlerimizi rahatlıkla söyledik.			
Grupta uyum içinde çalıştık.			
Birbirimizin görüş ve önerilerini dinledik.			
Grupta birbirimize güvenerek çalıştık.			
Grupta birbirimizi takdir ettik.			
Çalışmalarımız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.			
Sorumluluklarımızı yerine getirdik.			
Çalışmalarımızı etkili bir biçimde sunduk.			

Aşağıdaki soruları grubunuza göre cevaplayınız.

1. Çalışmalar sırasında karşılaştığımız en büyük sorun.....
.....
.....
2. Sorun nereden kaynaklanıyordu?
.....
.....
3. Grubumuzun en iyi olduğu alan
.....
.....
4. Grup olarak daha iyi olabilirdik; fakat
.....
.....

EK 6. Akran Değerlendirme Formu

Bu form, grubunuzdaki arkadaşlarınızla ilgili değerlendirme maddelerini içermektedir. Seçeneklerden değerlendirmelerinize en uygun olanı işaretleyiniz.

Değerlendiren öğrencinin;

Adı ve soyadı :

Grup nu./adı :

Sınıfı :

Öğretim yılı :

Tarih :

	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Çalışmalara istekli katılır.			
2. Etkinlik öncesi hazırlık yapar.			
2. Görevlerini zamanında yerine getirir.			
3. Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.			
4. Farklı kaynaklardan bilgi getirip sunar.			
5. Arkadaşlarını uyarırken uygun bir dil kullanır.			
6. Arkadaşlarının çalışmalarına destek olur.			
7. Temiz ve düzenli çalışır.			
8. Çalışmalarda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanır.			

(MEB, 2006a: 252)

Ek 8. Okuma Becerisi Kontrol Listesi

Öğrencinin Adı: _____

Öğretmenin Adı: _____

Sınıf: _____

Gözlem Zaman Aralığı: __/__/200__'den __/__/200__'e

Değerli Öğretmenler,

Bu form, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formu, belirli bir zaman aralığında, öğrencilerinizin okuma becerilerine ilişkin davranışlarını gözlemlemede kullanınız. Öğrencilerinizin söz konusu becerileri gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini aşağıdaki ifadelerin karşısına (✓) işareti koyarak belirtiniz.

Gözlenecek Davranışlar

1. Sınıf ve okul kütüphanesinden kitaplar okur. _____
2. Yüz temel eserden seçtiklerini okur. _____
3. Okumuş olduğu bir kitabı başkalarıyla tartışabilir. _____
4. Gazetelerde okumuş olduğu haber ve yazıları anlatır. _____
5. Özel ilgi alanına giren konularda tartışmalara etkin biçimde katılır. _____
6. Okuduğu kitaplardan beğendiği bölümleri arkadaşlarıyla paylaşır. _____
7. Bilmediği bir kelimenin anlamını bulmak için sözlük kullanır. _____
8. Konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi öğrenmede isteklidir. _____
9. Paylaşılan metinler yönelik sorular sorar ve soruları cevaplandırır. _____
10. Sınıfta yüksek sesle okumaya isteklidir. _____
11. Kitap okumaktan hoşlanmaktadır. _____

Yorumlar:

(MEB, 2006a: 243)

Ek 9. Dereceli Puanlama Anahtarı

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

ACIKLAMA: Yukarıdaki performans ödevini aşağıdaki ölçütler doğrultusunda puanlayınız.

Öğrencinin;

Adı soyadı: _____

Tarih: ____/____/200__

Sınıfı: _____

4	ÇOK BAŞARILI 1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmüştür. 2. Araştırılan ödev ile ilgili çarpıcı kanıt ve bilgilere ulaşmıştır. 3. Çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. 4. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmiştir. 5. Kullanılan yazılı, görsel ve işitsel materyaller konuya çok uygun ve dikkat çekicidir. 6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyicidir. 7. Rapor herhangi bir yazım, noktalama ve dil hatası içermemektedir.
3	BAŞARILI 1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmeye çalışmıştır. 2. Çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. 3. Araştırılan dönemle ilgili kanıt ve bilgilere ulaşmıştır. 4. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmiştir. 5. Kullanılan yazılı, görsel ve işitsel materyaller konuya uygun ve dikkat çekicidir. 6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyicidir. 7. Rapor yazım, noktalama ve dil hataları içermektedir.
2	AZ BAŞARILI 1. Araştırmasını yürütürken planda bazı sapmalar olmuştur. 2. Araştırılan dönemle ilgili yeterince kanıt ve bilgilere ulaşılmamıştır. 3. Sınırlı sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. 4. Çok az sayıda yazılı, görsel ve işitsel materyal kullanılmıştır. 5. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmemiştir. 6. Hazırlanan çalışma yeterince dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyici değildir. 7. Raporda yazım, noktalama ve dil hataları bulunmaktadır.
1	GELİŞTİRİLEBİLİR 1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmemiştir. 2. Araştırılan dönemle ilgili kanıt ve bilgilere ulaşılmamıştır. 3. Çok az sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. 4. Yazılı, görsel ve işitsel materyaller kullanılmamıştır. 5. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmemiştir. 6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyici değildir. 7. Raporda çok sayıda yazım, noktalama ve dil hataları bulunmaktadır.

Ek 10. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu

Öğrencinin;

Adı ve soyadı:

Sınıfı:

	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Verilmesi gereken puan	Öğretmenin vereceği puan
Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5	
	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10	
	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.	10	
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	10	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	
	Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	5	
	Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	
Yazım ve Noktalama	Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.	5	
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	

NOT: Ölçekte belirtilen puanlama örnek olarak verilmiştir. Öğretmen tarafından değiştirilebilir.

(MEB, 2006a: 242)

Ek 11. Öğrenci Ürün Dosyası

Öğrencinin adı ve soyadı:

Tarih:

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI

İÇİNDEKİLER

Çalışmalarım:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
-

(MEB, 2006a: 249)

Ek 12. Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu

Öğrencinin adı ve soyadı:

Sınıfı:

Nu.:

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütün yeterliliğini göz önüne alarak dosyayı değerlendiriniz.

ÖLÇÜTLER	EVET	KISMEN	HAYIR
Çalışmaların içeriği tamdır.			
Farklı türde çalışmalar yer almaktadır.			
Çalışmalar amaca uygundur.			
Dosya düzenlidir.			
Yaratıcı düşüncenin ürünüdür.			
Öğrencinin gelişim düzeyini gösterir.			
Çalışmalar araştırma ürünüdür.			
Görsel materyallerle desteklenmiştir.			
Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılmıştır.			

YORUMLAR/ÖNERİLER:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 13. Performans Ödevi

İçerik Alanı	Sınıf Düzeyi	Beklenen Performans	Puanlama Yöntemi
Tema:.....	6. Sınıf	Araştırma becerisi Yazma becerisi İletişim becerisi	Dereceli Puanlama Anahtarı 0 Bütünsel 0 Analitik

Sevgili Öğrenciler!

Türkçe derslerinde kullanmış olduğumuz metinlerden bazıları ünlü yazarların eserleridir. Umarım sizler de bu yazarların kimler olduğunu merak ediyorsunuzdur. Sizlerden kitabımızda bulunan metinlerin yazarlarından istediğiniz bir kişiyi seçerek onunla ilgili araştırma yapmanız istenmektedir.

Seçmiş olduğunuz yazarla ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplandırabilecek şekilde araştırmanızı tamamlayınız.

- Kişisel özellikleri, eğitim durumu nedir?
- Hayatta nelerle mücadele etmiştir?
- Ne tür yazılar yazmıştır?
- Yazılarında genel olarak nelere değinmiştir?
- Yazarın yazmış olduğu eserler nelerdir?

Yönerge:

- Araştırmaya başlamadan önce plan yapabilirsin.
- Seçtiğin yazarla ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanabilirsin.
- Yazarla mümkünse görüşme yapabilir, onunla iletişime geçip hayatıyla ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşabilirsin.
- Araştırma raporunu resim ve fotoğraflarla süsleyebilirsin.

Değerlendirme ve Çalışma Bitirme Tarihi:

- Çalışman; içerik, kaynak kullanımı, materyal kullanımı açılarından değerlendirilecektir.
- Çalışmanı tarihine kadar teslim etmiş olman gerekiyor.

(MEB, 2006a: 245)

Ek 14. Proje Ödevi

Sevgili Öğrenciler;

Sizden çevre sorunlarının neden kaynaklandığını açıklayan ve bu konuda çözüm önerileri sunan bir rapor yazmanız beklenmektedir. Raporunuzu yazmadan önce çevre sorunları ile ilgili bir araştırma yaparak yaşadığınız bölgedeki sorunların neler olduğunu tespit etmeniz; bu konuda çözüm önerisi üretmek amacıyla anket ve görüşme yoluyla etrafınızdaki kişilerin bu konudaki görüşlerini almanız; tespitlerinizi ve çözüm önerilerinizi görsel materyallerle destekleyerek sınıfta rapor olarak sunmanız beklenmektedir.

Bu çalışmayı başarıyla tamamlayabilmeniz için aşağıdaki adımları izlemelisiniz.

1. Verilen konu ile ilgili araştırma yapmalısınız.
2. Çalışmanız için aile bireyleri, kitaplar, gazete haberleri, İnternet vb. kaynaklardan yararlanabilirsiniz.
3. Araştırmalarınıza dayanarak konu ile ilgili sunacağınız raporda hangi bilgilere yer vereceğinize karar vermelisiniz.
4. Görüş almak amacıyla yapacağınız anket ve mülakatlarda soracağınız soruları önceden hazırlamalı ve konunun içeriğine uygunluğunu kontrol etmelisiniz.
5. Anket ve görüşme sonuçlarını ana hatlarıyla özetlemelisiniz.
6. Çalışmalarınız doğrultusunda, sunacağınız raporu hazırlamalısınız.
7. Çalışmalarınız doğrultusunda sınıfta sergileyeceğiniz materyalleri (poster ve bu posterde yer almasını düşündüğünüz görsel materyaller vb.) hazırlamalısınız.
8. Çalışmanızı rapor olarak / / 2005 tarihinde teslim etmeli ve sınıfta görsel materyallerinizi sunmalısınız.

(MEB, 2006a: 247)

Ek 15. Proje Değerlendirme Formu

Öğrencinin adı ve soyadı:

Projenin adı :

Sınıfı :

Nu. :

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
	5	4	3	2	1
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projenin amacını belirleme					
Projeye uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
İhtiyaçları belirleme					
Farklı kaynaklardan bilgi toplama					
Projeyi plana göre gerçekleştirme					
TOPLAM					
II. PROJENİN İÇERİĞİ					
Türkçeyi doğru ve etkili kullanma					
Bilgilerin doğruluğu					
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Toplanan bilgileri düzenleme					
Yazılı ve görsel unsurların birbiriyle bağlantısını sağlama					
Eleştirel düşünme becerisini gösterme					
Yaratıcılık yeteneğini kullanma					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Sorulara cevap verebilme					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Sesini ve beden dilini kullanma					
Verilen sürede sunuyu yapma					
Sunum sırasında öz güvene sahip olma					
Sunuya istekli olma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

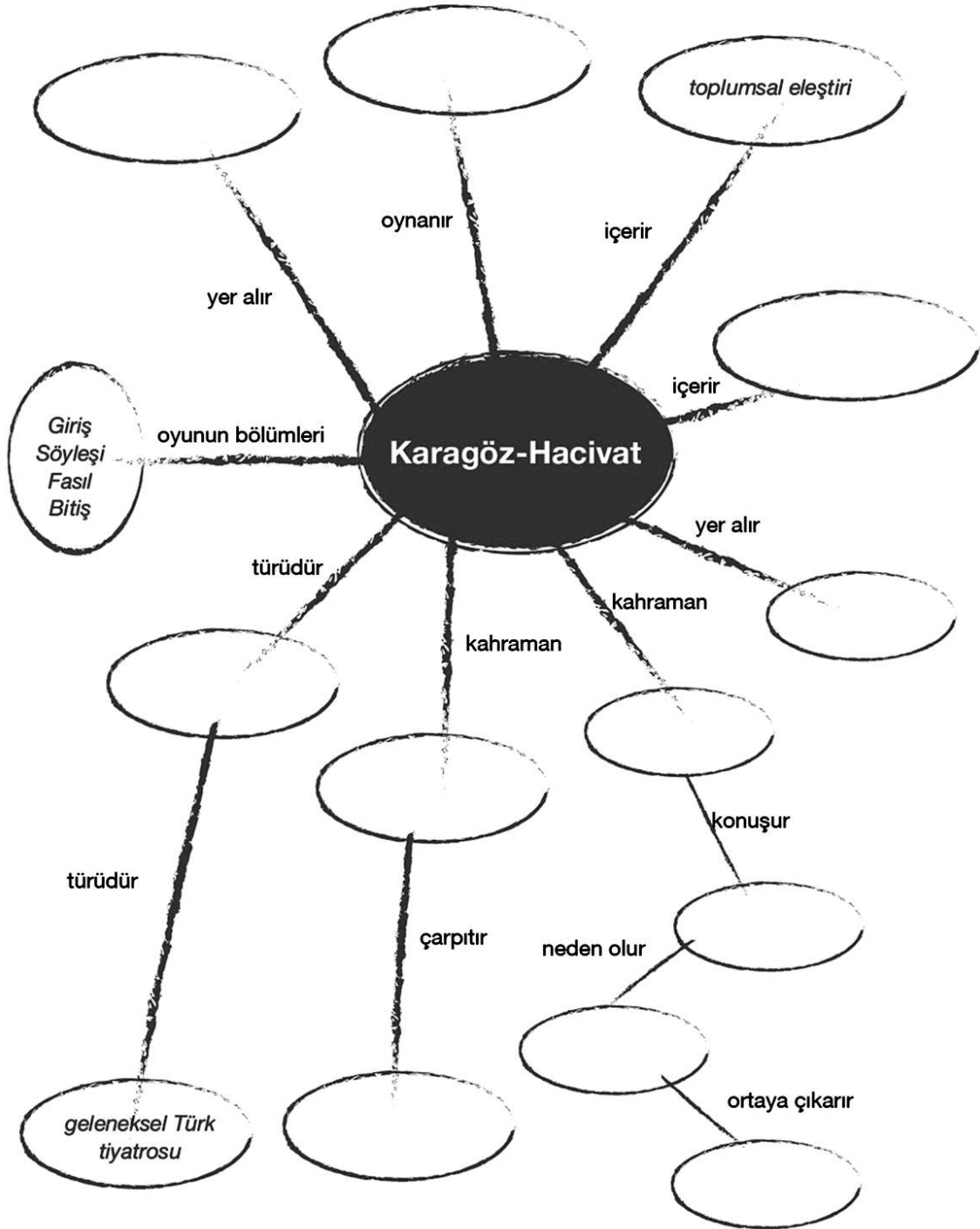
Öğretmenin yorumu:

Not: Proje değerlendirme formu, hem bireysel hem de grup proje çalışmalarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.

(MEB, 2006a: 248)

Ek 16. Kavram Haritası

6. Etkinlik: Aşağıdaki kavram haritasını okuduğunuz metinden hareketle doldurunuz.



(Komisyon, 2012b: 57)

Ek 17. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi

Değerli meslektaşım,

Bu anket, "İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri"ne yönelik görüşlerinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Her ifadeyi okuyarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. **Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.**

Anketin sonuçları, KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yapılan araştırmada bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. **Bu çalışmada şahıslar değil, görüşler önemli olduğundan isim veya kimlik bilgileri istenmemiştir.** Katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Fadime YİĞİT
Karadeniz Teknik Üniversitesi

I. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. Sorulara cevap verirken durumunuza uygun olan seçeneğin önündeki parantez içine (X) işareti koyunuz.

Cinsiyet: ()Erkek ()Kadın

Hizmet yılı: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 20 yıl üzeri

Eğitim Durumu / Mezun Olunan Bölüm:

- ()Eğitim Fakültesi/ Türkçe Öğretmenliği
- ()Eğitim Fakültesi/ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
- ()Fen Edebiyat Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
- ()Lisansüstü / Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
- ()Lisansüstü / Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı
- ()Diğer (Lütfen mezun olduğunuz okulu ve bölümü buraya yazınız.).....

Sınıf Mevcudu: ()20'nin altında ()20–30 ()31–40 ()41–50 ()50 üzeri

II. BÖLÜM

Aşağıda İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin (**görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, proje**) işlevlerine yönelik görüşler verilmiştir. Her madde için **size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.**

Ek 17'nin devamı

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Görüşmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
2. Açık uçlu sorularla yapılan görüşme ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.					
3. Görüşme , harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.					
4. Tutum ölçeklerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
5. Tutum ölçekleri , harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.					
6. Öz değerlendirme , öğrencilerin eleştiri yapma becerisini geliştirmektedir.					
7. Öz değerlendirme yöntemi öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmektedir.					
8. Öz değerlendirme , harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.					
9. Öz değerlendirme yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
10. Öz değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.					
11. Akran değerlendirme , çalışmaları öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir.					
12. Akran değerlendirme , öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmektedir.					
13. Akran değerlendirmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
14. Akran değerlendirme , harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.					
15. Akran değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.					
16. Gözlem ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.					
17. Gözlem yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
18. Gözlem , harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.					
19. Öğrenci ürün dosyaları ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.					
20. Öğrenci ürün dosyalarında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
21. Öğrenci ürün dosyası , öğrencilerin yıl boyu gelişimini izlemek için kullanılmaktadır.					

Ek 17'nin devamı

22. Öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergilemelerine yardımcı olmaktadır.					
23. Öğrenci ürün dosyası, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.					
24. Performans görevi, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.					
25. Performans görevi ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.					
26. Performans görevlerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
27. Performans görevi, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.					
28. Performans görevi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.					
29. Performans görevi, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır.					
30. Performans görevi, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.					
31. Proje, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.					
32. Proje, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.					
33. Proje, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.					
34. Proje, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır.					
35. Proje ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.					
36. Projede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
37. Proje, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.					

III. BÖLÜM

Bu bölüm, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her madde için **size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.**

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Ölçme-değerlendirme amacıyla görüşme yönteminden yararlanıyorum.					
2. Öğrencilerime tutum ölçeği uyguluyorum.					
3. Ölçme-değerlendirme amacıyla öz değerlendirme formlarından yararlanıyorum.					

Ek 17'nin devamı

4. Ölçme-değerlendirme amacıyla akran değerlendirme formlarından yararlanıyorum.					
5. Ölçme-değerlendirme amacıyla gözlem yönteminden yararlanıyorum.					
6. Ölçme-değerlendirme amacıyla öğrenci ürün dosyalarından yararlanıyorum.					
7. Öğrencilerime performans görevi veriyorum.					
8. Öğrencilerime proje veriyorum.					

IV. BÖLÜM

Bu bölümde yer alan maddeler, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerine yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanmıştır. Her madde için **size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.**

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Görüşme yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim veriyorum.					
2. Tutum ölçeğini uyguladıktan sonra olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik tedbirler alıyorum.					
3. Her temanın sonunda öğrencilerin öz değerlendirme formunu doldurmalarını istiyorum.					
4. Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formlarını inceliyorum.					
5. İncelediğim öz değerlendirme formları hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.					
6. Uyguladığım gözlem yönteminden sonra öğrencilere geri bildirim veriyorum.					
7. Öğrencilerin doldurduğu akran değerlendirme formlarını inceliyorum.					
8. İncelediğim akran değerlendirme formları hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.					
9. Performans görevlerini değerlendirirken hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendiriyorum.					
10. Performans görevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum.					
11. İncelediğim performans görevleri hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.					
12. Projeleri değerlendirirken hem süreci hem de ürünü eşit ölçüde değerlendiriyorum.					
13. Projeleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum.					
14. İncelediğim projeler hakkında öğrencilere geri bildirim veriyorum.					
15. Grup çalışmalarında grubun bütün üyelerine aynı notu veriyorum.					

Ek 17'nin devamı

16. Öğrencilerimden yaptıkları çalışmaları ürün dosyalarında saklamalarını istiyorum.					
17. Öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanıyorum.					
18. Öğrenci ürün dosyaları hakkında öğrencilerime geri bildirim veriyorum.					

V. BÖLÜM

“Görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, proje” ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken aşağıdaki sorunlardan hangisiyle/ hangileriyle karşılaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)

() Derse ayrılan haftalık süre, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamaya yetmemektedir.

() Ölçeklerin karmaşık olması nedeniyle değerlendirmede zorluk yaşıyorum.

() Sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı uygulamada güçlük yaşıyorum.

() Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşıyorum.

() Okulun ve sınıfın fiziki olanakları yetersiz olduğu için uygulamada zorluk çekiyorum.

() Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için zorluk yaşıyorum.

() Diğer (Lütfen yazınız.....)

Ankette yer almayıp sizin belirtmek istediğiniz bir husus varsa lütfen belirtiniz.

.....

Katkılarınız için çok teşekkür ediyorum.

Ek 18. Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba, ben Fadime YİĞİT. Akçaabat 30 Ağustos İlköğretim Okulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktayım ve aynı zamanda Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” üzerine bir araştırma yapıyorum. Sizinle de bu konu hakkında görüşmek istiyorum. Amacım, siz öğretmenlerimizin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin düşüncelerini ve uygulamalarını tespit etmektir.

Araştırmamızda kimliğinize yönelik açıklamalara yer verilmeyecektir. Bu araştırmada elde edilen veriler yalnızca araştırma için kullanılacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Görüşmeyi izin vererseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık 15 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Sorularıma içtenlikle yanıt vereceğinizi ümit ediyor ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ediyorum.

İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Eğitim durumunuz nedir?
3. Hangi bölümden mezunsunuz?
4. Dersine girdiğiniz sınıfların sınıf mevcudu ortalama kaç kişidir?
5. “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri sizce nelerdir?”
6. “Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini daha çok kullanıyorsunuz?”
7. “Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken sorunlar yaşıyor musunuz? Eğer yaşıyorsanız bunlar nelerdir, söyler misiniz?”
8. “Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha verimli kullanmak için öğretmenler sizce ne yapmalıdır? Uygulamalarınızdan da bahsederek görüşlerinizi söyleyebilirsiniz.”

Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Ek 19. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma İzni

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.61.09.00.605.99/ 9766

Konu : Araştırma İzni.

26 MART 2012

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 21/03/2012 tarihli ve B.30.2.KTÜ.0.43.00.00/320/368 sayılı yazı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Fadime YİĞİT'in "İlköğretim 6.7.ve 8.sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı araştırma çalışması kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarını Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulama isteği Müdürlüğümüz Bilimsel Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

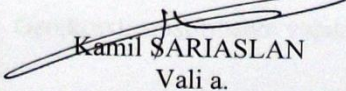
Adı geçen kişinin onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen 7 sayfa 84 sorudan oluşan veri toplama araçlarını İlimiz İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Süleyman ÇAKAR
Müdür V.

OLUR
26/03/2012


Kamil SARIASLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 20. Anket Sorularından Yararlanmak İçin İzin E-Postası

Aşağıdaki e-posta Serkan Algan ile anket sorularından yararlanma hakkında yapılan görüşmedir.

14. 03. 2012 tarihinde 17.49'da Serkan Algan seralgan@gmail.com yazmış:

Fadime Hanım mailinizi yeni okudum. Böyle bir çalışmanın diğer branşlarda da yapılması beni mutlu etti. Hazırladığım mülakat ve anket sorularının bir başka araştırmaya kaynaklık etmesi ve tezinizde kullanılmasında bence hiç bir sakınca yoktur. Çalışmanıza faydalı olursa sevinirim. Ayrıca çalışmanızın tamamlanmış halinin de bu alanda yapılmış ve yapılacak olan diğer çalışmalara yardımcı olmasını dilerim. İyi çalışmalar... Kolay gelsin.

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Fadime YİĞİT, 24.09.1988 tarihinde Amasya'da doğdu. İlköğrenimini Bolat İlköğretim Okulunda, ortaöğrenimini ise Suluova Anadolu Lisesinde tamamladı. 2009 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesinde Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Programını birincilikle bitirdi. 2009 yılında Rize ili Güneysu İMKB İlköğretim Okuluna Türkçe Öğretmeni olarak atandı. 2011 yılında Trabzon ili Akçaabat 30 Ağustos İlköğretim Okuluna, 2012 yılında ise Akçaabat Ortaalan Ortaokuluna tayin oldu. Yiğit, halen Ortaalan Ortaokulunda Türkçe Öğretmeni olarak görevine devam etmektedir. Orta seviyede İngilizce bilmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Fadime YİĞİT, KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD, 61335,
Söğütlü, Akçaabat, Trabzon

E-Posta : fadimecanak@gmail.com

Tel : 05448973709