

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ
(DÜZCE İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Serdar BEYHAN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Sevilay KİLMEN

EYLÜL 2012

ABSTRACT

The main aim of this study is to reveal Turkish teachers' attitudes towards their measurement and evaluation practices. Their measurement and evaluation practices, the frequency of these practices and the ways student-centered measurement and evaluation practices are used are investigated in the thesis. Moreover, the study aims to identify the weak and strong points of student-centered measurement and evaluation practices when compared to traditional measurement and evaluation practices. Whether the participants' views vary according to their demographic information was also focused on.

The sample selected for this study is made up of 89 Turkish teachers working in the Düzce province. As the data collection instrument, the questionnaire developed by Yıldız (2011) was used. Teachers' measurement and evaluation practices were written as percentages and frequency.

Also, the Chi-Square test was applied in order to reveal whether their views vary depending on the demographic variables seniority, the way they attended the seminar and educational status.

Most of the participants hold the idea that student-centered measurement and evaluation practices are necessary and they contribute to students' learning. It was also found that the teachers evaluate both the learning process and the product considering students' individual differences. Among student-centered measurement and evaluation practices, the most frequently used one were found to be project, performance assessment, observation, portfolio, group assessment and peer assessment. Besides, the most frequently used traditional assessment tool was found to be the written exam. According to the teachers, the superiority of the student-centered assessment stems from its assessment of the process and its power to reveal students' individual and cognitive differences. The weakest point of student-centered assessment is that it takes too much time to apply and the lack of time. In terms their views and different variables like

seniority, the way they attended the seminar and educational status, no significant differences were found.

Key Words: Measurement and evaluation practices, Turkish teacher

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları araştırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre üstün ve zayıf yönlerini saptamak amaçlanmıştır. Bu uygulamalara ilişkin görüşlerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Düzce il merkezi sınırları içerisinde bulunan okullarda çalışan 89 Türkçe öğretmeni, araştırma grubunu oluşturmuştur. Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı olarak Yıldız (2011) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri yüzde ve frekanslarla ifade edilmiş, demografik değişkenler (kıdem, seminer alıp almama, öğrenim durumu) bakımından öğretmen görüşleri arasında değişiklik bulunup bulunmadığını belirlemek için Kay-kare uygunluk testi 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 proje; performans değerlendirme; gözlem; portfolyo; grup değerlendirme ve akran değerlendirmeyi uyguladıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından en çok yazılı yoklamaları uyguladıkları 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. Bazı uygulamaların dışında, Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, kıdem, seminer alıp almama, öğrenim durumu değişkenleri arasında manidar bir değişme olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, Türkçe öğretmeni

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde beni yetiştiren hocalarım Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, Doç Dr. Mehtap ÇAKAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK'a, tezimin başlangıç aşamasında beni destekleyen hocam Mustafa AYYILDIZ'a, tezimi yazma aşamasında yardım ve görüşlerini aldığım arkadaşlarım Ümmühan AKGÜLOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Abdullah COŞKUN'a, beni son ana kadar destekleyen Nagehan KUTLU'ya, tezimin ortaya çıkmasını sağlayan, sorunlarıma çözüm üreten hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sevilay KİLMEN'e, yardımlarından dolayı kardeşime, beni bugünlere getiren anneme ve babama en içten teşekkürlerimi sunarım.

Etik İlkelerle Uyulduğuna İlişkin Metin

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “**Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği)**”başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Serdar BEYHAN

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET	v
TEŞEKKÜR	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
 BÖLÜM I.....	 1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem.....	1
1.1.1. Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi	1
1.1.2. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	7
 BÖLÜM II.....	 8
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	8
2.1. Ölçme ve Değerlendirme	8
2.1.1. Geleneksel ölçme ve değerlendirme	9
<i>Yazılı yoklamalar(klasik yazılı)</i>	<i>9</i>
<i>Soru formatında yazılmış kısa yanıtli testler</i>	<i>10</i>
<i>Eksik cümle formatında yazılmış kısa yanıtli testler.....</i>	<i>10</i>
<i>Doğru yanıtli testleri</i>	<i>10</i>
<i>Çoktan seçmeli testler.....</i>	<i>11</i>
<i>Eşleştirmeli testler</i>	<i>11</i>

2.1.2. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme.....	12
<i>Performans görevleri ve projeler</i>	13
<i>Öz değerlendirme</i>	14
<i>Akran değerlendirme</i>	15
<i>Grup değerlendirme</i>	15
<i>Portfolyo(öğrenci ürün dosyası)</i>	16
<i>Kavram haritaları</i>	17
<i>Kelime ilişkilendirme testi</i>	18
<i>Yapılandırılmış grid</i>	19
<i>Kontrol listeleri</i>	20
<i>Gözlem</i>	20
<i>Görüşme (mülakat)</i>	21
<i>Dereceli puanlama anahtarı (rubrik)</i>	22
2.2.İlgili Araştırmalar	23
BÖLÜM III.....	29
3. Yöntem	29
3.1. Araştırma Modeli	29
3.2. Evren ve Örneklem	29
3.3. Veri Toplama Aracı	29
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	30
BÖLÜM IV	32
4. Bulgular ve Yorumlar	32
BÖLÜM V	49
5. Sonuçlar ve Öneriler	49
5.1. Sonuçlar	49
5.2. Öneriler	53
KAYNAKÇA.....	54

EKLER	60
--------------------	-----------

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerin frekans ve yüzde dağılımı	33
Tablo 2. Türkçe öğretmenlerinin, tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sıklıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı	36
Tablo 3. Türkçe öğretmenlerinin, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sıklıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı	37
Tablo 4. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre üstün/zayıf yönleriyle ilgili görüşleri	39
Tablo 5. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri	41
Tablo 6. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıklarının mesleki kıdemlerine göre dağılımına ilişkin χ^2 ve p değerleri.....	42
Tablo 7. Soru formatında kısa yanıtlı testlerin kıdeme göre uygulanma sıklığına ait frekans ve yüzde değerleri	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 8. Kavram haritalarının kıdeme göre uygulanma sıklığına ait frekans ve yüzde değerleri	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 9. Kelime ilişkilendirme testlerinin kıdeme göre uygulanma sıklığına ait frekans ve yüzde değerleri	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 10. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıklarının öğrenim durumlarına göre dağılımına ilişkin χ^2 ve p değerleri	45

Tablo 11. Öz değerlendirme yönteminin öğrenim durumuna göre uygulanma sıklığına ait ait frekans ve yüzde değerleri **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 12. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıklarının seminer alıp almama durumuna göre dağılımına ilişkin χ^2 ve p değerleri **Hata! Yer işareti**

Tablo 13. Soru formatında kısa yanıtı testlerin seminer alıp almama durumuna göre uygulanma sıklığına ilişkin frekans ve yüzde değerleri **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

BÖLÜM I

1. Giriş

1.1. Problem

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli bir gelişme ve değişme söz konusudur. Bu gelişme ve değişmelere ayak uydurabilmek ancak yenilikleri takip etmekle ve bu yenilikleri doğru bir biçimde uygulamaya geçirmekle mümkün olabilir. Bu noktada okullara büyük iş düşmektedir.

Tekin (2004)'e göre okullar; önceden belirlenen özellikleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan öğretim kurumlarıdır. Okulun amacı öğrenci davranışlarını olumlu yönde değiştirebilmektir. Bu davranış değişikliğinin oluşup oluşmadığını gözleyebilmek için öğrenciler belirli aralıklarla yoklanır. Bu yoklama işlemi, ölçme ve değerlendirme ilkelerinin bulunduğu bir öğretim programını zorunlu kılar. Bu bağlamda okullar, öğretim programlarının uygulamasının yapıldığı yerler olarak karşımıza çıkar.

Atılgan (2006)'a göre eğitim süreci içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirmeler, eğitim çabalarına dönüt vererek, öğrenmedeki eksiklikleri veya öğretimdeki işlemeyen bölgelerin saptanmasını ve eğitimin faydasının çoğalmasını temin etmektedir. Bu sürecin sonunda da, oluşan değişikliğin ortaya konulması değerlendirme ile mümkündür.

1.1.1. Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi

Ölçme ve değerlendirme, öğretimin ve öğrenmenin ne kadar etkili olduğunu saptamak için yapılan, eğitime bağlı bulguların bir araya getirilmesi ve bunların yorumlanmasını içinde barındıran çok kademeli bir süreç olarak tanımlanabilir (Tekin,

2004). Bu süreç içerisinde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri, bunları uygulamadaki başarıları belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirmeye başvurulur. İşte öğrenme- öğretme sürecinde öğrencinin durumunun belirlenebilme isteği ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Semerci, 2007).

Ölçme ve değerlendirme, eğitimdeki kontrol unsurunun işlemesi için eğitim sisteminin her bölümünde kullanılması gereken bir faaliyettir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002). Bu sebeple ölçme ve değerlendirme süreci, eğitim faaliyetlerinden ayrı tutulamaz. Ortaya çıkardığı sonuçlarla bu faaliyetlere yön verir.

Ayrıca ölçme ve değerlendirme, nitelikli bir eğitim yapabilmek amacıyla öğrencilerin gelişimini yansız bir şekilde ortaya koyar. Bu gelişim süreci sonunda, öğrencilerin durumundaki değişimin belirlenmesi ve öğrenme eksikliklerinin giderilip eğitimdeki verimin üst seviyeye taşınması ölçme ve değerlendirmenin etkili bir biçimde kullanılmasıyla gerçekleşir (Turgut, 1992).

Kısacası ölçme ve değerlendirme, bilimsel çalışmalarda ve buna bağlı uygulamalarda önemli yer tutar. Ölçme ve değerlendirme, yapılan gözlemleri kesinleştirir. Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, eğitim bilimini hem teorik bilim olarak görmesi hem de pratik kararlar vererek değer yargılarını geliştirmesi olarak düşünülebilir (Doğanay ve Karip, 2006).

1.1.2. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi

Ölçme ve değerlendirme yalnızca not vermek amacıyla değil, öğrencilerin eksiklerini belirlemek ve bunları gidermek amacıyla da yapılır. Ölçme ve değerlendirmenin sürekli olması, yetiştirmenin daha iyi olmasını sağlar (Kavcar, Oğuzhan ve Sever, 1995).

Türkçe dersindeki hedefler, Türkçe öğretimi programında açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Öğrencileri bu hedeflere yönleltmek için yapılması gerekenler farklı sınıf seviyelerinde farklı bir şekilde belirlenmiştir. Fakat bu süreç sonucunda ortaya

konulan hedefleri karşılayan durumu çeşitli zamanlarda ölçmeler yaparak saptamak gerekir (Cemiloğlu, 2001).

Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin başında öğretim sürecinde ve sonunda olarak üç şekilde yapılır. Öğrencilerin derse karşı ilgileri, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi gibi dil becerileriyle ilgili performansları; tutum ölçekleri, gözlem formları ve dereceli puanlama anahtarı gibi ölçme araçlarıyla ölçülebilir. Bu ölçme araçlarından çıkan sonuçlarla öğretim yılı sonuna kadar yapılacak olan değerlendirmelerle karşılaştırılarak öğrencinin aldığı mesafe görülebilir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006).

Hedefe ulaşıp ulaşamadığı veya ulaşma ölçüsünü belirlemek için öğrencilerin beceri ve davranışları hakkında değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme olmadan öğretimdeki başarıyı saptamak mümkün değildir. Bu sebeple Türkçe dersinde de değerlendirmenin sürekliliği esastır (Kavcar, Oğuzhan ve Sever, 1995).

Türkçe öğretiminde süreç değerlendirmesinin yanında ürün değerlendirmesi de yapılır. Süreç değerlendirmesi yapılırken öğrencinin yıl içindeki performansı gözlenir. Ürün değerlendirmesinde de kazanımların öğrenciler tarafından kazanılış derecesi yani öğrencilerin öğrendikleri ölçülür. Türkçe öğretiminde kullanılan sistem bir çoklu değerlendirmedir. Başka bir deyişle süreçte öğretmen ve öğrenci birlikte yer alır. Öğretmen birden fazla ölçme aracı kullanarak öğrenci başarısını değerlendirmede daha doğru yorumlamalar yapabilecektir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006).

Öğrenciyi merkeze alan eğitim programının uygulamaya başlanmasıyla geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına tamamlayıcı bazı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları geliştirilmiştir. Gelişen dünyanın ihtiyaçları uzmanlar tarafından algılanarak süreci de içine alan yeni teknikler geliştirilmiştir. Öğretimde meydana gelen değişiklikler kullanılan ölçme yöntemlerinde de değişiklik yapmayı gerektirdiği için (Adams ve diğerleri, 1996), tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmuştur. Böyle bir programda sınıftaki öğrencilerin tümü bütün olarak değerlendirmeye alınmalıdır. Öğrenciler sadece sınavlardan aldıkları puana

göre değerlendirilmemelidir. Öğrenci değişik yollardan değerlendirmeye tabi tutularak süreç değerlendirmesine gidilmelidir. Öğrenciler tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla da değerlendirilmelidir (Ocak, 2004). Yeni programda sürecin değerlendirilmesi istendiğinde geliştirilen ölçme ve değerlendirme türlerinin, öğrenci ürün dosyası ve performans gözlemi biçiminde çeşitlendiği gözlemlenmiştir. Öğrencinin duyuşsal özellikleri ve kendini tanıma becerilerini değerlendirme söz konusu olduğunda ise, öğretmenlerin, kontrol listeleri veya gözlem formları ile öğrencileri izlemeleri ve tutum ölçekleri kullanmaları önerilmiştir. Bu program öğrenci başarısı ile ilgili karar verirken ölçme araçlarından elde edilen bilgilerin, özel ve genel değerlendirmenin aynı anda kullanılmasıyla sonuca gidilmesinin daha uygun olacağı belirtilmiştir (Orbeyi ve Güven, 2008).

Okullardaki geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları öğretmenlerin neyi nasıl öğreteceklerini belirtmektedir. Sınava dayalı bir eğitim yapıldığı için eğitimin diğer hedefleri göz ardı edilmekte ve öğrencilerin süreçte gösterdikleri çaba yok sayılmaktadır. Ayrıca geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmenleri öğrencilerinde oluşmasını amaçladıkları davranış biçimine ulaştıramamaktadır. Derste yapılan etkinliklerle kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında uyum olmalıdır. Bu sebepten de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmelidir. Sınıftaki eğitim ortamının iyi olabilmesi için öğrenci başarılarının ölçülüp ona göre değerlendirilmesi gerekir. Bu noktada anahtar öğretmenlerdir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme ilkelerine bağlı kalmak durumundadırlar. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini zamanında, doğru olarak yansız ve güvenilir bir biçimde kullanabilmeleri için, ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli donanımına sahip olmaları ve bu donanımı doğru bir biçimde kullanabilmeleri esastır (Erdemir, 2007).

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulamalarına ilişkin görüşleri ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyebileceği düşünülen kıdem, ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer alıp almama durumu ve öğrenim durumu (lisans-lisansüstü) değişkenleri bakımından ölçme ve değerlendirme

uygulamalarının gerçekleşme düzeyi saptanmak istenmektedir. Ayrıca tamamlayıcı ölçme ve değeriendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değeriendirme tekniklerine üstün/zayıf yönleri ve uygulamada yaşanan aksaklıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değeriendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değeriendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin, tamamlayıcı değeriendirme yaklaşımlarını uygulama sıklıkları ne düzeydedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin, geleneksel değeriendirme yaklaşımlarını uygulama sıklıkları ne düzeydedir?
4. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değeriendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değeriendirme yaklaşımlarına göre üstün/zayıf yönleriyle ilgili görüşleri nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değeriendirme yaklaşımlarını uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
6. Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değeriendirme yaklaşımlarını uygulama sıklıkları,
 - a) kıdeme,
 - b) öğrenim durumuna,

c) seminer alıp almamama durumuna göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile İlköğretim Programlarının ölçme değerlendirme boyutunun Türkçe öğretmenleri tarafından algılanma ve uygulanma düzeyleri tespit edilmek istenmiştir. Programda yer alan tamamlayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki işlerliği konusunda en doğru geribildirimler ortaya konmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda bu araştırmada tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına oranla ne kadar üstün veya ne kadar zayıf olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın bulgularının, bu alandaki eksikliklerin giderilebilmesi için yapılacak çalışmalara ve alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin kendilerine verilen anketi içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplandıkları varsayımına dayanmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, 2011-2012 eğitim – öğretim yılında Düzce il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 89 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada ölçme ve değerlendirme uygulamaları ankette bulunan sorularla sınırlıdır.
3. Bu araştırmada, demografik değişkenler kıdem, öğrenim durumu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer alıp almama durumu ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada sınıf mevcudu da bir demografik değişken olarak ele alınmak istenmiştir. Ancak öğretmenlerin 25 ile 30 arasında

sınıf mevcuduna sahip olmaları nedeniyle, sınıf mevcudu bir değişken olarak ele alınamamıştır.

1.6. Tanımlar

Türkçe öğretmeni: Düzce ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleridir.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, varlıkların belirli niteliklere sahip olup olmadıklarının, sahiplerse sahip oluş derecesinin saptanarak sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle açıklanmasıdır. Ölçme, niteliklerin sayısal olarak ifade edilme işlemidir (Tekin, 2004). Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002)'a göre ölçme, ölçülen özelliklerin aralarındaki ilişkileri niteliklerini bozmadan sayı veya sembollerin verilmesidir.

Ölçmeyi eğitim açısından ele alırsak, bütün öğrencilere, kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin ne kadar gerçekleştirdiğini, istenilen beceri ve kabiliyete ne kadar ulaştığını ortaya çıkarmak için yapılan bir çalışmadır. Bunu yapabilmek için belli bir özellik veya nitelik olmalıdır. Bireylerin belli özellikleri sahip olmaları ya da olmaları açısından aralarında bedensel, fiziksel, zihinsel yetenek ve donanımlarına göre bazı farklılıklar vardır. İşte ölçme bu farklılık miktarlarını belirleme çabası sonucu ortaya çıkmıştır (Atılğan, 2006).

Tekin (2004)'e göre değerlendirme, bir yargılama işlemidir. Yılmaz (2004)'e göre ise, ölçmeden elde edilen verilerin aynı alana ait bir ölçütle mukayese edilerek bir değer yargısına ulaşma ve sonunda da bir karar verme sürecidir.

Neredeyse her zaman her ölçmeyi bir değerlendirme takip eder. Yani ölçme bir değerlendirmeyi ortaya koymak amacı için yapılır. Amaç aslında bir karara varmaktır. Kararın doğru sonuçlara ulaşması için doğru yapılması gereken bir ölçmeye ihtiyaç vardır. Ölçme doğru yapılmış olsa bile, değerlendirmede yapılması gerekenler doğru yapılmamışsa, yani değerlendirme yanlışsa, karar da yanlış olur. Öyleyse değerlendirme, ölçmeyle karar arasındaki çok önemli bir bağıdır (Yılmaz, 2004).

2.1.1. Geleneksel ölçme ve değerlendirme

Law ve Eckes (1995)'e göre geleneksel ölçme ve değerlendirme öğrenci başarısının sayısal olarak elde edilmesine ve öğrencilerin çoğunlukla alt basamaklardaki becerilerini ölçmeye dayanan değerlendirmedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin en büyük özelliği, sadece bir cevabın doğru diğer cevapların yanlış olmasıdır. Bu tekniklerde önemli olan testlerden yüksek puan almaktır. Ölçme ve değerlendirme sürecinin tek sorumlusu olarak öğretmen gösterilir (Aydoğdu ve diğerleri, 2005). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencinin bilgiyi hatırlayarak yazması veya buna bağlı zihinsel becerileri kullandıktan sonra cevabı seçerek işaretlemelerini zorunlu kılan testler olarak görülmektedir. Davranışçı yaklaşım ve bu yaklaşımla ilgili uygulamalar göz önüne alındığında, çoğunlukla bilişsel alandaki; bilhassa bilgi, kavrama ve bazı konu alanlarıyla sınırlı uygulama basamaklarındaki davranışların ölçülmesinde kullanılmaktadır. Ayrıca soruların yazılmasındaki zorluk ve soru hazırlayanların eksik olması sebebiyle üst düzey davranışların ölçülmesinin zorlaştığı belirlenmektedir (Nartgün, 2006).

Yazılı yoklamalar(klasik yazılı)

Yazılı yoklamalar, öğretmenlerin en çok tercih ettiği ve çok sık kullandığı bir tekniktir. Öğretmen daha iyi ölçme yapabilmek için yazılı yoklamaların özelliklerini bilmelidir. Öğrencilere sorular yazdırılarak ya da yazılı bir şekilde verilerek, bu soruların öğrenciler tarafından belirli bir süre içinde cevaplanması beklenir. Bu durumda öğrenciden beklenen, cevapları düşünerek doğru bir biçimde yazmaktır. Öğretmen ise, sınavdan önce soruları hazırlamakla, sınavı uygulamakla, sınavdan sonra öğrencilerin verdiği cevapları okuyup ve puanlamakla görevlidir. Cevapların yazılı olarak verilmesinin gerekliliği, cevapların uzun olması, cevaplayıcının bağımsız hareket edebilmesi, puanlamanın öğretmenin fikrini içermesi gibi bazı özellikler yazılı yoklamaların niteliklerini etkiler. Bu özellikler çoğu zaman, yazılı yoklamaların yeterince güvenilir ve geçerli sonuçlar vermesini engeller (Turgut, 1992). Bununla beraber yaratıcı düşünme gücü, bilgiyi örgütleme becerisi, düşünceleri tutarlı bir biçimde değerlendirme gücü, düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerisi gibi özelliklerin ölçülebilmesi açısından en uygun soru tipidir (Doğan, 2007).

Soru formatında yazılmış kısa yanıtli testler

Bir sözcükle, en çok birkaç kelime veya bir işaretle cevaplanabilen türe denir. Bu tür sorular bilgi basamağındaki özellikleri ölçmek için uygundur. Öğrenci sorunun cevabını kendi yazar. Kısa cevaplı testler ikiye ayrılmaktadır. Birincisi soru cümlesi, ikincisi ise eksik cümle tipidir (MEB, 2005).

Çoğunlukla öğrencilerin belirli olgusal bilgilere sahip oluş derecesini belirlemek amacıyla yapılır. Cevapları kısa olduğu için çok sayıda soru sorulabilir. Bu da güvenilirlik ve geçerliğinin yazılı ve sözlü sınavlara göre yüksek olmasını sağlar. Ayrıca cevapların kısa oluşu yorum yapmayı engeller. Böylece yazılı ve sözlü sınavlarda oluşan puanlama hatalarını azaltır (Tekin, 2004).

Eksik cümle formatında yazılmış kısa yanıtli testler

Öğrencilerin cümlelerdeki ya da paragraflardaki boşluk veya boşluklara uyan kelimeyi, cümleyi veya ifadeyi yazması şeklinde oluşturulan türdür. Yazılan ifadelerde ikiden fazla boşluk bırakılmamalıdır. Cümlelerdeki boşlukların uzunlukları aynı olmalıdır (Atılgan, 2006). Öğrencilerden beklenen, açık bir biçimde belirtilmelidir. Kitaplardaki bilgileri veya sınıftaki örnekleri değiştirmeden soru cümleleri şeklinde yazmak uygun değildir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Doğru yanlış testleri

Bu tür testlerle öğrencilerin soru ile verilen bilgilere sahip oluş derecesi ve bu bilginin doğruluğunu hatırlayıp hatırlamadığı belirlenebilir. Doğru yanlış testleri yapıları itibariyle çok basittir. Genellikle bir cümle olarak verilen önermeden oluşur. Bu önermelerin bir kısmı doğru, bir kısmı da yanlıştır (Atılgan, 2006). Bu testler, doğru ve yanlış olarak yalnızca iki seçeneği barındırdığı için; testlerin % 50 ihtimalle doğru cevabın bulunabilmesi gibi olumsuz bir yönü vardır. Ama hazırlanma süreci ve puanlanması son derece kolaydır (Tekin, 2004). Ayrıca doğru yanlış testleri, bir konudaki genellemeleri, bu konularla olan karşılaştırmaları, olaylardaki sebepleri ve

bunlar arasındaki bağları, olayların sonuçlarının tahmini ve herhangi bir sürecin basamaklarını test etmek için uygulanabilir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Çoktan seçmeli testler

Öğrencilere sorulan sorunun cevabını, verilen cevapların içinden seçtiren maddelerin oluşturduğu testlere denir. Çoktan seçmeli test, problem durumunu içinde barındıran bir madde köküyle bu madde kökünü takip eden üç veya daha çok seçimli maddeden oluşur. Maddenin kökü soru cümlesinden veya eksik bir cümleden oluşabilir. Madde kökünü takip eden seçimli maddelere seçenekler denir. Maddenin kökündeki bilgiler kullanılarak, doğru veya en doğru seçenek bulunur. Öteki seçenekler de yanlış cevaplar veya çeldiriciler olarak adlandırılır (Turgut, 1992).

Çoktan seçmeli testler, öğrencinin üretkenliğini, yazma yeterliğini, fiziksel becerilerini ve yeteneklerini ölçmek için kullanılamaz. Çoğunlukla bilgiyi, zihinsel becerileri ve yetenekleri ölçmek için kullanılır (MEB, 2005). Bu testler, birden fazla değişik öğrenme amacını ölçmesi, kısa sürede birçok bilgi ve beceriyi yordaması, tesadüfen bilme oranının, doğru-yanlış testlerine göre, % 25'e düşmesi yönüyle olumludur. Fakat daha önce belirlenmiş cevapların içinden öğrencinin bu cevapları seçmesi onun yaratıcılığını engeller. Ayrıca öğrencinin her performansı bu soru tipiyle ölçülemez ve sentez düzeyindeki bilgilerinin ölçülmesinde soru hazırlama aşaması zordur (Bahar ve diğerleri, 2006).

Eşleştirmeli testler

İki grup şeklinde verilen ve birbiriyle bağlantılı olan bilgilerin, belirlen açıklama çerçevesinde eşleştirilmesiyle oluşan testlerdir. Olgu içeren bilgilerin ölçülmesinde oldukça etkilidir (MEB, 2005). Maddeler karşı karşıya gelecek şekilde iki bölümden meydana gelir. İlk bölümde madde kökünün yerine kelime, cümle, resim, şekil gibi bir eşleştirme; diğer bölümde de bunlara cevap olacak bilgiler bulunur. Seçimin tahminle yapılamaması ve son maddelerin birebir eşlenmemesi için soru bölümü veya cevap bölümünden herhangi biri diğerinden en az üç, en fazla altı madde fazla hazırlanmalıdır. Cevaplama işlemi ilk bölümün önünde boş bırakılmış olan yere

cevap bölümünde bulunan ifadelerin önündeki sembol ya da harfin yazılmasıyla şeklinde oluşur (Yılmaz ve diğerleri, 2006).

2.1.2. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme

Çoktan seçmeli testleri de kapsayan tek bir doğruyu ölçmek için hazırlanmış geleneksel değerlendirme tekniklerinin dışında kalan değerlendirmelerin tamamıdır. Tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları, değerlendirmenin bir dizi test maddesine verilen cevaptan daha fazla anlam taşıdığı ve değişik şekillerde değerlendirilmesi gerektiğini savunan yaklaşımlardır. Tamamlayıcı tekniklerde, amaç yalnızca öğrencilere not vermek değil, öğrencilerin gelişim safhalarını ve bitirmeleri gereken eksiklikleri göstermek veya görmelerine katkıda bulunmaktır (Eren, 2005).

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında, sonucu değerlendiren geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin aksine, sürece dayalı ve performansı dikkate alan bir değerlendirme uygulanmaktadır. Tamamlayıcı değerlendirme veya otantik değerlendirme olarak da ifade edilen performansa dayalı değerlendirme, öğrencinin ürün oluşturarak kendi bilgi, beceri ve öğrenme yolunu göstermesidir. Tamamlayıcı değerlendirme, öğrencilerden nitelik, kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamaya geçirebilmeleri için belli özellikleri ortaya koymalarının istenmesi olarak da nitelendirilebilir (MEB, TTKB, 2007).

Performans değerlendirme öğrencilerin okulda öğrendiklerini hayatlarında kullanmalarını sağlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel süreçlerin değerlendirilmesi performans değerlendirmeyle sağlanır. Bunun yanında performans değerlendirme, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin değerlendirilerek gelişime açık hale getirmesiyle beraber onların sosyal becerilerine, sorumluluk almalarına ve çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesine de katkıda bulunur (Büyüköztürk, 2006).

Performans görevleri ve projeler

Performans görevleri, öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük hayatla bağdaştırarak özümsemiği kısa zaman dilimini kapsayan çalışmalarının tümüdür. Öğrencilerin oluşturduğu bu çalışmalar ve belirlenen performans değerlendirme ölçütleri kullanılarak öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerlendirilir. Ayrıca öğrenci bu yolla kendisini de değerlendirebilir (Göçer, 2007). Performans görevleri, öğrencilerin kısa zamanda yapabilecekleri çalışmalar olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin böyle görevlerle onlara derslerde kazandırılması amaçlanan üst düzey becerilerdeki gelişimlerini, günlük hayatla bağlantı kurarak oluşturmaları beklenmektedir. Ayrıca performans görevleri öğrencilerin yapabileceği düzeyde olmalıdır (MEB, TTKB, 2006). Öğrencinin farklı disiplinlerdeki bilgileri birleştirme, analiz etme, yorumlama gibi üst düzey zihinsel bilgi ve becerilerinin gelişiminde performans görevleri büyük bir pay sahibidir (Kaptan ve Önal, 2006).

Performans görevlerinin başarıya ulaşmasını sağlayan pek çok etken bulunmaktadır. Performans görevini hazırlama ve öğrenciye verildikten sonraki gözlem yapma sürecinde öğretmenlerin ciddi görevleri vardır. Hazırlanan performans görevi öğrencinin seviyesine göre oluşturulmalı, öğrencilerin sosyal ve ekonomik koşulları dikkate alınmalı, kazanımlarla uygunluk göstermeli, okulda öğrenilenlerle bağlantılı olmalı, özgün durumları barındırmalıdır (Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan, 2007).

Projeler ise, dersler için önem arz eden ve öğrencilerin ilgisini çeken çalışmalarla onların ilgilerini daha da artıran disiplinli çalışmalar bütünüdür (Fleming, 2000). Performans görevine göre süresi daha uzun olan ve kapsamı geniş, yaratıcılık düzeyi daha fazla veya üst düzey becerileri ölçmeye yarayan çalışmalardır. Projeler, öğrencilerin birlikte veya tek başlarına, arzu ettikleri herhangi bir konuda araştırma, yorumlama, görüş oluşturma, yeni bilgiler bulma, kendine özgü düşünce geliştirme amacıyla ders öğretmenin ışı tutmasıyla yapacakları ödevlerdir. Projeler, programda bulunan kazanımları içine alır (MEB, 2005). Projeler, öğrencilerin üretkenlik, araştırma yapma ve iletişim kurma gibi üst düzey zihinsel basamak özelliklerinin gelişiminde etkilidir (Erdemir, 2007).

Projenin konusu, öğrenci tarafından belirlenebilir veya öğretmen bir liste hazırlayarak öğrencinin konu seçmesine yardımcı olabilir. Öğrenci, projenin amacını belirlemek, izlenecek yolları ortaya koymak, kullanacağı malzemeleri seçmek ve karşılaşması muhtemel durumları belirlemek için bir plan yapmalıdır. Bu planı yaparken veya ödevini hazırlarken gerekirse öğretmeninden yardım alabilir (MEB, 2007).

Öz değerlendirme

Klenowski (1995)'ye göre öz değerlendirme, bireylerin çeşitli konulardaki kendi performanslarıyla ilişkili değerlendirmelerde bulunması ve öğrenme sonuçlarını artırmak amacıyla kişinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesi işlemidir.

Öz değerlendirme, öğrencinin bir konuda kendisini değerlendirme işlemi olarak tanımlanabilir. Öğrencinin gelişimi için kademe kademe oluşturulan, ileriki yıllarda çalışmayı düşündükleri konularda üretken olabilmeleri için, kendi yeteneklerini fark etmesini sağlayan bir tekniktir (Kaptan ve Önal, 2006).

Yaşam boyu öğrenme öğrencilerin yalnızca tek başlarına çalışmalarını değil, kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmeleri gerekliliğini de ortaya koyar. Öz değerlendirme, öğrencinin güçlü ve zayıf yanları, becerileri ve öğrencinin öğrenmeye bakışı hakkında yargıda bulunmasını sağlar (Yurdabakan, 2006). Burada amaç, öğrencinin neyi öğrendiği, hangi konularda sıkıntısı olduğunu ortaya koyması, kendi gelişimini gözlemlemesi ve yaptığı işlerin sorumluluğunu almasıdır. Öz değerlendirme yapılmadan önce öğretmen mutlaka öğrencilere rehberlik yapmalıdır. Öğrencilere öz değerlendirmenin önemi kavratılmalıdır. Eleştirinin dozu iyi ayarlanmalı ve bu öğrenciye aktarılmalıdır. İlk başlarda öğrencilerin deneyimsiz oluşları sorun oluşturabilir ancak öğrenciler tecrübelendikçe bu tür sorunlar olmayacaktır (Bahar ve diğerleri, 2006).

Öz değerlendirme; öğrencilerin kendi kendilerine yeteneklerini fark etmelerini sağlar. Onların güçlü ve zayıf olan yanlarını bulmalarına yardımcı olur. Kendi performanslarının seviyesi ile ilgili yargıda bulunmak için doğru ölçüt koyma

konusunda onlara fırsat tanır. Ayrıca öz değerlendirme öğrencilerin isteğini artırır. Öğrenciler farklı durumlarla karşılaştıklarında, bu durumlar karşısında davranışlarını kontrol etmelerini sağlar (MEB, 2004).

Akran değerlendirme

Topping (1998)'e göre akran değerlendirme, durum olarak aynı olan insanların akran gruplarının çalışmalarının derecesini, miktarını, değerini, niteliğini, başarılarını veya öğrenme sonuçlarının ortaya konmasıdır.

Bir gruptaki öğrencilerin grubun diğer üyelerini değerlendirmesine akran değerlendirme adı verilir. Yani öğrencinin, akranlarının hazırladığı ödevleri, projeleri, raporları ve buna benzer çalışmalarını değerlendirmesidir (MEB, 2006). Bu yalnızca bir puan verme işi değil becerilerin de geliştirilmesini içine alan bir öğrenme etkinliği olarak karşımıza çıkar. Akran değerlendirme, öğrencinin kendine olan güveninin artmasına yardım eder. Ayrıca değerlendirmeyi oluşturan temel ölçütler ve becerilerin belirlenmesi için öğrencinin ufkunu açar (Yurdabakan, 2006).

Akran değerlendirmeyle öğrencilerin, akranlarını değerlendirmesi sırasında eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanır. Bununla beraber öğretmene öğrencinin gelişim düzeyi ile ilgili dönüt verir (ODTÜ, 2006).

Öğrencilerin her türdeki performanslarını değerlendirmek için kullanılabilir. Eğer öğrenciler değerlendirdikleri kişiyi bilmeden değerlendirme yaparlarsa değerlendirme daha objektif olabilir. Buna ek olarak aynı çalışmayı birden çok kişi değerlendirirse ve bu değerlendirmelerin tutarlı olması objektiflik açısından kullanılabilir farklı bir yöntemdir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Grup değerlendirme

Bahar ve diğerleri (2006)'ne göre grup değerlendirme, iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin çoğunda grup çalışması vardır. İş birliğine dayalı öğrenme,

öğrencilerden oluşan küçük grupların iş birliği yaparak, ortak öğrenme amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmek için birlikte çalışmasına dayanan bir öğrenme ve öğretme tekniğidir.

Portfolyo(öğrenci ürün dosyası)

Bahar ve diğerleri (2006)'ne göre portfolyo, öğrencilerin çeşitli konu alanında yaptığı çalışmalarının belli bir düzen içerisinde, amaçlı ve anlamlı olarak biriktirmesidir. MEB (2006)'e göre öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin çeşitli alanlardaki çalışmalarını, gösterdiği çabayı, geçirdiği safhaları gösteren başarılarının biriktirildiği dosyadır. Bu sayede veli ve öğretmenler öğrencilerinin gelişimini izleyebilir. Sınıf içinde yapılan çalışmaların öğrencinin seçerek oluşturduğu öğrenci ürün dosyası, hem öğrenci hem de öğretmen için bir değerlendirme biçimidir.

Birgin (2002)'e göre ise portfolyo, öğrencinin belirli bir süre içerisinde çeşitli alanlardaki birikimlerini ya da yaptığı çalışmaları düzenli bir şekilde toplaması sonucu ortaya çıkan verilerin daha önce öğretmenin belirlemiş olduğu ölçütlere göre değerlendirilmesine denir.

Öğrenciler portfolyo hazırlarken, yeniden düzenleme ve sentez yapma yeteneklerini kullanarak, konuya ne hâkim olduklarını ve öğrendiklerini uygun bir biçimde gösterirler. Öğrenci portfolyoyla kendini en iyi ifade edebileceği bir ürün ortaya koyar. Ayrıca öğrenci seçtiği ürün veya ürünleri neden seçtiğini ve seçme ölçütlerini belirttiğinden dolayı, öğretmen öğrencinin öğrenme düzeyi ile ilgili fikir edinebilir. Bu uygulamayla portfolyo basit bir ürün dosyası olmaktan çıkar (Bekiroğlu, 2005). Geleneksel yöntemlerden ayrılan yanı sıra öğrencileri, kısa bir zaman diliminde değil daha uzun vadede değerlendirmesi olarak gösterilebilir (McNergney ve McNergney, 2004).

Portfolyo değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi, amaca uygun çalışmaların seçilmesi, toplayacak kişiler, karar verecek kişiler, ürünlerin toplanma sıklığı ve nasıl değerlendirileceği önemlidir. Özellikle dosyada toplanacak çalışmaların

seçilmesinde, öğrencilerin katılma durumunun belirlenmesinde ve katılımının sağlanmasında, ayrıca öğrencilerdeki sorumluluk alma ve sahiplenme gibi özellikleri geliştirmesi hususunda önem arz etmektedir (Kuks, 1994).

Portfolyo değerlendirmeyele, öğrencilerin süreç içinde kendi bilgilerini ve yaptıkları çalışmalarla ilgili düşüncelerini ortaya çıkarması, kendi öğrenmelerini gözlemlemesi ve kendini değerlendirebilme becerisi kazanabilmesi, öğretmen-veli-öğrenci üçgeni arasındaki ilişkilerin gelişmesi sağlanır. Portfolyonun bu gibi olumlu yanlarıyla beraber, olumsuz yanları da vardır. Bunların en önemlileri; çok zahmet vermesi, çok zaman alması ve toplanan belgelerin dosyalanması güçlüğü, değerlendirme esnasında yaşanan güçlüklerdir (Çepni, 2007). Ayrıca portfolyo, öğrencinin alt basamaktaki davranışlarını (bilgi basamağı gibi) ölçebilmesi açısından yetersiz kalmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2006).

Kavram haritaları

Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005)'na göre anlamlı öğrenmenin kalitesini ölçmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve bilginin düzenlenmesini sağlamak amacıyla kullanılan bir öğrenme-öğretme şeklidir. Bu araçlar, belirli bir kavramın altında ve bununla ilişkili kavramların birbirleriyle ilişkilerini belirten iki boyutlu şemalardır. Nartgün (2006)'e göre kavram haritası, görsel hafızaya seslenmesi ve bilişsel kavramların arasındaki ilişkileri göstermesi sebebiyle fen bilimleri öğretiminde sık sık kullanılmaktadır. Kavram haritaları sadece öğretmek için değil değerlendirmek için de kullanılmaktadır. Kavramların arasındaki bağlantılar, “önergeler” veya “ilkeler” şeklinde adlandırılabilir. Kavram haritaları öğrencilerin zihninde var olan temel kavramlarla yeni öğrendiği kavramlar arasında bir köprü kurarak öğrencilerin bilgiyi sentez yaparak öğrenmesini sağlar. Buna ek olarak kavram haritaları, bir durumu ya da bir konuyu bütün olarak ifade eden, kavramları, bu kavramların arasındaki bağlantıları ve ilkeleri öz bir biçimde ortaya koyan araçlardır. Doğru kullanılırsa öğretimin her basamağında etkilidir (Duru, 2001).

Ayrıca kavram haritaları kalıcı öğrenmeye katkı sağlar. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde faydalı olduğu, öğrencilere göre karmaşık olan konuları bütün gibi görmelerini sağladığı, öğretmenlere belirli bir konuda öğrencilerde var olan bilgileri saptayabilme ve yardıma ihtiyacı olan öğrencileri belirleyebilmesi konusunda onlara yol gösterdiği için çok önemli bir ölçme ve değerlendirme aracıdır (Erdal, 2007).

Başka bir deyişle kavram haritaları, bilginin öğrenci zihninde somutlaşmasına ve düzenli bir hale gelmesine olanak sunar. Bu yüzden bir eğitim-öğretim yılı tek bir konu veya derste önemli kavramlar arasındaki bağlantıları oluşturmada önemli bir tekniktir (Kaptan, 1998).

Kelime ilişkilendirme testi

Öğrencilerin bilişsel yapılarındaki verilerin arasındaki bağları, uzun süreli belleklerdeki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterliğini ya da anlamlılığını belirlemek için oluşturulan tekniğe denir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Kelime ilişkilendirme testini oluşturmak için öğretmen seçilen konuyla ilişkili beş ila on anahtar kelime belirler. Bu kelimelerin konu açısından en önemlileri olmasına özen gösterilir. Anahtar kelimeler alt alta yazılır ve kelimelerin karşılarında boşluk bırakılır. Anahtar kelimenin alt alta on kez yazılmasıyla zincirleme cevap riski önlenmiş olur. Her anahtar kelime peş peşe gelen sayfalarda görülmeyecek şekilde yazılmalıdır. Kelime ilişkilendirme testinin, ilk sayfasında uygulamayı anlatan bir yönerge, ikinci sayfasında test örneği bulunur. Diğer sayfalar da her sayfaya bir kelime gelecek biçimde düzenlenir. Öğrencilere 30 saniye verilerek bu süre içerisinde anahtar kelimenin kendilerinde çağrıştırdığı kelimeleri bulup uygun boşluklara yazmaları istenir. Ancak ilköğretimde yazma güçlüğü olan öğrenciler düşünülerek 10 – 15 saniye ek süre verilebilir. Öğretmen bu etkinlikte, her öğrenciye ayrı ayrı verilen anahtar kelimeler için zaman tutar (Bahar ve diğerleri, 2006). Ayrıca öğrencinin uzun süreli belleğinden herhangi bir anahtar kelimeye verdiği cevapların bilişsel alandaki kavramlarla olan bağlarını fark ettiği ve anlam olarak yakın bulduğu kabul edilir. Anlam olarak yakın bulma ya da anlam mesafesi etkisine göre, anlamsal zihinde iki kelime birbirine ne kadar yakınsa o kelimeler birbirine o kadar bağlıdır. Hatırlama sırasında da zihin

araştırması daha çabuk olacağı için bu kelimelerle ilgili cevap da diğerlerine göre hızlı olur (MEB, 2006).

Yapılandırılmış grid

Öğrencilerin verdiği doğru cevabı dikkate almak yerine, birbiriyle bağlantılı veri dizinine dikkat çekerek öğrencilerin düşüncelerine ulaşmayı amaçlayan tamamlayıcı değerlendirme tekniğidir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Bu teknik anlamlı öğrenmeyi ölçer, öğrencinin bilişsel alandaki kavram yanlışlıklarını ve bilgilerindeki eksiklikleri belirler. Gridde soru hazırlarken yaşa ve seviyeye göre 9, 12 veya 16 kutucuktan meydana gelen bir tablo oluşturulur ve tablodaki her kutucuğa sırasına uygun olarak numara verilir. Yapılandırılmış gridi hazırlamak için öğretmen bir soru belirler ve bu sorunun cevabını rastgele kutucuklardan bir veya iki tanesine yazar. Daha sonra ikinci soruyu da bu şekilde yerleştirir. Ama ikinci sorunun cevabı olan kutucuklardan bazısı birinci sorunun da cevapları arasında bulunabilir. Yani ikinci sorunun cevabının bir kısmı birinci sorunun cevabında da bulunabilir. Böylece kutucukların hepsi doluncaya kadar sorular hazırlanarak kutucuklara yerleştirilir. Çoğu zaman soruların sayısı kutucuk sayısından daha az olur. Sonuç olarak öğrenci, her sorunun cevabı için doğru kutucukları bulması ve bu kutucuk numaralarının mantığa uygun veya kullanışlı bir şekilde sıralanmaması gerekir. Öğrencilerin cevapları, o konu hakkındaki bilgilerini, kelimeleri kullanabilme yetilerini veya varsa bilgi eksikliklerini ifade eder. Bu tekniğin analizinde anlatılan basamaklar değerlendirilerek her sorunun cevabının puanlanması şu şekilde yapılır:

$$C1 \div C2 - C3 \div C4$$

C1= Seçilen doğru cevap kutucuk sayısı

C2= Toplam doğru cevap kutucuk sayısı

C3= Seçilen yanlış cevap kutucuk sayısı

C4= Toplam yanlış cevap kutucuk sayısı

Yukarıdaki formüle göre öğrencilerin aldıkları puanlar - 1,0 ve +1 arasında olur. Bu puanı 10 üzerinden değerlendirilebilmesi için öncelikle negatifliği yok etmek amacıyla

elde edilen puana 1 eklenir ve bu sayı 5 ile çarpılır (Aydoğdu ve diğerleri, 2005). Ayrıca yapılandırılmış gridde kutucukların içeriğinin çeşitlendirilmesi görsel ve analitik düşünebilmeyi geliştirir (Çepni ve Çil, 2009; MEB, 2005).

Bu tekniğin, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmelerini belirleme, bilişsel alandaki işlemeyen yanları açığa çıkarma, öğrenciye görsel ve analitik düşünebilme olanağı sunması ve kısıtlı zamanlarda bile uygulanabilmesi gibi olumlu yönlerinin yanında ilk hazırlama aşamasının öğretmenler açısından zahmetli oluşu gibi olumsuz yönü de vardır (Bahar ve diğerleri, 2006).

Kontrol listeleri

Öğrencilerden beklenen davranışların özelliklerine göre ayrıntılı bilgilerin olduğu ve öğrencilerin performanslarının eksik yanlarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçme araçlarıdır. Kontrol listeleri kullanılırken bazı sorunlar oluşabilir. Örneğin, öğretmene davranışla alakalı gözlem yapıldığı veya yapılmadığı olarak yalnızca iki ölçüt vermesidir. Kontrol listelerinin diğer bir sorunu da öğrenci performanslarının belirli bir puanlamaya tabi tutulmasıdır. Bu teknik öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkarsa da; öğretmen, öğrenci performansını belirli bir puana göre değerlendirmek mecburiyetinde olur ve öğrencinin süreç içinde sergilediği performansı ölçemez (Airasian, 1994). Başka bir deyişle performansın seviyeleriyle veya ölçütlerin ne kadarının ortaya konulduğuyla ilgili bilgi sağlamazlar (Moskal, 2004).

Gözlem

Öğrencilerin sınıftaki durumlarını ölçmek amacıyla yapılan bir uygulamadır. Gözlem, eğitim-öğretim yılı boyunca devam eden bir süreçtir. Öğretmen, öğrencilerin cevaplarını, sınıf içi etkinliklere katılımlarını ve öğrencilerin sınıf içindeki ve dışındaki hal ve hareketlerini gözlemleyerek değerlendirmelerini not alır (Tabak, 2007).

Gözlem, öğrencinin tek başına veya akranlarıyla yaptığı etkinliklerde, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yapıldığı durumlarda öğrencilerin

gösterdiği izlenebilir her çeşit performansı gözlemlemek ve değerlendirmek için kullanılabilir. Bu yönüyle gözlem, tek başına bir ölçme ve değerlendirme tekniği olması yanında diğer ölçme ve değerlendirme tekniklerini destekleyici niteliktedir (Bahar ve diğerleri, 2006). Yapılan çalışmaların gözlemlenebildiği gözlem önemli yer tutar. Uygulama yapılırken hız ve zaman kaybı olmamalıdır. Gözlemler sayesinde, öğrencilerle ilgili doğru bilgilere çabuk bir şekilde ulaşılır (MEB, 2005).

Gözlem yapılırken; öğrencilerin hepsi için aynı ölçütler kullanılmalı, her öğrenci birden fazla gözleme tabi tutulmalıdır. Ayrıca bütün öğrenciler farklı durumlarda ve günlerde değerlendirilmeli, öğrencilerin kendi özellikleri, becerileri ve gösterdikleri davranışlar da dikkate alınmalıdır (MEB, 2007).

Görüşme (mülâkat)

Öğrencilerin herhangi bir kavram, durum veya olayla düşüncesini ayrıntılı olarak gözlemlemek, öğrenilmek istenen konu alanı ile ilgili bilgisini belirlemek amacıyla yapılır ve görüşme öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşir. Bu teknik aslında bir tür söyleşidir (Bahar ve diğerleri, 2006). Öğrencilerin yaptığı çalışmalarla ilgili ve konuları anlayış biçimleri konusunda anlama seviyelerinin uygun bir biçimde değerlendirilmesinde etkili bir tekniktir (MEB, 2005).

Mülâkatlarla öğrencilerin tecrübeleri, davranışları, zihinsel durumları ve fikirleri gibi tam olarak ortaya çıkarılamayan nitelikleri gözlemlenebilir. Öğretmen görüşme tekniğini kullanarak, hem öğrencilerin fikirlerini belirler, hem de onların kendileri ve öğretmenleri arasındaki iletişimini etkili hale getirir. Bu teknikle, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanır. Bunun yanında görüşme, kamerayla kaydedilerek daha sonra kaydedilenlerin incelenmesi konusunda etkilidir. Kamera ile kaydetme imkânı yoksa her uygulamadan sonra not alınabilir ve ses kayıtlarıyla beraber değerlendirilebilir. Mülâkat esnasında öğrencilerin davranışları ayrıntılı bir biçimde gözlemlenmeli ve öğrencilerin cevapları ve yaptıkları açıklamalar hiçbir şekilde değiştirmemelidir (Fer ve Çırık, 2007).

Dereceli puanlama anahtarı (rubrik)

Performansı belirten ölçütlerin bulunduğu puanlama anahtarıdır. Çalışmalara puan verilmesi için oluşturulan ölçütlerin olduğu bir ölçme aracıdır (MEB 2005). Dereceli puanlama anahtarı öğrencinin kavrama, durum veya olayla ilgili bilgisi ya da yeterlik seviyesini ortaya çıkarmaya yarayan bir sistemdir. Ayrıca bu anahtarlar, öğrencilerin zayıf ve kuvvetli olduğu yönlerle alakalı geri bildirim verme, iyileştirme amacıyla öğretimi planlama gibi amaçlar için uygulanabilir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Bu anahtarla ulaşılan sonuçlar, eğitimde öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi amacıyla kullanılır. Performans değerlendirmeler, analitik ve holistik değerlendirme olarak ikiye ayrılır. Analitik rubrik, performansı gruplara ayırır. Holistik (bütüncül) rubrik ise, değerlendirmede, tek bir sonucu ortaya çıkarır. Holistik(bütüncül) rubrik sonuçlarında, bütün diğer sonuçlar değerlendirmenin bütünleşmesinde rol oynar. Önerilen ise; analitik ve holistik(bütüncül) rubrik sonuçlarının birlikte uygulanıp değerlendirilmesidir (Moskal, 2003).

Dereceli puanlama anahtarı, hem ailelerin ve öğretmenlerin öğrencilerdeki beklentilerini anlamada yardımcı olur, hem de öğrencileri, herhangi bir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme için öğrenme tecrübesine ve hazırlığına yönlendirir. Bu anahtarın iyi bir yapısının olması ve doğru ölçümlere ulaşması için gereken performansları inceleyen özellikleri içermesi gerekir (Keyser ve Howell, 2008).

Dereceli puanlama anahtarının birçok faydası vardır. Puanlamadaki yönergeler, öğrencinin veriminin artmasını sağlar ve böylece öğrenmeyi destekler. Öğretmenler puanlama yönergeleriyle, öğrencilerin performansı belirleyen ayrıntılara dikkatini çeker. Ayrıca öğretmenler bu ayrıntıları vurgulayıp ve bu ayrıntılar üzerinde dikkati toplayarak, öğretimin kalitesini yükseltebilirler. Öğrenciler puanlama yönergelerini kullandıklarında değerlendirme süreci ile ilgili öğretmenin beklentilerini fark ederler. Puanlama yönergeleri böylelikle öğrencilere yol göstermiş olur (Kan, 2007).

2.2. İlgili Araştırmalar

Literatürde ölçme ve değerlendirme alanını çeşitli yönleriyle ele alan araştırmalar bulunmaktadır. Bu bölümde bu araştırmanın konusu ile ilgili araştırmalara değinilmiştir. Bu araştırmalar aşağıda özetlenmektedir.

Kaynak (2000)'ın “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin, öğretmenlerin ölçme aracı olmaksızın, yalnızca gözlem yaparak ölçme ve değerlendirme işleminin gerçekleştiremeyeceği fikrini benimsediklerini belirlemiştir. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını değerlendirirken daha çok yazılı sınavları kullandıkları saptanmıştır.

Saraç (2002) tarafından yapılan araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının alan bilgilerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bölümlere, cinsiyete, anne-babanın öğrenim düzeyi ve mesleğine, mezun olunan lise türüne, bölümlerini tercih sıralarına ve bölümlerinden memnuniyetlerine, akademik ortalamalarına, akademik çalışma isteklerine ve öğretmenlik yapma isteklerine göre değişip değişmediği belirlenmek istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların bölümlere ve bölümden memnuniyete göre değiştiği saptanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğretmen adayların alan bilgisinin diğer bölümlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada, öğretmen adayları ile öğretmenler arasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Çakan (2004)'ın “Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlköğretim ve Ortaöğretim” isimli çalışması, öğretmenlerin çoğunun kendilerini ölçme değerlendirme alanında yetersiz hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, bu yetersizliklerinin hizmet içi eğitimle giderilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırma, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretim

kademesinde görev yapan öğretmenlere göre ölçme değerlendirme uygulamaları açısından kendilerini daha yeterli gördüklerini saptamıştır.

Adıyaman (2005) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimin 4.,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersi veren öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyle ilgili bilgileri ve bunları uygulama seviyeleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyle ilgili bilgi seviyelerinin düşük olduğu ve bu sebeple sınav sorusu hazırlarken kurallara pek uymadıkları saptanmıştır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre ölçme değerlendirmeyle ilgili bilgi seviyelerinin daha yüksek olduğu ve Türkçe öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre ölçme değerlendirmeyle ilgili bilgi seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Zorbaz (2005)'ın, "İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme" isimli araştırmasında; öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmeyi not verme amacıyla yaptıkları ve yapılan yazılı sınavlarda, verilen metinlerle ilgili 4, dilbilgisi ile ilgili 5 veya 6, kompozisyon 1 soru sordukları belirlenmiştir.

Arık (2006)'ın "İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi" isimli çalışmasında; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ile ilgili kavram yanılgılarının olduğunu belirlemiştir.

Yıldırım (2006)'ın "İlköğretim Okulları İkinci Kademe Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)" isimli araştırmasında ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin en fazla, uzun cevap gerektiren soruları kullandığı; öğrencilerin sınav başarılarını etkileyen en önemli unsurun ise heyecan ve kaygı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçme araçlarının öğrenci

başarısını tamamen ölçemediği ve öğrencilerin şikâyetinin çoğunun sorulan soruların uzun olması konusu olduğu belirlenmiştir.

Erdemir (2007)'in ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemek için yapmış olduğu araştırmasının sonunda; öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterince bilgi almadıkları, ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin bir biçimde uygulayabilmek için donanımlı olmadıkları belirlenmiştir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nin “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” isimli araştırmalarında, öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı seviyelerini ortaya çıkarmada çoğunlukla geleneksel yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada öğretmenler, kendilerini çoğunlukla geleneksel yöntemler diye nitelendirilen sınav şekillerinde yeterli bulmaktadırlar. Ayrıca bu araştırmayla öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan (2007)'in “İlköğretim Öğretmenlerin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin yaklaşık % 70'inin performans görevlerini öğrencilerin dersle ilgili öğrenmelerini günlük hayatta kullanmaları amacıyla verdikleri ve ayrıca öğretmenlerin yaklaşık yarısının ayda veya bir buçuk ayda bir performans görevi verdikleri ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler performans görevi hazırlarken çoğunlukla, ders kitaplarından, internetten veya farklı kaynak kitaplardan ve başkaları tarafından hazırlanmış performans görevlerinden faydalanmaktadırlar.

Nalbantoğlu Eyitmiş (2007)'in, “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)” isimli araştırmasında, ortaöğretim kurumlarında görev yapan şube öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini ne kadar etkili kullandıkları saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin uygulamalarla ilgili görüşlerini

belirlemek; bu görüşler arasında mezun olunan fakülte, şube, mesleki kıdem, cinsiyet ve yaş özelliklerine göre manidar farkların olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının mezun oldukları okullarda yeterli bir ölçme ve değerlendirme bilgisinin verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerce, ölçme ve değerlendirmeye ilgili derslerin teorik ve uygulamalı olarak verilmesi istendiği, ölçme araçlarından yazılı sınavların her zaman, sözlü sınavların, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve kısa cevap gerektiren testlerin ise bazen kullanıldığı saptanmıştır.

Uysal (2008)'ın, “Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme” isimli çalışmasında; öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeye karşı olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak, yapılan eğitim ve uygulamalar öğrencilerin görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmış ve öğrencilerin akranlarını ve kendilerini değerlendirmeye istekli oldukları belirlenmiştir.

Karadüz (2009)'ün “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi” adlı araştırmasının amacı, Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarıyla beraber ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının hangi oranda yapılandırmacı anlayışa uygun olduğunu değerlendirmektir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme anlayışlarıyla beraber, uygulamadaki alışkanlıklarının yapılandırmacı anlayışı yeterli ölçüde yansıtmadığı belirlenmiştir.

Coşkun, Gelen ve Kan (2009) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin performans ödevlerinin uygulanmamasının sebebinin kitaplarda verilen dereceli puanlama anahtarının kullanışlı olmaması ve kalabalık sınıflar olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler özellikle grup çalışmalarında öğrencileri değerlendirmede güçlük çektiklerini belirtmektedirler.

Yıldırım ve Karakoç (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu sözlü sınavları, yazılı sınavları, öğrenci ürün dosyasını, performans ödevlerini ve projeleri kullanmaktadırlar. Öz ve akran değerlendirme ise nadiren uygulanan uygulamalardır. Öğretmenlerin çoğunluğu Türkçe dersi programlarında önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bireysel farkları dikkate aldığını, sonuç ile birlikte sürecin de değerlendirildiğini ancak, bu uygulamaların kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Metin ve Demiryürek (2009)'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme- Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri" adlı araştırmasının sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkında olumlu bakış açısına sahip olduğu saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin, bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkında bilgilerinin olmaması, zamanın yetersiz olması, maliyetin yüksek olması gibi sebeplerden etkili bir ölçme ve değerlendirme yapamadıkları belirlenmiştir.

Arslan, Orhan ve Kırbaş (2010) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, Türkçe öğretmenleri tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını yeterince uygulamamaktadırlar. Yıldız (2011)'ın yaptığı bir çalışmada ise branş öğretmenlerinin kıdem, öğrenim durumları bakımından ilköğretim programlarındaki tamamlayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanımları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerin genelde olumlu tutum geliştirdikleri, ancak uygulama düzeyinin artması için hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları saptanmıştır.

Yıldız (2011)'ın "İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları İle İlgili Branş Öğretmenlerinin Görüşleri" isimli çalışmada, öğretmenlerin kıdem, öğrenim durumları ve okul türü bakımından yeni ilköğretim programlarındaki alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanımları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerin genelde olumlu tutum geliştirdikleri, ancak uygulama düzeyinin artması için hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları saptanmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde Türkçe ğretmenlerin lme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalarında bir takım eksiklerin olduğu, bu uygulamaların çeşitli değişkenlere göre bazı araştırmalarda değiştiği bazılarında ise değişmediği saptanmıştır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim programlarının ölçme değerlendirme boyutunun Türkçe öğretmenleri tarafından algılanma ve uygulanma düzeylerini tespit etmektir. Ayrıca bu çalışmada Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri demografik değişkenler açısından da ele alınmaktadır. Bu yönüyle bu araştırma var olan bir durumu betimleyen tarama türü bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Düzce il merkezi sınırları içerisinde bulunan okullarda çalışan 93 Türkçe öğretmen, araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Bu çalışmada, evrenin sınırlı sayıda öğretmenden oluşması sebebiyle örneklem almaya gidilmeden evrenin tamamına ulaşılmıştır. Tayin ve izin durumu gerekçeleriyle dört öğretmene ulaşılamamıştır. Araştırma 89 Türkçe öğretmenin verilerine dayanmaktadır. Öğretmenlerin 19'u 0-5 yıllık kıdeme; 49'u 6-10 yıllık kıdeme; 21'i 11 yıl ve üzeri kıdem yılına sahiptirler. Öğrenim durumu açısından öğretmenlerin 73'ü lisans; 16'si ise lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin 39'u ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminere katılmış, 50'si ise seminere katılmamıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri, bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları araştırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre üstün ve

zayıf yönlerini saptamak amaçlanmıştır. Bu uygulamalara ilişkin görüşlerin demografik özelliklere göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldız (2011) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özellikler yer almaktadır. İkinci bölüm ise kendi içerisinde 4 alt başlığa ayrılmıştır.

Bu alt başlıklar:

- a. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin alındığı ifadeler
- b. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanma düzeyi ve uygulama sıklığı
- c. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyi ve uygulama sıklığı
- d. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına algılama düzeyine yönelik açık uçlu sorular

Bu araştırmada kullanılan anket tekrar ölçme ve değerlendirme uzmanlarına gönderilmiş, anketin araştırmaya uygunluğu açısından görüşler alınmıştır. Veri toplama aracında bulunan sorulara ek olarak açık uçlu sorular ankete eklenmiştir. Araştırmacı tarafından anket, ‘Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi’ adı altında yapısal olarak düzenlenmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 16 (Statistical Package for Social Sciencies) kullanılarak çözümlenmiş, frekans dağılımı ile yüzdeler şeklinde özetlenerek tablolaştırılmıştır. Anket ile toplanan bilgiler sınıflama düzeyinde olduğu için ölçme bilgisi veren ölçme araçlarına ilişkin verilerin analizinde parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılması uygundur. Çeşitli değişkenler (kıdem, seminer alıp almama, öğrenim durumu) bakımından öğretmen görüşleri arasında değişiklik bulunup bulunmadığını belirlemek için Kay-kare uygunluk testi kullanılmıştır.

Anlamlılık düzeyi olarak 0,05 alınmış, bulgular bu yönde yorumlanmıştır. Öğretmenlere verilen açık uçlu sorular sonucu elde edilen veriler ise yüzde ve frekanslarla ifade edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Ayrıca tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre üstün/zayıf yönleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde, araştırmanın amacı çerçevesinde, araştırma sorularına ilişkin bulgular özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

1) Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin ifadelerle verdikleri tepkilerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Yüzde ve frekanslar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerin frekans ve yüzde dağılımı

İfadeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Ölçme değerlendirme işlemini not vermek için yaparım.	f	5	36	38	10
	%	5,6	40,4	42,7	11,2
2. Ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım.	f	29	49	5	6
	%	32,6	55,1	5,6	6,7
3. Ölçme değerlendirme işlemini başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım.	f	22	35	23	9
	%	24,7	39,3	25,8	10,1
4. Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tamamlayıcı yöntemler kullanılmalıdır.	f	52	27	6	4
	%	58,4	30,3	6,7	4,5
5. Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmelidir.	f	42	35	8	4
	%	47,2	39,3	9	4,5
6. Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır.	f	8	28	32	21
	%	9	31,4	36	23,6
7. Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir.	f	39	42	3	5
	%	43,8	47,2	3,4	5,6
8. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum.	f	11	54	22	2
	%	12,4	60,7	24,7	2,2
9. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kolay ve uygulanabiliridir.	f	7	44	37	1
	%	7,9	49,4	41,6	1,1
10. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim	f	19	50	17	3
	%	21,3	56,2	19,1	3,4
11. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladı.	f	16	57	14	2
	%	18	64	15,7	2,3
12. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı.	f	8	26	49	6
	%	9	29,2	55,1	6,7
13. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebiliyorum.	f	16	59	12	2
	%	18	66,3	13,5	2,2
14. Yeni programdaki ölçme yöntemleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırıyor.	f	18	43	25	3
	%	20,2	48,3	28,1	3,4
15. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri daha iyi tanımamı sağladı.	f	21	50	15	3
	%	23,6	56,2	16,9	3,4
16. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta.	f	22	47	17	3
	%	24,7	52,8	19,1	3,4

Tablo 1'e göre araştırmaya katılanların yaklaşık yarısı değerlendirmeyi not vermek için kullanmakta, diğer yarısı ise bu görüşe katılmamaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu ise (%87,7) değerlendirmeyi öğrenmeyi geliştirmek için; % 64'ü değerlendirmeyi başarılı ve başarısız öğrencileri saptamak için diğer bir deyişle sınıflama amaçlı kullanmaktadır.

Öğrenciyi değerlendirirken tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerektiği öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%88,7) tarafından savunulmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık % 10'u bu fikri savunmamaktadır.

Ölçme ve değerlendirmenin öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmesi gerektiği öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 86,5) tarafından benimsenmiştir. Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir fikrini benimseyenler (% 91) ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabilenler (% 71,1) grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Grubun yarısından fazlası (% 57,3) tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kolay ve uygulanabilir olduğunu savunmaktadır. Geri kalanların ise (% 42,7) bu görüşte olmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildiklerini (% 77,5), tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladığını (% 84) ve ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebildiklerini (% 84,3) beyan etmişlerdir.

Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadığı fikri grubun yarısından fazlası (% 61,8) tarafından reddedilmiştir. Diğer kısmın ise (% 38,2) bu fikri benimsediği saptanmıştır.

Grubun yarısından fazlası (% 68,5) yeni programdaki ölçme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırdığını savunmaktadır. Geri kalanının ise (% 31,5) aynı düşüncede olmadığı tespit edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencileri daha iyi tanıyanların (% 79,8) ve buna karşın ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamanın çok zaman aldığından yakınanların da (% 77,5) çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

2) Türkçe öğretmenlerinin, tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sıklıkları ne düzeydedir?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sıklıklarına ilişkin ifadelerine verdikleri tepkilerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Yüzde ve frekanslar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sıklıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Sıklıkları		Çoğu Zaman	Ara Sıra	Hiçbir Zaman
1. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	f	21	52	16
	%	23,6	58,4	18
2. Proje Görevleri	f	58	25	6
	%	65,2	28,1	6,7
3 Performans Görevleri	f	62	22	5
	%	69,7	24,7	5,6
4. Gözlem	f	60	17	12
	%	67,4	19,1	13,5
5. Kavram Haritası	f	26	40	23
	%	29,2	44,9	25,8
6. Görüşme (mülakat)	f	35	41	13
	%	39,3	46,1	14,6
7. Öz Değerlendirme	f	37	38	14
	%	41,6	42,7	15,7
8. Grup Değerlendirme	f	21	54	14
	%	23,6	60,7	15,7
9. Akran Değerlendirme	f	20	55	14
	%	22,5	61,8	15,7
10. Kelime İlişkilendirme Testleri	f	27	37	25
	%	30,3	41,6	28,1
11. Yapılandırılmış Grid.	f	17	26	46
	%	19,1	29,2	51,7

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunu portfolyo (% 58,4); kavram haritası (%44,9); görüşme (% 46,1); grup değerlendirme (% 60,7); akran değerlendirme (% 61,8) ve kelime ilişkilendirme testlerini (%41,6) ara sıra uyguladıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra proje görevleri (% 65,2), performans görevleri (% 69,7) ve gözlem (% 67,4) çoğu zaman uygulanmaktadır. Yapılandırılmış grid ise uygulanma sıklığı en az olandır (hiçbir zaman, % 51,7; ara sıra, % 29,2).

3) Türkçe öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sıklıkları ne düzeydedir?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için Türkçe öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sıklıklarına ilişkin ifadelere verdikleri tepkilerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Yüzde ve frekanslar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Türkçe öğretmenlerinin, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sıklıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Sıklıkları		Çoğu Zaman	Ara Sıra	Hiçbir Zaman
1. Yazılı Yoklama (Klasik Yazılı)	f	57	19	13
	%	64	21,3	14,6
2. Soru Cümlesi formatında Kısa Yanıtlı Testler	f	39	39	11
	%	43,8	43,8	12,4
3. Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	f	30	47	12
	%	33,7	52,8	13,5
4. Doğru Yanlış Soruları	f	42	39	8
	%	47,2	43,8	9
5. Çoktan Seçmeli Test	f	35	30	24
	%	39,3	33,7	27
6. Eşleştirme Soruları	f	34	40	15
	%	38,2	44,9	16,9

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin en çok yazılı yoklamaları uyguladıkları (% 64) belirlenmiştir. Soru formatında hazırlanan kısa yanıtlı testleri, çoktan seçmeli testleri ve doğru yanlış sorularını grubun büyük çoğunluğu çoğu zaman ya da ara sıra uygulamaktadır. Eksik cümle formatındaki kısa yanıtlı testleri ara sıra uygulayanlar grubun yarısından fazlasını (% 52,8) oluşturmaktadır. Çoğu zaman uygulayanlar da % 33,7'dir.

4) Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün/zayıf yönleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün/zayıf yönleriyle ilgili görüşlerine ilişkin olarak verdikleri tepkilerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Yüzde ve frekanslar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün/zayıf yönleriyle ilgili görüşler

	İfadeler	f	%
Üstün Görülen Yönleri	a) Süreci değerlendirir.	16	17,97
	b) Bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya çıkarır.	25	28,08
	c) Öğrencinin daha iyi tanınmasını sağlar.	18	20,22
	d) Objektif değerlendirme yapılabilir.	16	17,97
	e) Öğrencinin araştırma yapıp kendini ifade edebilmesini sağlar.	13	14,60
	f) Tamamlayıcı ölçme tekniği geleneksel ölçme tekniğine göre üstün değildir.	3	3,37
	g) Çoklu zekâ kullanımına katkısı, öğretmene farklı bakış açısı sunuyor, öğrencinin başarısı artırıyor.	8	8,98
Zayıf Görülen Yönleri	a) Çok zaman alıyor.	40	44,94
	b) Derslerin işlenişini yavaşlatıyor.	8	8,98
	c) Kalabalık sınıflarda öğrenci takibini zorlaştırıyor.	9	10,11
	d) Öğrencinin yöntemi yeni tanıdığı için tam olarak benimseyemiyor.	14	15,73
	e) Öğretmene çok sorumluluk veriliyor, öğretmenin iş yükü artırıyor.	12	13,48
	f) Değerlendirmede zorluklar yaşanıyor.	9	10,11
	g) Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımına göre zayıf değildir.	4	4,49
	h) Öğrenciyi hazırcılığa itiyor, proje ödevlerini öğrencinin yapıp yapmadığının belli olmaması, velilerin not isteği uygulamayı zorlaştırıyor.	11	11,23

Tablo 4'e göre, tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlara göre en belirgin üstün görülen yönü bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya çıkarması (% 28,08) olarak tespit edilmiştir. Süreci değerlendirmesi, öğrencinin daha iyi tanınmasını ve araştırma yapıp kendini ifade edebilmesini sağlaması, objektif değerlendirme yapılabilmesi tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının üstün yönleri olarak görülmektedir. Grubun yaklaşık %3'ü tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlara göre üstün yönü olmadığını savunmaktadır. Zayıf görülen yönü ise çok zaman alması (% 44,94) olarak saptanmıştır. Derslerin işlenişini yavaşlatması, öğrencinin bu yöntemleri yeni tanınması, öğretmenin iş yükünü arttırması, değerlendirmede zorluklar yaşanması, öğrenciyi hazırcılığa itmesi, proje ödevlerini öğrencinin yapıp yapmadığının belli olmaması, velilerin not isteği tamamlayıcı yaklaşımların diğer dezavantajlarıdır.

5) Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için Türkçe tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerine ilişkin olarak verdikleri tepkilerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Yüzde ve frekanslar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri

İfadeler	f	%
a) Uygulamada zaman yetersiz kalıyor.	45	50,56
b) Ödev yapılırken kırtasiye malzemesi açısından maddi sıkıntı yaşanabiliyor.	12	13,48
c) Çocuklar umursamaz davranabiliyorlar ve süreci sıkıcı buluyorlar.	15	16,85
d) Öğrencilerin yorum gücünü, düşünme, konuşma becerilerini ölçmüyor.	5	5,61
e) Sınıfta seviye farkının çok olması sebebiyle hazır bulunuşluk seviyesi düşük.	6	6,74
f) Ödevler nitelsiz, internetten hazır ödevler indiriliyor.	7	7,86
g) Ödevlerin takibi zor. Öğretmene evrak işleri çok kalıyor.	11	12,35
h) Veliler not kaygısı taşıyor.	6	6,74
i) Öğretmenler ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını bilmiyor.	4	4,49

Tablo 5 incelendiğinde, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken karşılaşılan sorunların en büyüğünün, zamanın yetersiz kalması (% 50,56) olduğu saptanmıştır. Çocuklar için sıkıcı bulunabilmesi, maddi sıkıntılara yol açması, hazır bulunuşluğun düşük olması, ödevlerin hazır olarak internetten indirilmesi, ödevlerin takibinin zor olması, velilerin not kaygısı ve öğrencilerin yorum gücünü, düşünme, konuşma becerilerini ölçmemesi bu uygulamalara ilişkin yaşanan sorunlar arasındadır.

Tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin yorum gücünü, düşünme, konuşma becerilerini ölçmemesi öğretmenlerce yaşanan bir sorun olarak ifade edilmiştir. Oysa tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının en önemli özelliklerinden biri bu türden özellikleri ölçebilmesidir. Bu durum tamamlayıcı

değerlendirme yaklaşımlarının tam anlamıyla uygulanmadığı ya da öğretmenlerin bu konularda yetersiz olduğu anlamına gelmektedir.

6a) Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları meslekteki kıdemlerine göre değişmekte midir?

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için ilgili değişkene ait χ^2 ve p değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıklarının meslekteki kıdemlerine göre dağılımına ilişkin χ^2 ve p değerleri

İfadeler	χ^2	p
1. Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	7,638	0,106
2. Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	13,745	0,008*
3. Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	6,129	0,190
4. Doğru Yanlış Soruları	7,524	0,111
5. Çoktan Seçmeli Test	5,876	0,209
6. Esleştirme Soruları	9,497	0,510
7. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	10,486	0,056
8. Proje Görevleri	2,386	0,665
9. Performans Görevleri	4,173	0,383
10. Gözlem	10,533	0,065
11. Kavram Haritası	12,088	0,017*
12. Görüşme (mülakat)	4,682	0,321
13. Öz Değerlendirme	4,796	0,309
14. Grup Değerlendirme	9,146	0,166
15. Akran Değerlendirme	7,082	0,132
16. Kelime İlişkilendirme Testleri	16,463	0,002*
17. Yapılandırılmış Grid	4,267	0,371

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, soru formatında kısa yanıtlı testler, kavram haritaları ve kelime ilişkilendirme testlerinin uygulanma sıklığının, kıdeme göre manidar düzeyde değiştiği saptanmıştır. Bu maddeler haricindeki yaklaşımların uygulanma sıklığı, kıdeme göre değişmemektedir. Bu maddelere katılımcıların verdiği tepkilerin kıdeme göre dağılımı Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 7. Soru formatında kısa yanıtlı testlerin kıdeme göre uygulanma sıklığına ait frekans ve yüzde değerleri

		Çoğu zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman	
		f	%	f	%	f	%
Soru Formatında	0-5 yıl	13	68,4	6	31,6	0	0
Kısa Yanıtlı	6-10 yıl	17	34,7	27	55,1	5	10,2
Testler	11 yıl ve üzeri	9	42,8	6	28,6	6	28,6

Tablo 7 incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip olanların diğer kıdem aralığındakilere göre soru formatında kısa yanıtlı testleri daha sık uyguladıkları saptanmıştır. Bu türden testleri en az uygulayanlar ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir.

Tablo 8. Kavram haritalarının kıdeme göre uygulanma sıklığına ait frekans ve yüzde değerleri

		Çoğu zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman	
		f	%	f	%	f	%
Kavram Haritası	0-5 yıl	8	42,1	4	21,1	7	36,8
	6-10 yıl	17	34,7	23	46,9	9	18,4
	11 yıl ve üzeri	1	4,8	13	61,9	7	33,3

Tablo 8 incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun kavram haritalarını çoğu zaman kullandıkları, 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun ise kavram haritalarını ara sıra kullandıkları

saptanmıştır. Bu duruma, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya alışık olması, kavram haritaları gibi programa yeni eklenen bir değerlendirme yaklaşımının kullanımına ilişkin bilgi sahip olmamalarının sebep olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 9. Kelime ilişkilendirme testlerinin kıdeme göre uygulanma sıklığına ait frekans ve yüzde değerleri

		Çoğu zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman	
		f	%	f	%	f	%
Kelime	0-5 yıl	1	5,3	9	47,4	9	47,4
İlişkilendirme	6-10 yıl	23	46,9	18	36,7	8	16,3
Testleri	11 yıl ve üzeri	3	14,3	10	47,6	8	38,1

Tablo 9 incelendiğinde 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların yüzde %38,1'inin; 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise yaklaşık yarısının bu testleri hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Bu testleri en çok 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler kullanmaktadırlar.

6b) Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları öğrenim durumlarına göre değişmekte midir?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için öğretmenlerin öğrenim durumları lisans ve lisansüstü olarak kategorilendirilmiştir. İlgili değişkene ait χ^2 ve p değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıklarının öğrenim durumlarına göre dağılımına ilişkin χ^2 ve p değerleri

İfadeler	χ^2	P
1. Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	1,140	0,565
2. Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	0,987	0,804
3. Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	2,257	0,324
4. Doğru Yanlış Soruları	3,288	0,193
5. Çoktan Seçmeli Test	2,800	0,247
6. Esleştirme Soruları	3,215	0,200
7. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	5,313	0,150
8. Proje Görevleri	2,937	0,230
9. Performans Görevleri	1,568	0,457
10. Gözlem	2,334	0,311
11. Kavram Haritası	0,704	0,703
12. Görüşme (mülakat)	0,935	0,626
13. Öz Değerlendirme	7,288	0,026*
14. Grup Değerlendirme	2,584	0,460
15. Akran Değerlendirme	3,947	0,139
16. Kelime İlişkilendirme Testleri	4,757	0,119
17. Yapılandırılmış Grid	1,573	0,455

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, öz değerlendirme yönteminin uygulanma sıklığının, öğrenim durumuna göre manidar düzeyde değiştiği saptanmıştır. Bu madde haricindeki yaklaşımların uygulanma sıklığı, öğrenim durumuna göre değişmemektedir. Bu maddeye katılımcıların verdiği tepkilerin öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öz değerlendirme yönteminin öğrenim durumuna göre uygulanma sıklığına ait frekans ve yüzde değerleri

		Çoğu zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman	
		f	%	f	%	f	%
Öz	Lisans	27	37	35	48	11	15
Değerlendirme	Lisansüstü	8	50	6	37,5	2	12,5

Tablo 11 incelendiğinde öz değerlendirme yöntemini lisansüstü mezunlarının çoğunluğunun çoğu zaman, lisans mezunlarının ise çoğunluğunun ara sıra kullandıkları görülmektedir. Buna göre lisansüstü mezunlarının öz değerlendirmeyi daha sık kullandığı söylenebilir.

6c) Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları seminer alıp almama durumuna göre değişmekte midir?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için öğretmenler ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer alanlar ve almayanlar olmak üzere iki kategoriye ayrılmışlardır. İlgili değişkene ait χ^2 ve p değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıklarının seminer alıp almama durumuna göre dağılımına ilişkin χ^2 ve p değerleri

İfadeler	χ^2	p
1. Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	1,959	0,375
2. Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	9,388	0,009*
3. Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	1,146	0,564
4. Doğru Yanlış Soruları	3,630	0,163
5. Çoktan Seçmeli Test	0,056	0,973
6. Esleştirme Soruları	1,005	0,605
7. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	0,395	0,821
8. Proje Görevleri	0,411	0,814
9. Performans Görevleri	1,181	0,554
10. Gözlem	0,722	0,697
11. Kavram Haritası	0,202	0,904
12. Görüşme (mülakat)	0,203	0,904
13. Öz Değerlendirme	1,829	0,401
14. Grup Değerlendirme	4,885	0,180
15. Akran Değerlendirme	2,062	0,357
16. Kelime İlişkilendirme Testleri	0,172	0,917
17. Yapılandırılmış Grid	0,108	0,947

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin, soru formatında kısa yanıtlı testlerin uygulanma sıklığının, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin seminer alıp almama durumuna göre manidar düzeyde değiştiği saptanmıştır. Bu madde haricindeki yaklaşımların uygulanma sıklığı, seminer alıp almama durumuna göre değişmemektedir. Bu maddeye katılımcıların verdiği tepkilerin seminer alıp almama durumuna göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Soru formatında kısa yanıtlı testlerin seminer alıp almama durumuna göre uygulanma sıklığına ilişkin frekans ve yüzde değerleri

		Çoğu zaman		Ara Sıra		Hiçbir Zaman	
		f	%	f	%	f	%
Soru Formatında	Katıldım	10	25,6	23	59	6	15,4
Hazırlanan Kısa Yanıtlı Testler	Katılmadım	29	58	16	32	5	10

Tablo 13 incelendiğinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminere katılmayanların katılanlara göre, soru formatında hazırlanan kısa yanıtlı testleri daha sık kullandıkları saptanmıştır. Seminere katılan öğretmenlerin çoğunluğunun bu test türünü çoğu zaman, katılmayanların çoğunluğunun ise ara sıra uyguladıkları görülmüştür.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonucunda ortaya çıkan sonuçların özeti ve bu sonuçlar doğrultusundaki öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler kullanılarak incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırmaya katılanların yaklaşık yarısı değerlendirmeyi not vermek için kullanmakta, çoğunluğu ise değerlendirmeyi öğrenmeyi geliştirmek için ve değerlendirmeyi başarılı ve başarısız öğrencileri saptamak için diğer bir deyişle sınıflama amaçlı kullanmaktadır.

Öğretmenlerin çoğu öğrenciyi değerlendirirken tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini ve bu yöntemleri kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Grubun yarısından fazlası tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kolay ve uygulanabilir olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildiklerini tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladığını ve ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebildiklerini beyan etmişlerdir. Aynı bulguya, Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), Yıldız (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da rastlanmıştır. Yeni

ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadığı fikri grubun yarısından fazlası tarafından reddedilmiştir.

Ölçme ve değerlendirmenin öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmesi gerektiği öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından benimsenmiştir. Ölçme ve değerlendirmenin sürecin sonunda yapılması gerektiği ve öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir fikrini benimseyenler grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Grubun yarısından fazlası programdaki ölçme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırdığını savunmaktadır. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencileri daha iyi tanıdıklarını fakat değerlendirmenin çok zaman aldığını düşünmektedirler. Aynı bulguya, Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009) ve Metin ve Demiryürek (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da rastlanmıştır. Zaman problemi bu tür etkinliklerin uygulanabilirliğini sınırlandırmaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğunun portfolyo, kavram haritası, görüşme, grup değerlendirme, akran değerlendirme ve kelime ilişkilendirme testlerini ara sıra uyguladıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra proje görevleri, yazılı yoklamalar, performans görevleri ve gözlem çoğu zaman uygulanmaktadır. Bu bulgular, Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009) tarafından Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009)'ün araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğu sözlü sınavları, yazılı sınavları, öğrenci ürün dosyasını, performans ödevlerini ve projeleri kullanmaktadırlar.

Öz ve akran değerlendirme ise nadiren uygulanan uygulamalardır. Yapılandırılmış grid ise uygulanma sıklığı en az olan ölçme yöntemidir. Soru formatında hazırlanan kısa yanıtlı testleri, çoktan seçmeli testleri ve doğru yanlış sorularını grubun büyük çoğunluğu çoğu zaman ya da ara sıra uygulamaktadır. Eksik

cümle formatındaki kısa yanıtli testleri ara sıra uygulayanlar grubun yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Çoğu zaman uygulayanlar da grubun % 33,7'sidir.

Kıdem açısından ölçme uygulamalarının gerçekleştirilme sıklıkları incelendiğinde ise, soru formatında kısa yanıtli testler, kavram haritaları ve kelime ilişkilendirme testlerinin uygulanma sıklığının, kıdeme göre manidar düzeyde değiştiği saptanmıştır. 0-5 yıl kıdeme sahip olanların diğer kıdem aralığındakilere göre, soru formatında kısa yanıtli testleri ve kavram haritasını daha sık kullandıkları saptanmıştır. Bu duruma, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya alışık olması, kavram haritaları gibi programa yeni eklenen bir değerlendirme yaklaşımının kullanımına ilişkin bilgi sahip olmamalarının sebep olabileceği düşünülmektedir. Kelime ilişkilendirme testlerini ise, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yüzde %38,1'i; 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise yaklaşık yarısı hiç kullanmamaktadır. Bu testleri en çok 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler kullanmaktadırlar. Diğer ölçme ve değerlendirme uygulamaları kıdeme göre değişmemektedir.

Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin, öz değerlendirme yönteminin uygulanma sıklığının manidar düzeyde değiştiği belirlenmiştir. Lisansüstü mezunlarının çoğunluğunun çoğu zaman, lisans mezunlarının ise çoğunluğunun ara sıra öz değerlendirme yöntemini kullandıkları saptanmıştır. Diğer uygulamaların gerçekleştirilme sıklığı öğrenim durumuna göre değişmemektedir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminere katılmayanların katılanlara göre, soru formatında hazırlanan kısa yanıtli testleri daha sık kullandıkları saptanmıştır. Seminer alıp almama durumu diğer ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasında farklılığa sebep olmamıştır.

Tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlara göre üstün yönlerine ilişkin algılar incelendiğinde en belirgin üstün görülen yönünün bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya çıkarması olduğu tespit edilmiştir. Süreci değerlendirmesi, öğrencinin daha iyi tanınmasını ve araştırma yapıp kendini ifade edebilmesini sağlaması, objektif değerlendirme yapılabilmesi tamamlayıcı

değerlendirme yaklaşımlarının üstün yönleri olarak görülmektedir. Grubun yaklaşık %3'ü tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlara göre üstün yönü olmadığını savunmaktadır.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının en belirgin zayıf yönünün ise çok zaman alması olduğu saptanmıştır. Derslerin işlenişini yavaşlatması, öğrencinin bu yöntemleri yeni tanınması, öğretmenin iş yükünü arttırması, değerlendirmede zorluklar yaşanması, öğrenciyi hazırcılığa itmesi, proje ödevlerini öğrencinin yapıp yapmadığının belli olmaması, velilerin not isteği tamamlayıcı yaklaşımların diğer dezavantajlarıdır. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken karşılaştıkları sorunların en büyüğünün, zamanın yetersiz kalması (% 50,56) olduğu saptanmıştır. Çocuklar için sıkıcı bulunabilmesi, maddi sıkıntılara yol açması, hazır bulunuşluğun düşük olması, ödevlerin hazır olarak internetten indirilmesi, ödevlerin takibinin zor olması, velilerin not kaygısı ve öğrencilerin yorum gücünü, düşünme, konuşma becerilerini ölçmemesi bu uygulamalara ilişkin yaşanan sorunlar arasındadır.

Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009)'ün araştırmasında ise öğretmenlerin çoğunluğu Türkçe dersi programlarında önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bireysel farkları dikkate aldığını, sonuç ile birlikte sürecin değerlendirildiğini ancak, bu uygulamaların kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Coşkun, Gelen ve Kan (2009) tarafından Türkçe dersindeki performans ödevleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin toplandığı araştırmada öğretmenlerin performans ödevlerini değerlendirme konusunda yöntem sıkıntısı yaşadığı saptanmıştır. Bunun sebeplerinden bazıları kitaplarda verilen dereceli puanlama anahtarının kullanışlı olmaması ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu gelmektedir. Öğretmenler özellikle grup çalışmalarında öğrencileri değerlendirmede güçlük çektiklerini belirtmektedirler.

Karadüz (2009)'un çalışmasında da Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılandırmacı yaklaşımı yeterli ölçüde yansıtmadığı

saptanmıştır. Arslan, Orhan ve Kırbaş (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenleri tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını yeterince uygulamamaktadırlar. Erdemir (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir bulgu elde edilmiştir. Yıldız (2011)'ın çalışmasında ise öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin olarak genelde olumlu tutum geliştirdikleri, ancak uygulama düzeyinin artması için hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları saptanmıştır. Sonuç olarak bu araştırmanın sonuçları Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), Coşkun, Gelen ve Kan (2009), Karadüz (2009), Arslan, Orhan ve Kırbaş (2010) ve Yıldız (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Türkçe öğretmenleri tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının olumlu yönlerini dile getirmekte ancak bu uygulamaları hayata geçirirken bir takım sıkıntılar yaşamaktadırlar. Tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını uygularken yaşanan zorluklar öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacına sahip olduklarını göstermektedir. Bu uygulamaların beklenen düzeyde uygulanması için öğretmenlerin bu ihtiyacının giderilmesi gerektiği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin gelecek araştırmalara yol gösterebilecek öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe Öğretmenlerine üzerinde yapılmıştır. Farklı kademelerde çalışan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırılabilir.
2. Bu araştırma, Türkçe Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini içermektedir. Farklı dallardaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri de incelenebilir.
3. Bu araştırma Düzce ili ile sınırlı tutulmuştur. Farklı illerdeki öğretmenlere de benzer bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, N. Cooper, G. Johnson, L. ve Wojtysiak, K. (1996) *Improving student engagement in learning activities*.Yüksek Lisans Tezi, Lincolnshire, IL.: Saint Xavier University.
- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4.,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Arık, R. S. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanındaki kavram yanılgısının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Arslan, A., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14(1),85-100.
- Atılğan, H. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahar, M. , Nartgün, Z. , Durmuş S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel- alternatif ölçme ve değerlendirme: öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bekiroğlu, F. O. (2005). Ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler ve portfolyo kullanımı. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.1(1),5
- Birgin, O. (2002). *Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi*. Ankara: V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.

- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Okulda performans değerlendirmede karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Türkçe öğretimi*, İstanbul: Alfa Basım Yay. Dağ.
- Coşkun, E., Gelen, İ. Ve Kan, M. O. (2009).Türkçe derslerindeki performans ödevleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 22-55.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri, ilk ve ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,37(2), 99-114.
- Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*.(Ed: Hakan Atılgan), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Karip E. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Erdemir, A. Z. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Eren, Y.K. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Fleming, S. D. (2000). *A teacher's guide to project- based learning*. *Eric research report*: Ed. 469 734.

- 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, A. (2007). *İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmaları*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kaptan, F. ve Önal, İ. (2006). Fen ve Teknoloji öğretiminde süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 332, 6-18.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 22(1),189-210.
- Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3 (37), 92-108.
- Kavcar, C., Oğuzhan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaynak, S. (2000). *Ortaöğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centered teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2 (2), 145-163.

- Kutlu, Ö. Büyüköztürk, S. ve Doğan, C. D. (2007). *İlköğretim öğretmenlerin yeni değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Law, B. ve Eckes, M. (1995). *Assesment and esl*. Canada: Peguis Publishers.
- MEB (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB (2005). *Talim terbiye kurulu program geliştirme çalışmaları*. (http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf internet adresinden 18.12.2011 tarihinde erişilmiştir).
- MEB, TTKB (2006). *Program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme birimi*. (www.talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olcdegbirimi.htm adresinden 23.03.2012 tarihinde erişilmiştir).
- MEB, TTKB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)* Ankara.
- MEB (2007). (http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf internet adresinden 27.12.2011 tarihinde erişilmiştir).
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme- değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. Samsun: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Nalbantoğlu Eyitmiş, A. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

- Nartgün, Z. (2006). Eğitimde geleneksel ve yeni (alternatif) ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sahip oldukları temel nitelikleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ortaöğretim Yeniden Yapılandırma Sempozyumu*, Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Ocak, G. (2006). Ürün seçki dosyaları hakkında öğrenci görüşleri Erzurum ili örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 35,(170-217-229).
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1), 133-147.
- Saraç, C. (2002). *Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Semerci, Ç. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. E. Karip (ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş. , Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students and in colleges and universities. *Review Of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.

- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılımı: akran değerlendirme ve öz değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademedeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler (Diyarbakır ve Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, S. (2011). *İlköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili branş öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2006). *Eğitimde kullanılan ölçme araçları, S. Çepni(ed.) Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.

EKLER

EK-1 Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi

EK-2 Anket Kullanım İzni

EK-3 Düzce Valiliği'nden Alınan İzin

EK-1

Değerli meslektaşım;

Bu anketin amacı, yeni uygulamaya konulan İlköğretim Programlarının ölçme değerlendirme boyutunun Türkçe öğretmenleri tarafından algılanma ve uygulanma düzeylerinin tespit edilmesidir. Programda yer alan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki işlerliği konusunda en doğru geribildirimleri ortaya koyabilecek uygulayıcılar sizlersiniz. Bu sebeptendir ki değerli görüşleriniz bizlere ışık tutacaktır.

Aşağıdaki soruları yansız bir şekilde cevaplayarak, çocuklarımıza daha iyi bir eğitim verilmesine katkı sağlayınız. Kullanılan Anket sorularına vereceğiniz cevaplar ve sunacağınız görüşler gizlilik içerisinde sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu araştırmanın yapılmasında yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Serdar Beyhan
Türkçe Öğretmeni

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

<u>Cinsiyetiniz:</u>	(1) Bay (2) Bayan
<u>Meslekteki Kıdeminiz:</u>	(1) 0–5 yıl (2) 6 -10 yıl (3) 11–15 yıl (4) 16–20 yıl (5) 21–30 yıl (6) 31 yıl ve üzeri
<u>Öğrenim Durumunuz:</u>	(1) Lisans (2) Lisansüstü
<u>Mezun Olduğunuz Okul:</u>	(1) Eğitim Fakültesi (2) Fen Edebiyat Fakültesi (3) Diğer
<u>Sınıf Mevcudunuz:</u>	(1) 20'nin altında (2) 20–30 (3) 31–40 (4) 41–50 (5) 50 üzeri
Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili herhangi bir seminere katıldınız mı?	(1) Katıldım (2) Katılmadım

BÖLÜM II
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ ANKETİ

İFADELER/DURUMLAR	KESİNLİKLE KATILYORUM (1)	KATILYORUM (2)	KATILMIYORUM (3)	KESİNLİKLE KATILMIYORUM (4)
1.Ölçme değerlendirme işlemini not vermek için yaparım.				
2.Ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım.				
3.Ölçme değerlendirme işlemini başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım.				
4.Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tamamlayıcı yöntemler kullanılmalıdır.				
5.Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmelidir.				
6.Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır.				
7.Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir.				
8.Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum.				
9.Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilirdir.				
10.Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildim.				
11.Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladı.				
12.Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadı.				
13.Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebiliyorum.				
14.Yeni programdaki ölçme yöntemleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırıyor.				
15.Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri daha iyi tanımamı sağladı.				
16.Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta.				

Yan tarafta İlköğretim Programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri yer almaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıysanız ne sıklıkla kullandığınızı yandaki kutucuğa işaretleyiniz.	ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI		ÇOĞU ZAMAN (1)	ARA SIRA (2)	HİÇBİR ZAMAN (3)
	1	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)			
	2	Proje Görevleri			
	3	Performans Görevleri			
	4	Gözlem			
	5	Kavram Haritası			
	6	Görüşme (mülakat)			
	7	Öz Değerlendirme			
	8	Grup Değerlendirme			
	9	Akran Değerlendirme			
	10	Kelime İlişkilendirme Testleri			
	11	Yapılandırılmış Grid			

Yan tarafta geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri yer almaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıysanız ne sıklıkla kullandığınızı yandaki kutucuğa işaretleyiniz.	GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI		ÇOĞU ZAMAN (1)	ARA SIRA (2)	HİÇBİR ZAMAN (3)
	1	Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)			
	2	Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler			
	3	Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler			
	4	Doğru Yanlış Soruları			
	5	Çoktan Seçmeli Test			
	6	Esleştirme Soruları			

AÇIK UÇLU SORULAR

1. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre ÜSTÜN yönleri sizce nelerdir?

2. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre ZAYIF yönleri sizce nelerdir?

3. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

EK-2

Date:Fri, 20 Apr 2012 17:59:38 +0300
Subject: Anket izni
From: Serdar Beyhan <serdar.beyhan14@gmail.com>
To: yildiz5253@gmail.com

Sayın Süleyman YILDIZ,

Eğer sizin için uygunsa, yüksek lisans teziniz için hazırlayıp uyguladığınız anketinizi kullanabilir miyim? Bana tezim için bir yol gösterirseniz sevinirim.

Şimdiden çok teşekkür ederim. Saygılar...

Date:Fri, 20 Apr 2012 19:51:53 +0300
Subject: Re: Anket izni
From: Süleyman Yıldız<yildiz5253@gmail.com>
To: Serdar Beyhan <serdar.beyhan14@gmail.com>

Sayın Serdar Beyhan,

Tezimdeki anketi kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. İleriki günlerde size yardımcı olmaya çalışacağım.

Süleyman YILDIZ.

EK-3

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.81.20.02-605.99/ 8767
Konu:Araştırma İzni

29 Haziran 2012

VALİLİK MAKAMINA
DÜZCE

İlgi :a)07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelgesi.
b)27.06.2012 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.43.72.00-300-495 sayılı yazı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serdar BEYHAN'ın ilgi (b) yazı eki "**Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili**" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Düzce il merkezinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine yönelik ekteki anket formlarını uygulanmaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilecek (4 Sayfa) anketin, "Düzce il merkezinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine" ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Serdar BEYHAN tarafından uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

29.06/2012

Erdoğan ÜLKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 2-Yazı Örneği ve Ekleri (24 Sayfa)

