

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YAPILANDIRILMIŞ GRİD TEST TEKNİĞİNİN
TÜRKÇE EĞİTİMİNDE
KAVRAM ÖĞRETİMİNE KATKISI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Rabia TÜRK TAN

Ankara
Haziran, 2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YAPILANDIRILMIŞ GRİD TEST TEKNİĞİNİN
TÜRKÇE EĞİTİMİNDE
KAVRAM ÖĞRETİMİNE KATKISI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia TÜRK TAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Ankara
Haziran, 2011

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

088171109 numaralı Rabia Türktan'ın “Yapılandırılmış Grid Test Tekniğinin Türkçe Eğitiminde Kavram Öğretimine Katkısı” başlıklı tezi 02/06/2011 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Başkan : Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU	_____
Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK	_____
Üye : Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN	_____

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım bu çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid test tekniğinin kavram öğretimine katkısını araştırmaya çalıştım. Bu çalışmayı yapmaktaki amacım, yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin eğitim programlarında yer aldığı günümüzde öğretmenlerin birçoğunun bu yöntemlerden habersiz olduğunu bilmem ve bu çalışmayla onlara bazı yöntemleri tanıtmaya isteği hissetmemdir.

Tezin birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde ölçme ve değerlendirme kavramları ile geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile yapılandırılmış grid test tekniği, kavram öğrenme ve öğretme anlatılmaktadır. Üçüncü bölüm araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizini içermektedir. Bulgular ve yorum bölümünde öğrencilerin cinsiyetlerine, gruplarına ilişkin bulgular ile araştırmanın alt amaçlarına ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Tezin son bölümünde ise sonuçlar ve bulgular temel alınarak oluşturulan öneriler bulunmaktadır.

Bu tezin hazırlanmasında yardım ve destekleriyle beni yönlendiren, çalışmam boyunca deneyim ve bilgilerinden yararlandığım tez danışmanı hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Fahri Temizyürek'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezin hazırlanmasında yardım ve destekleriyle beni yönlendiren, çalışmam boyunca deneyim ve bilgilerinden yararlandığım tez danışmanı hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Fahri Temizyürek'e, analizleri yorumlamamda yardımlarını esirgemeyen hocam Sayın Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e ve gerek lisans derslerine gerekse de yüksek lisans boyunca derslerine katıldığım, kendilerinden birçok deneyim kazandığım öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Tüm çalışmam süresince her türlü desteğini gördüğüm sevgili eşim Derya Türktan'a, her an yanımda olduğunu hissettiren babam Recep Şahin, annem Zeynep Şahin ve kardeşim Tuğba Şahin'e teşekkür ederim.

Rabia TÜRK TAN

ÖZET

YAPILANDIRILMIŞ GRID TEST TEKNİĞİNİN TÜRKÇE EĞİTİMİNDE KAVRAM ÖĞRETİMİNE KATKISI

TÜRK TAN, Rabia

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Haziran, 2011, 142 sayfa

Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe 7. sınıf öğrencilerinde yapılandırılmış grid test tekniği ile hazırlanmış Türkçe testinin, öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır.

Deneyssel model uygulanan araştırmanın örneklemini, Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan Metehan İlköğretim Okulundaki 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında konuyla ilgili kaynaklar incelendikten sonra, çeşitli kaynaklardan yararlanılarak hazırlanan ön test, son test ve kalıcılık testi deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Bunların yanında deney grubuna yapılandırılmış grid test tekniğiyle hazırlanmış ara sınavlar konu sonlarında uygulanmıştır.

Birbirinin aynı sorulardan oluşan son test ve kalıcılık testlerinin, ilk bölümünde yazılı sınav soruları, ikinci bölümünde çoktan seçmeli sorular yer almıştır. Ön testte yazılı sınav sorularının ve çoktan seçmeli soruların dışında kısa cevaplı, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, doğru-yanlış tipi sorular da yer almıştır. SPSS 13.0 for Windows programıyla yapılan ilişkisiz örneklem için T-testi yapılarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin birbirine denk olduğu görülmüştür.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 13.0 for Windows paket programı kullanılarak ANCOVA'yla değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen istatistiksel sonuçlar, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid test tekniğinin ara sınav olarak uygulandığı deney grubu öğrencileri ile herhangi bir yöntemle ara sınavla değerlendirilmeyen kontrol grubu öğrencilerine göre deneyssel işlem sonrası, akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Yapılandırılmış Grid, Kavram Öğrenme

ABSTRACT

THE CONTRIBUTION OF THE STRUCTURAL GRID TEST TECHNIQUE TO TURKISH TEACHING IN CONCEPT EDUCATION

TÜRK TAN, Rabia

Post-Graduate Thesis, Turkish Language Teaching Programme

Thesis Advisor: Assist. Professor. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

June, 2011, 142 pages

This study, aims to explore the impact of the Turkish test designed by grid testing on primary school 7th grade students, on students concept learning.

The sample of the experimental model, is the Metehan Primary School's, which is in the Mamak district of Ankara province, 7th grade students. In the data collection stage, after examining the relevant sources of the data, pre-test, post test and retention test that drawn from various sources, applied to experimental and control group. In addition to these, midterms prepared by the grid testing technique that configured to the experimental group.

In Post-test and retention test that consists of the same questions, in the first section; the written exam questions and in the second section multiple choiced questions took place. In the pre-test, apart from the written examination questions and multiple choice questions, short answer, fill in the blank , matching and true-false questions took place. At the end of the independent T-Test, that made by the SPSS 13.0 for Windows program, it was seen that control and experimental group students academic success levels are equivalent to each other.

The data obtained at the end of the study, was evaluated by ANCOVA, by using the SPSS 13.0 for Windows package program. Statistical data obtained from the study revealed that there is a meaningful difference between the academic achievements of those pre-service students in experimental group where alternative assessment strategies were employed and those pre-service students in control group where traditional assessment strategies were used after the procedure.

Key Words: Alternative Assessment and Evaluation, Structural Grid, Concept Learning

Hayatımdaki iki erkeğe: Babama ve eşime...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ölçme ve Değerlendirme	8
2.1.1. Ölçme	8
2.1.2. Değerlendirme.....	10
2.1.2.1. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme (Diagnostic Assesment).....	12
2.1.2.2. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme (Formative Assesment).....	12
2.1.2.3. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme (Summative Assesment).....	13

2.2.	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi.....	13
2.3.	Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi	18
2.4.	Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme.....	20
2.5.	Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	22
2.5.1.	Yazılı Sınav.....	22
2.5.2.	Kısa Cevaplı Testler	24
2.5.3.	Eşleştirme Maddeleri.....	26
2.5.4.	Doğru-Yanlış Testleri	27
2.5.5.	Çoktan Seçmeli Testler.....	29
2.5.6.	Soru-Cevap.....	31
2.6.	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	33
2.7.	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	39
2.7.1.	Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo).....	39
2.7.2.	Kavram Haritası	43
2.7.3.	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	45
2.7.4.	Kelime İlişkilendirme Testleri	46
2.7.5.	Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi	47
2.7.6.	Kendi Kendini (Öz) Değerlendirme.....	48
2.7.7.	Görüşme	49
2.7.8.	Tutum Ölçekleri	50
2.7.9.	Gözlem	51
2.7.10.	Performans Ödevi	52
2.7.11.	Rubrik	53
2.7.12.	Proje Ödevi	55
2.7.13.	Yapılandırılmış Grid	56
2.7.13.1.	Yapılandırılmış Grid Test Tekniğinin Hazırlanışı ve Analizi	57
2.7.13.2.	Yapılandırılmış Grid Test Tekniğinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri	61

2.8. Kavram Öğrenme	62
2.8.1. Kavram	62
2.9. Kavram Öğrenme	64
2.9.1. Somut Düzey	65
2.9.2. Tanıma Düzeyi	66
2.9.3. Sınıflama Düzeyi	66
2.9.4. Soyut Düzey	67
2.10. Kavram Öğrenme Aşamaları.....	69
2.10.1. Kavram Oluşturma	69
2.10.2. Kavram Kazanma	70
2.11. Kavram Öğretme	71

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	75
3.2. Evren ve Örneklem.....	76
3.3. Verilerin Toplanması	77
3.4. Verilerin Analizi	81

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular	83
4.2. Öğrencilerin Gruplarına İlişkin Bulgular	83
4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Testlere Göre Ortalama Puanları	84
4.4. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	84
4.5. Deneysel İşlemde Kullanılan Testlerin Korelasyon Analizi.....	85
4.6. Grupların Test Puanlarının Karşılaştırılması	87
4.6.1. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	87

4.6.2. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular	88
4.6.3. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	90
4.6.4. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	93

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	95
5.2. Öneriler.....	98

KAYNAKÇA	101
-----------------------	------------

EKLER

EK-1: Ön Test	108
EK-2: Son Test.....	116
EK-3:Yapılandırılmış Grid Ara Sınavı-1	122
EK-4: Yapılandırılmış Grid Ara Sınavı- 2.....	123
EK-5: Yapılandırılmış Grid Ara Sınavı- 3.....	124
Ek-6: Millî Eğitim Bakanlığı 2009/79 sayılı Domuz Gribi Genelgesi	125
Ek-7: Başarı Değerlendirme ve Seviye Tespit Sınavları ile İlgili Eğitim Araçları	127

TABLolar

Tablo 1 <i>Yeni Öğretim Programlarında Değerlendirme Açısından Vurgular</i>	2
Tablo 2 <i>Ölçme ve Değerlendirmenin Karşılaştırılması</i>	10
Tablo 3 <i>Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri</i>	22
Tablo 4 <i>Geleneksel ve Alternatif Değerlendirmenin Felsefi ve Teorik Tabanlarının Karşılaştırılması</i>	36
Tablo 5 <i>Öğrencinin Öğreniminin Ölçülmesinde ve Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar</i>	36
Tablo 6 <i>Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri</i>	39
Tablo 7 <i>Kavram Oluşturma ve Kavram Kazanmanın Karşılaştırılması</i>	70
Tablo 8 <i>Kavram Öğrenme Teknikleri</i>	74
Tablo 9 <i>Araştırmanın Modeli</i>	76
Tablo 10 <i>Ön Test Kısa Cevaplı Soruların Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi</i>	78
Tablo 11 <i>Ön Test Doğru-Yanlış Sorularının Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi</i>	79
Tablo 12 <i>Ön Test Eşleştirme Sorularının Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi</i>	79
Tablo 13 <i>Ön Test Boşluk Doldurma Sorularının Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi</i>	80
Tablo 14 <i>Ön Test Çoktan Seçmeli Sorularının Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi</i>	80
Tablo 15 <i>Son Test Çoktan Seçmeli Sorularının Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi</i>	81
Tablo 16 <i>Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular</i>	83
Tablo 17 <i>Öğrencilerin Gruplara Dağılımlarına İlişkin Bulgular</i>	83
Tablo 18 <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Testlere Göre Ortalama Puanları</i>	84
Tablo 19 <i>Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarının Tabloyla Gösterimi</i>	85
Tablo 20 <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Korelasyon</i>	86

Tablo 21 <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları</i>	87
Tablo 22 <i>Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları</i>	88
Tablo 23 <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları</i>	89
Tablo 24 <i>Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları</i>	89
Tablo 25 <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Grid Testine Verdikleri Cevaplar</i>	90
Tablo 26 <i>Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Grid Testine Verdikleri Cevaplar</i>	91
Tablo 27 <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Grid Testine Verdikleri Cevaplar</i>	92
Tablo 28 <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testindeki Kavramlara Verdikleri Cevapların Frekansları</i>	93
Tablo 29 <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testindeki Kavramlara Verdikleri Cevaplar</i>	94

ŞEKİLLER

Şekil 1 <i>Eğitim Faaliyetlerinde Ölçme ve Değerlendirme Süreci</i>	15
Şekil 2 <i>Ölçme ve Değerlendirme ile Öğretim Arasındaki İlişki</i>	16
Şekil 3 <i>Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi</i>	32
Şekil 4 <i>Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Temel Yapısı</i>	58
Şekil 5 <i>Fiiilde Yapı Konusuyla İlgili Yapılandırılmış Grid Örneği</i>	60
Şekil 6 <i>Çeşitli Aşamalarda Öğrenilen Kavramların Kullanımları</i>	67

KISALTMALAR LİSTESİ

EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
KİT	: Kelime İlişkilendirme Testi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OTA	: Office of Tecnology Assessment
N	: Denek sayısı
S	: Standart Sapma
df	: Serbestlik Derecesi
t	: t değeri
P	: Anlamlılık Düzeyi
f	: Frekans
c	: Cilt
Ed.	: Editör/Editörler
$\overline{X}$	: Ortalama
s.	: Sayfa
p.	: page/pages
S.	: Sayı
vd.	: ve diğerleri
Yay.	: Yayınları
Çev.	: Çeviren/Çevirenler
YG	: Yapılandırılmış Grid

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırma konusu ile ilgili yayın ve araştırmalar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

1960'lı yıllardan itibaren davranışçılık, şaşırtıcı biçimde psikoloji alanından eğitim alanına doğru bir geçiş yapmıştır. Öğretmenlerin doğru uyarıcıları sağladıkları zaman öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacakları iddiasının yanı sıra, öğrenmelerin öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla ölçülebileceği iddiası doğrultusunda eğitim yapılandırılmaya başlanmıştır. Davranışçı akım, hedeflerin yönetimi ve çıktı tabanlı eğitim gibi okullarda kullanılabilecek birçok stratejinin doğmasına neden olmuştur (Arslan, 2007: 49).

Gözlenebilen davranışların öğrenilebileceği anlayışı üzerine kurulan ve eğitim programlarımızda yer alan davranışçılık, öğretmenlerin bilgi aktaran kaynak oldukları ve bu bilgilerin sürece dâhil olmayan öğrencilerce de öğrenilebileceği tezi üzerine kurulan bir anlayıştır. Bilgi günümüz toplumunda bir tüketim malzemesidir. Birey tarafından okunan haber okunduğu andan itibaren tüketilmiş demektir. Teknoloji bireylerde ve dolayısıyla toplumda meydana gelen değişikliğe ayak uydurabilmek için hızla gelişmektedir. Bu doğrultuda bilgi ve eğitim de kendini yenilemeye muhtaçtır. Ülkeler sorgulayan, araştıran, hızlı düşünen, üreten bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak durumundadır. Yapılandırmacılık günümüz bireyinin ihtiyaçlarına cevap veren bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişmiş ülkelerde 1980'lerde eğitim programlarına uygulanan yapılandırmacı anlayış ülkemizde ancak 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren her sınıf düzeyinde aşamalı olarak benimsenmiştir.

Kavram olarak yapılandırmacılık, öğrenme kuramı bakımından insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır. Daha açık bir ifadeyle bilginin doğasını açıklama ile ilgilidir. Kavram daha da açılacak olursa, öğrenenlerin

kendileri için bilgiyi yapılandırması düşüncesini ifade etmektedir. Çünkü her birey, öğrendiği sürede bireysel ve sosyal olarak anlam meydana getirmektedir (Hein, 1991, Akt: Arslan, 2007: 46).

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değildir. Daha çok bilgi ve öğrenmeye dayalı olup, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması olarak belirtilebilir. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım hâlini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Sünbül, 2007: 152).

Türk Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırmacılık anlayışına göre bilgi öznelidir. Öğrenci, kendi deneyimlerinden yola çıkarak eski bilgilerinin üzerine yenilerini inşa eder, onları yapılandırır. Bu anlayışa göre birey pasif değil aksine bilgiyi sorgulayan, aktif bir öğrenicidir. Bu sebeple yapılandırmacılık, Türk Millî Eğitim sisteminde ders işleniş, kullanılan yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi alanlarda yenilikleri beraberinde getirmiştir. ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) (2006: 18)'nin hazırlamış olduğu raporda yapılandırılmacılık anlayışı ve ülkemizde de uzun süre programlarda yer alan davranışçılık çeşitli yönleri ile Tablo 1'de incelenmiştir.

Tablo 1

Yeni Öğretim Programlarında Değerlendirme Açısından Vurgular

<i>Daha az vurgu</i>	<i>Daha çok vurgu</i>
▪ Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri	▪ Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri
▪ Öğretme ve öğrenmeden bağımsız bir değerlendirme	▪ Öğretmenin ve öğrenmenin bir parçası olan değerlendirme
▪ Ezbere, kolay öğrenilen bilgileri değerlendirme	▪ Anamlı ve derin öğrenilen bilgileri değerlendirme
▪ Birbirinden bağımsız parçalı bilgileri değerlendirme	▪ Birbirine bağlı, iyi yapılanmış bir bilgi ağını değerlendirme
▪ Bilimsel bilgiyi değerlendirme	▪ Bilimsel anlamayı ve bilimsel mantığı değerlendirme
▪ Öğrencinin bilmediğini öğrenmek için değerlendirme	▪ Öğrencinin ne anladığını öğrenmek amacı ile değerlendirme
▪ Dönem sonu değerlendirme etkinlikleri	▪ Dönem boyunca devam eden değerlendirme etkinlikleri
▪ Sadece öğretmenin değerlendirmesi	▪ Öğretmenle beraber grup değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirme

ODTÜ (2006: 18).

Yapılandırmacılık ve davranışçılığın bir özeti olarak değerlendirebileceğimiz bu tablo, yapısalcı anlayışa göre değerlendirmeyi davranışçı anlayışa göre değerlendirmeden ayıran ana hatları ortaya koymasından önemlidir. Aynı zamanda bu tablo, eğitim anlayışında meydana gelen değişimle birlikte ölme araçlarında meydana gelen değişimi de kısaca özetlemektedir.

Eğitimde ölçme denildiği zaman akla ilk olarak başarı testleri gelir. Öğrencilerin başarısını ve öğrenmesini değerlendirme için kesin ve tek doğru cevabı olan standart testlerde çok başarılı öğrencilerin bile öğrendiklerini bütünleştirme ya da karşılaştırmada ve okul dışında gündelik yaşama uyarlamada başarılı olamadıklarını göstermektedir (Yager, 1991, Akt: Arslan, 2007: 44). Bu sebeple yapılandırmacı eğitim programıyla birlikte tek doğru cevabın olmadığı, kesin bilgilerin yanı sıra yapılandırılmamış bilginin de önemsendiği, bilginin yanı sıra performansın da ölçüldüğü bir anlayışa geçilmiştir.

Yapılan çalışmalar doğrultusunda geliştirilen yeni ölçme teknikleri vasıtasıyla bilginin yanı sıra bireylerin ilgi ve tutumları da ölçülebilmektedir. Bu şekilde eğitim sadece öğrencilerin başarılarını ölçen ve öğrencileri sadece sınavlarda aldıkları notlara göre değerlendiren anlayıştan uzaklaşmıştır. Bu durum bir anlamda öğrencinin birey olduğunun unutulmamasına, onun bilgiyi öğrenen bir canlı olmasının yanı sıra üreten, bazı şeylere karşı ilgileri olan ve bazı konularda görüş geliştiren bir canlı olduğunu kabul etmek anlamına da gelebilir. Bireyin başarısının dışında kalanları ölçmek amacıyla yeni programda yer alan bizim de alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri adı altında işlediğimiz sınav türleri yeni programla birlikte öğretmenler tarafından sıklıkla uygulanmaya başlanmıştır.

Yapılandırmacılık anlayışıyla şekillenen yeni eğitim programıyla birlikte uygulanmaya başlayan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri de yapılandırılmış griddir. İlk defa Egan (Akt: Bahar, 2001: 33) tarafından ortaya atılan bu yöntem, öğrencilerin yapılandırılmış bilgilerini ölçmenin yanı sıra kısmi bilgilerini de belirlemeyi amaçlayan bununla birlikte kavram yanılgılarını da ortaya koyan önemli bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir. Bu teknik, kavram öğrenme, kavramları mantıksal sıraya dizme amaçlarına hizmet etmektedir.

Senemoğlu (2005: 511) kavramı, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır... Kavram, benzer nesneleri, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategoridir, şeklinde tanımlar. İnsanın doğumundan ölümüne kadar öğrendiği pek çok

kavram vardır. Özellikle sosyal bilimler dolayısıyla Türkçe eğitimi kavramlar vasıtasıyla öğrenilir. “Pek tabii ki kavram öğretimi eğitim-öğretimin temel amacı değildir; ancak kavram öğrenmenin diğer öğrenmeler için anahtar olacağı düşünülmektedir” (Ülgen, 2004: 106). Bu süreç, öğrencilerin kavramları zihinlerinde doğru yapılandırmaları, kavram yanılgılarına düşmemeleri için gerekli olan bir süreçtir.

Araştırmanın problem cümlesi: İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid test tekniğinin kavram öğretiminde öğrenci başarısına katkısı var mıdır?

Söz edilen probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmaktadır:

1. Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme faaliyeti için Yapılandırılmış grid tekniğine uygun ölçme araçları geliştirilebilir mi?
2. Başlangıç düzeyleri kontrol edildiğinde, alternatif ölçme ve değerlendirme uygulanan deney grubu ile klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yapılandırılmış grid test tekniğinin kavram öğretiminde öğrenci başarısına etkisi nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, “Yapılandırılmış grid test tekniği ile hazırlanmış Türkçe testinin, öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmaktır.” Bu amaçla geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid test tekniğinin kavram öğretiminde etkisi araştırılacaktır.

Araştırmanın temel amacına yönelik olarak belirlenen alt amaçlar ise şunlardır:

1. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası bilgilerinin kalıcılığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yapılandırılmış grid tekniğinin uygulanmasının kavramları bulma ve sıraya koymada öğrenci başarısına katkısı var mıdır?
5. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin kavramları, kavramların alt başlıklarını ve kavramlar arası ilişkileri tespit etmede başarıları arasında fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapısalcı eğitim anlayışı yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımını gerektirmesine rağmen günümüzde öğretmenler alışageldikleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmayı sürdürmektedirler. EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi)'nin 2006'da yayımlanan araştırmasına göre, öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid test tekniğini hemen hemen hiç kullanmamaktadırlar. Bunun yanı sıra ülkemizde yapılandırılmış grid test tekniği yaygın olarak Fen ve Teknoloji derslerinin kazanımlarını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin, yapılandırılmış grid test tekniğinin sadece Fen ve Teknoloji dersinin kazanımlarını ölçmeye yönelik olduğunu düşünmelerine sebep olmaktadır. Araştırmada, Türkçe dersinde deneme uygulanmasının yapılmasıyla yapılandırılmış gridin Türkçe dersinde kavram öğretiminin ölçülmesindeki etkililiği incelenecektir. Böylece bu araştırmayla tekniğin Türkçe dersinde kullanışlı bir teknik olup olmayacağı gösterilecektir.

Türkçe öğretiminde yapılandırılmış grid test tekniğiyle ilgili hemen hemen hiçbir araştırma yapılmamış olması araştırmanın önemini arttırmaktadır. Yapılan araştırma bu test

teknikinin Türkçe dersinde kullanılmasıyla önemli bir eksiği giderecektir kanaatindeyiz. İleride yapılacak araştırmalara yol göstermesi bakımından da bu araştırmanın önemli olduğunu düşünmekteyiz.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2009–2010 öğretim yılı birinci döneminde, Ankara ili Mamak ilçesi Metehan İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 7/A ve 7/B şubelerindeki öğrencilerle sınırlıdır.
2. MEB’in H1N1 virüsüyle ilgili 2009/79 sayılı genelgesinde yer alan “Bulaşmayı önlemek amacıyla, hastalık belirtisi olan öğrencilerin en kısa sürede muayenelerinin sağlanarak grip belirtileri olan öğrencilerin bu belirtiler geçinceye kadar eğitim kurumlarına gönderilip gönderilmeyeceği hususunun il sağlık müdürlüklerince tespit edilmesinin sağlanması” maddesinde geçen belirtileri taşıdığı şüphesiyle devamsızlığı bulunan 20 öğrencinin araştırmadan çıkarılması sebebiyle araştırma grubu 40 kişiyle sınırlıdır. İlgili genelge Ek-6’dadır.
3. Araştırma, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi ‘Fiilde Yapı’ konusuyla sınırlıdır.
4. Araştırmanın uygulama süresi on hafta boyunca, haftalık iki ders saati ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Seçilen örneklem evreni temsil edici niteliktedir.
2. Araştırmanın yürütüleceği deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulamanın başarıyla yapılabilmesi için gerekli şartları taşıyacağı varsayılmaktadır.
3. Deney ve kontrol grubu arasında uygulama süresince hiçbir etkileşim olmayacaktır.
4. Araştırma süresince araştırmacı ön yargılı hareket etmeyecektir.

1.6. Tanımlar

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

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işlemi olarak tanımlanabilir (Turgut, 1997: 224).

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme: Tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu test tekniklerinin hepsidir.

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme: Tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerleri kapsar (Bahar vd., 2006: 49).

Yapılandırılmış Grid: Doğru bilgileri ölçerken kısmi bilgileri de ölçen, bunun yanı sıra kavram yanılgılarını, kavram kargaşalarını ortaya koymayı da amaçlayan bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir.

Kavram: İnsan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır; bir sözcükle ifade edilir (Ülgen, 2004: 107).

Kavram Öğrenme: Uyarınları belli kategorilere ayırarak zihinde bilgiler oluşturmaktır (Ülgen, 2004: 117).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ölçme ve Değerlendirme

2.1.1. Ölçme

Tüm insanlar aynı kiloda olsaydı veya sıcaklık her gün aynı derecede sabit kalsaydı ölçme işlemine gerek duyulmayacağı bir gerçektir. Farkları belirleme ihtiyacından dolayı ölçme işlemi ortaya çıkmıştır. Bu düşüncüyü Tekin (2000: 31) “Cinsiyet, medeni hâl, ağırlık kişiden kişiye, sıcaklık ise zamandan zamana ya da yerden yere değiştiği için fark ortaya çıkmıştır. Fark kavramı da ölçme için temeldir. Diğer bir anlamıyla söyleyecek olursak ölçme farktan doğmuştur” şeklinde özetler.

Farkların belirlenmesini sağlayan ölçmeyi Turgut (1992: 12) “herhangi bir niteliği gözleyip gözlem sonucunun sayı veya başka sembollerle gösterilmesi” şeklinde kısaca tanımlar. Yılmaz (1998: 3), Turgut’un yaptığı tanımı aşamalandırarak “Varlıkların veya olayların çeşitli özelliklerini ve bu özelliklere sahip oluş derecelerini tespit edebilmek için yaptığımız işe kabaca “gözlem” denebilir. Ancak yapılan gözlemin “ölçme” adını alabilmesi için mutlaka “sayı ve semboller” ile ifade edilmiş olması gerekir” der.

Kan’a (2006: 3) göre ölçme, “bir büyüklüğün gözlenip aynı cinsten bir birimle gösterilmesi” şeklinde tanımlanabilir.

Kaptan da (1995) ölçmeyi “objelere, bireylere belirli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirtmek için, belirli kurallara uyarak sembolik değerler verme işlemidir.” diyerek özetler.

“Ölçme basit olarak, ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri (büyüklük küçüklük gibi) koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması işlemi” olarak tanımlanabilir (Tan, 2005: 185).

Çelik’in (2000: 11) “insanda var olan niteliklerin ve yapıların gözlenip gözlem sonuçlarının belli bir kurala göre sayı ve sembollerle ifade edilmesi işlemidir” şeklinde ölçmeyi sadece insanla sınırlı tutarak tanımlaması eğitim alanında yapılan ölçme faaliyetlerinin bir tanımı olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak ölçmeyi, “Bir varlığı veya varlıklara ait özellikleri, uygun araçlar kullanarak, bir birim cinsinden sayı ile ifade etmektir” şeklinde Gümüş (1975: 21)’ün yaptığı şekilde kısaca tanımlayabiliriz.

Erkuş, (2006: 8) “varlığı bir şekilde doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenen, bilinen her şey ölçülebilir” diyerek dünyada ölçümü yapılamayacak varlık ya da durum olmadığını özetler. Somut ölçmeler olan ağırlık, uzunluk dışında öğretimde soyut ölçmelerden zekâ ve başarıyı da ölçmek durumunda kalabiliriz. Bu yüzden ölçme işini ölçme yapılacak niteliğin özelliğine göre alt başlıklara ayırmak zorunlu bir hâl alır.

Ölçme yapılan niteliğin özelliğine göre ölçme; doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayrılır. Ölçülen nitelik ile ölçmede kullanılan aracın niteliği aynı ise (ağırlığı bir başka ağırlık ile ölçmek, uzunluğu bir başka uzunluk ile ölçmek), bu tür ölçmelere doğrudan ölçme; ölçülen özellik ile ölçmede kullanılan aracın özelliği birbirinden farklı ise diğer bir deyişle bir değişkenin (o değişkenin bir göstergesi olduğu düşünülen) başka bir değişken yardımıyla veya tanımlanan bir bağıntı yardımıyla ölçülmesine dolaylı ölçme adı verilir (Yılmaz, 1998: 4-5; Tan, 2005: 192)...herhangi bir dersi alan bir grup öğrencinin o derse ilişkin başarılarının saptanması ölçme konusu ise, başarı değişkeninin doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Öğrencilerin derse özgü başarılarının derecelerinin saptanabilmesi için öğrencilerin kendilerine sorulan sorulara verecekleri cevaplar onların derse ilişkin başarılarının bir göstergesi olarak kabul edilir (Yaşar, 2008: 19).

Doğrudan ölçmeye ağırlık ve uzunluk ölçümleri örnek verilebilirken öğretim faaliyetlerinde ölçülecek özelliklerin pek çoğu da dolaylı ölçme araçları kullanılarak tespit edilir. Bu amaçla eğitimde hazırlanan başarı testleri öğrencilerin bilgilerini dolaylı olarak ölçmeyi hedefler.

Ölçme sonuçları tek başına bir anlam ifade etmez. Elde edilen sonuçlar ancak bir değerlendirme işlemiyle anlam kazanır. Ölçme işlemi bu yüzden değerlendirmeye ihtiyaç duymaktadır.

2.1.2. Değerlendirme

Öğrencilerin bilgi eksiklikleri, yapılandırılmamış bilgileri ve doğru öğrenmeleriyle ilgili karar verme sürecinin başlangıcı ölçme işlemidir. Bu süreç ölçme işlemiyle başlar, ölçme sonuçlarının bir ölçüte dayandırılarak değerlendirme yapılmasıyla son bulur ve süreç tıpkı kısır bir döngü gibi öğrenim hayatımız boyunca devam eder.

Geçmişte sık sık birbirinin yerine kullanıldığından karışıklığa sebep olan ölçme ve değerlendirme kavramlarının tanımlarından yola çıkarak bazı özelliklerine göre Tablo 2’de karşılaştırarak aradaki farkı belirleyerek tanım yapmamıza yardımcı olmaktadır.

Tablo 2

Ölçme ve Değerlendirmenin Karşılaştırılması

Ölçme ve Değerlendirmenin Karşılaştırılması	
Ölçme	Değerlendirme
Gözlenen bir nitelik vardır.	Ölçmeden sonra yer alır, ölçmelere dayanır.
Değerlendirmenin temelidir.	Geniş kapsamlı bir kavramdır. Ölçmeyi de içerir.
Dar kapsamlı bir kavramdır. Sadece gözlem işidir.	Yargı işidir. En az iki ögenin çıkarma karşılaştırılmasına dayanır.
Betimseldir. Yani olgu ve nesnelere ait nitelikleri olduğu gibi kaydetmekle yetinir.	İşlemi gerektirir. Ancak çoğu zaman değerlendirmedeki işlemler daha karmaşıktır.
İşlemi gerektirir.	Ölçümler bir ölçütle karşılaştırılır ve değer yargısı çıkarılır.
Ölçüm sonucu ölçüm ya da ölçümler elde edilir.	Değerlendirme genellikle bir karar verme için yapılır.

(Erdoğan vd., 1984: 26).

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçme ve değerlendirme birbirinden farklı kavramlardır ve hizmet ettikleri alanlar farklıdır. Küçükahmet (1999:173), ölçme ve değerlendirme arasındaki farkı ise şöyle açıklar:

- Ölçme özelliğın miktarını gösterir; değerlendirme ise bu miktarın yeterli olup olmadığını ya da amaca uygun olup olmadığını belirtir.
- Değerlendirme ölçmeyi de içine alan geniş bir kavramdır.
- Ölçme, değerlendirmeden önce gelen bir işlemdir. Ölçmeden sonra değerlendirmeye gidilir.
- Ölçme daha çok gözleme; değerlendirme ise karşılaştırma, yorum ve yargıya dayanır.
- Ölçme daha objektiftir; değerlendirme ise daha çok kişisel kanılara dayanır.

Yılmaz'ın (1998: 3) “ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına oradan da bir karara ulaşma süreci” dir kısa tanımına karşılık Yıldırım (2) “Ölçme bize sadece bir şeyin niceliğine ilişkin bilgi verir; bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen nicelik ve türden olup olmadığı ise bir değerlendirme sonucudur. Değerlendirme bir veya daha fazla gözlem verisini bir ölçüt (kriter, kıstas, norm, miyar vb.)’e vurma işlemidir.” şeklinde tüm değerlendirme faaliyetlerini içine alan bir tanım yapar.

Değerlendirme, bir eşyaya, bir kişiye bir değer atfetme sürecidir (Hesapçıoğlu: 356).

Değerlendirme, elde edilen bilgilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşullara karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımdan yorumlama işlemidir (Özçelik, 1992: 229).

Yapılan tanımları kısaca özetleyecek olursak değerlendirme; “ölçme ya da gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer hükümlerine (yargı) ulaşmaktır.” diyebiliriz (Gümüş, 1975: 32).

Değerlendirme ile ilgili tanımlara baktığımızda tanımların ölçmeyi içine alan bir süreçten bahsettiğini ve bu sürecin sonunda karar verme işleminin yapıldığını görürüz. Bir eğitim sürecinin sonunda (yıl sonu gibi) oldukça çok sayıda davranışın kazanılması beklenilir. Bu denli çok sayıda davranışın ölçülmesi amacıyla hazırlanacak bir ölçme aracı, yukarıda belirtildiği gibi her bir davranışın kapsama alınması gerekliliği nedeni ile uygulanabilir

olmaz. Ayrıca, eğitim sürecinin sonunda yapılacak bir değerlendirme, sisteme (eğitim durumlarına) zamanında müdahale etme olanağı da vermez. Hem bütün davranışların sınanması hem de kısa aralıklarla sisteme geri bildirim sağlanmasının gerekliliği nedeni ile öğretimin değerlendirmesi amacı ile yapılacak ölçme işlemleri ve değerlendirme, eğitim sürecinin belli zamanlarında, kısa aralıklarla yapılmalıdır. Bu aralıklar genellikle ünite sonlarında veya ünitelerin birkaç konusunun öğretiminden sonra yapılır (Atılğan, 2006: 356).

Değerlendirme öğretim faaliyetlerinde kullanım amaçlarına göre üçe ayrılabilir:

2.1.2.1. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme (Diagnostic Assesment):

Öğrenim süreci öncesi yapılacak ölçme ve değerlendirme işlemleri daha çok öğrencilerin yeteneklerinin, ilgilerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin ve bir önceki öğrenme (sınıf, kur ya da okul) düzeyinde edinmeleri gereken bilgi, beceri ve tutumları ne ölçüde edindiklerini belirlemek ve uygun okul, program ya da gruba yerleştirmek amacıyla yapılır. Yerleştirme amacı ile yapılan ölçme ve değerlendirme, ortaöğretim kurumlarına giriş, üniversiteye giriş ya da özel yetenek sınavları ile öğrenci alan spor ve sanat eğitimi veren kurumlara giriş sınavlarında olduğu gibi öğrencinin başarı ya da yeteneklerine ve ilgilerine uygun bir öğretim kurumuna yerleştirmeye yönelik olabilir (Semerci, 2007: 8-9). Öğrencide eksik bilgi tespit edilirse telafi amaçlı eğitim yapılması veya öğrenci istenen giriş davranışlara sahipse seviyelerine uygun eğitim almaları planlanır.

Bu ölçmenin araçları “bireysel gözlem formları, öğretmen tarafından doldurulacak kapalı testler, çeşitli sorular, dil gelişim düzeyini belirlemek için çeşitli etkinlikler olmaktadır.” (Güneş, 2007: 349).

2.1.2.2. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme (Formative Assesment): Derslerin veya ünitelerin sonunda öğrenme eksikliklerini ve bu eksikliklere sebep olan güçlükleri belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme türüdür. Bir sonraki ders veya üniteye geçilmeden önce eksik bilgilerin tamamlanması, yanlış bilgilerin düzeltilmesi ayrıca programda düzenleme yapılmasına olanak sağlaması açısından önemlidir. Aşamalılık ilkesine göre öğretilen derslerde önce öğrenilen konu sonra öğrenilecek olan konunun kazanımlarını oluşturur. Bu bakımdan biçimlendirmeye ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme öğretim faaliyetlerini yürütülmesinde önemlidir (Tekin, 2000).

“Bu tür değerlendirmede elde edilen sonuçlara dayalı olarak not verme ya da başka amaçlarla öğrenci başarısını değerlendirme yoluna gidilmemelidir. Burada asıl amaç, öğretim ve öğrenmenin verimliliğini artırmaktır.” (MEB, 2006b: 4-5).

“Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi hatırlaması değil, uygulaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir” (Adams vd., 1996) ve “öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır” (Pilcher, 2001). Bu doğrultuda öğretim sonunda yapılan tamamlayıcı (summative) değerlendirmenin yanında, öğretim süresince yapılan ölçümlere dayanan şekillendirici (formative) değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Akt: Bekiroğlu, 2005).

2.1.2.3. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme (Summative Assesment):

Bu değerlendirme türü, genellikle öğretim faaliyetlerinin sonunda dersin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programa dair karar vermeyi amaçlar. Öğrencilerin bir okuldan mezun olup olamayacağı, bir kurstan diğerine geçip geçemeyeceğine ilişkin bilgi verir. Not vermenin asıl amaç olduğu değerlendirme türü, değer biçmeye yönelik değerlendirmedir. Bu değerlendirme türü, yıl başından sonuna kadar sürdürülen eğitim durumlarının nasıl bir aşama kaydettiğini göstermesi bakımından önemlidir (Tekin, 2000).

Bu tür ölçme ve değerlendirmeden elde edilecek sonuçlar;

1. Öğrencilere not vermek,
2. Öğrencilerin gelecek derslerdeki başarısını tahmin etmek,
3. Öğrencilere ve öğretmene öğrenmenin yeterliliğine ya da öğretiminin verimliliğine ilişkin dönüt sağlamak,
4. Farklı öğrenci gruplarının başarılarını karşılaştırmak için kullanılır (MEB, 2006b: 5).

2.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Eğitim; “bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır.” (Ertürk, 1994: 12).

Bir eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi veren en önemli gösterge öğrenci davranışlarıdır. Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığı belirlenebilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesidir (Vural, 2004: 61).

“Öğrenme-öğretme süreci içinde “ben ne durumdayım?”, “benim çocuğum ne durumda?”, “benim öğrencilerim ne durumda?”, “bizim okulumuzdaki öğrenciler ne durumda?” ya da “bizim ülkemizdeki öğrenciler ne durumda?” gibi soruların cevaplanması ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini göstermektedir” (Semerci, 2007: 5).

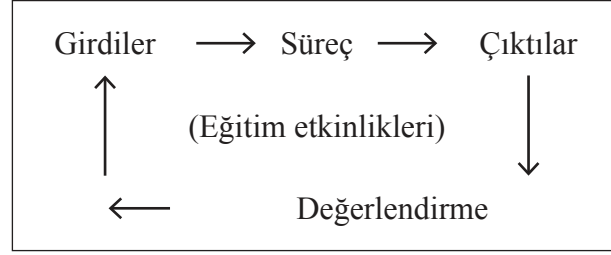
Hayatımızın birçok alanında kullanabildiğimiz değerlendirmenin öğretim faaliyetlerine katkısını belirleyebilmek için şu soruyu sorabiliriz: Öğretimde değerlendirmeyi hangi amaçla kullanıyoruz? Bu soruya Yıldırım (11-13) şöyle cevap verir:

1. Araçların geçerliliği ve uygunluğu
2. Varsayımları doğrulama
3. Öğrenme zorluklarını tanıma
4. İlgiyi canlandırma
5. Rehberliğe yardım
6. Öğretmenin gelişimi

Bu sınıflamadan yola çıkarak eğitim sürecine başlamadan önce kullanacağımız araçların eğitimin amaçlarına uygunluğunu tespit etme, öğrencilerin süreç sonunda kazanmalarını hedeflediğimiz kazanımların ne kadarına ulaştıklarını belirleme, eğitime başladıktan sonra varsa öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarma, eğitimi uzun soluklu devam ettirmek yerine küçük aralar vererek öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlama, tespit edilen öğrenme güçlüklerinden öğrenciyi haberdar ederek bilgiyi nasıl yapılandıracağını sezdirme, rehberlik faaliyetlerinde ilgi, tutum, başarıları testler yardımıyla belirleyerek kişisel, mesleki, eğitsel rehberlik faaliyetlerinde bulunma ve son olarak da tüm bunları yaparken eğitim-öğretimin ayrılmaz parçası olan öğretmenlerin bu

faaliyetleri yapma başarılarını veya başarısızlıklarını gösterme değerlendirmenin öğretim faaliyetleri açısından kullanıldığı alanlar olarak özetlenebilir.

Hayatımız boyunca devam eden ölçme ve değerlendirme sürecini bir şekilde özetleyecek olursak;

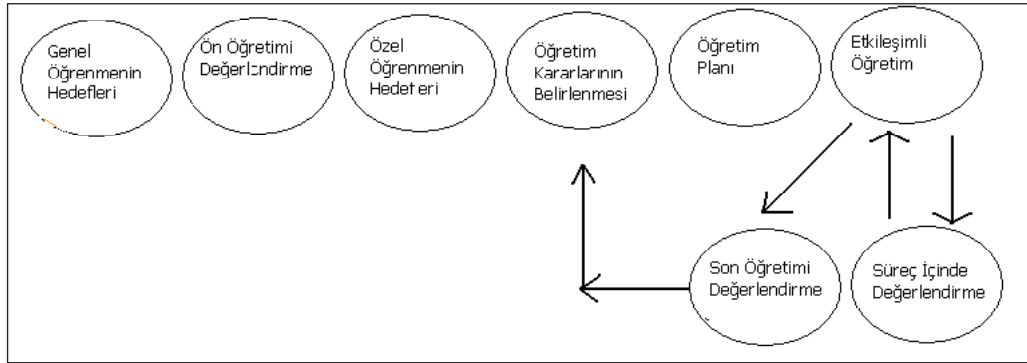


Şekil 1: *Eğitim Faaliyetlerinde Ölçme ve Değerlendirme Süreci* (Ulutaş, 2006: 3).

Okullarımızdaki değerlendirme daha çok bilgilerin ne düzeyde öğrenildiğini ölçmeye yöneliktir. Öğrenci bir üst sınıfa geçecek durumda mıdır? İstenilen konuları ne ölçüde bellemiştir? Bunu saptamayı amaçlamaktadır. Bir başka anlatımla ölçme ve değerlendirme öğretimin verimliliğini, etkinliğini artırmaya yarayan bir araç sayılmaktadır; fakat uygulamada daha çok yetişmemiş sayılan öğrencileri eleme aracı olarak kullanılmaktadır (Poyrazoğlu, 1993: 240). Bu durum eğitim faaliyetlerinde değerlendirmenin asıl amacının dışında kullanıldığını göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirmede temel amaç öğrenci başarısızlıklarını tespit etmek değil, öğrencilerin başarılı oldukları yeteneklerini belirleyerek öne çıkarmak ve onların yeteneklerine uygun gelişme seviyelerini üst düzeye çıkarmaktır. Yazılı sınavlarda istenilen başarıyı gösteremeyen öğrencilerin süreçte farklı alanlarda gösterdikleri başarının belirlenerek yüreklendirilmeleri ve o alanda gelişmelerine ortam hazırlanması eğitimsel açıdan büyük önem taşımaktadır (Göçer, 2007: 436). Bunların yanı sıra, “eğitimde ölçme ve değerlendirme sadece öğrencinin akademik başarısına yönelik değildir. Öğrencinin ilgi, tutum, endişe, heyecan, kişilik gibi psikolojik yapılarının ölçülmesi de gerekmektedir” (Çelik, 2000: 145).

McMillian ölçme ve değerlendirmenin ile öğretim arasındaki ilişkiyi bir şekilde şöyle açıklar:



Şekil 2: Ölçme ve Değerlendirme ile Öğretim Arasındaki İlişki (McMillian, 2004: 7).

Eğitimde hedeflerin belirlenmesinin ardından uygulanacak bir ön değerlendirme başlangıç noktasının belirlenmesi açısından önemlidir. Şekil 2’de belirtildiği gibi etkileşimli öğretim süreç içinde değerlendirmeyi gerekli kılar. Aynı zamanda bu süreç karşılıklı bir etkileşimdir. Bazı eğitim faaliyetlerinde süreç içinde değerlendirmeye gerek kalmadan son öğretimi değerlendirmeye geçilebilir. Yapılan son değerlendirme öğretim kararlarının belirlenmesinde önemli bir noktadır. Yapılacak son değerlendirme aynı zamanda bir sonraki konunun öğretiminde önemli bir başlangıç noktası oluşturacaktır.

Ölçme ve değerlendirmenin eğitimde kullanılma amaçları:

- Öğrenci seviyelerine uygun olarak ele aldığı eğitim amaçlarının gerçekleşme derecesini saptamak,
- Öğrencilerini ve bunların gelişimlerini tanımak,
- Öğrenme zorluklarını ortaya çıkarmak,
- Öğrencilerin problemlerini yenmeleri için onlara rehberlik etmek, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe yönelebilmeleri için onlara yardımcı olmak,
- Öğrencilerini değerlendirirken dolaylı olarak kendisini değerlendirmek, böylece kendisini yenilemektir (Gümüş, 1975: 48).
- Öğrenci seçiminde,

- Öğrencileri bireysel ayrılıklarına göre ayırmada,
- Eğitim ve öğretim güçlüklerinin ortaya çıkarılmasında ve öğretimin değerlendirilmesinde,
- Öğrencileri güdülendirip başarılarının yükseltilmesinde (Binbaşıoğlu, 1983),
- Yerleştirme amacı ile yapılan ölçme değerlendirme ki ortaöğretim kurumlarına giriş, üniversiteye giriş ya da özel yetenek sınavı ile öğrenci alan spor sanat eğitimi veren kurumlara giriş sınavına öğrencinin başarı ya da yeteneklerine, ilgilerine uygun bir öğretim kurumuna yerleştirmeye yönelik olabilir.
- Bir dersin başında öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek için ölçme değerlendirme yapılır.
- Öğrencilerin hangi dersten muaf olmalarını belirlemeye ya da öğrenci gruplamaya yönelik faaliyetlerde,
- Öğretmenlerin öğrenme sürecini öğrencilerin gelişim düzeyine, ilgilerine ve yeteneklerine uygun olarak düzenleyebilmesi için,
- Öğrencilerin eksikliklerinin, problemlerinin belirlenmesi için,
- Öğretimin belirli aşamalarında öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ya da davranışları ne ölçüde kazandıklarını belirlemek için,
- Rehberlik ve yönlendirme işlemlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla,
- Ders programlarının geliştirilmesi ve yenilenmesi aşamasında,
- Öğrenme sürecinin sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesinde,
- Öğrencilerin hangi konularda öğrenme güçlüğü çektiklerini, hangi konuları tam olarak öğrendiklerini belirlemek için,
- Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak düzenlemelerin yapılması amacıyla ölçme ve değerlendirme işlemi gerçekleştirilir (Doğanay ve Karip, 2006: 248-250).

Ölçme ve değerlendirmenin eğitim faaliyetlerine sağladığı yararlar:

1. Öğrenciye güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda geri bildirim sağlar.
2. Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geri bildirim sağlar.
3. Öğrencinin hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi tamamlayıcı çalışmaları yapmasına gerek bulunduğu, kendisine hangi iş veya okula girmenin tavsiye edilebileceği gibi konular hakkında verilecek kararların temelini hazırlar.
4. Öğretmen ve yöneticiye geleceğe ilişkin planlar yapmasında kaynaklık eder.
5. Eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını sağlar.
6. Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını sağlar.
7. Öğretmene kendini tanıması ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda geri bildirim sağlar.
8. Öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında velilerin bilgilendirilmesine olanak sağlar. Böylece velilerin öğretim sürecine katılmalarına yardımcı olur (MEB, 2006b: 3-4).

2.3. Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Türkçe dersinin başında uygulanacak olan hazır bulunuşluk seviyelerini belirleyen testler ve öğretimin devamında, konu sonlarında uygulanacak testlerle “Eğitimde ne kadar yol kat edildi?” sorusuna cevap verilebilir. Türkçe dersi dil becerilerinin ön planda olduğu ve bu becerileri geliştirmek adına yapılan birtakım çalışmaların yer aldığı bir ders olarak ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duymaktadır.

Göçer (2007: 432)’e göre Türkçe programında yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışı;

Öğrencilerin neyi bilmediğinden çok ne bildiğinin belirlenmesine yöneliktir.

Bu anlayışın bir gereği olarak da öğrencilerin bilgi ve becerilerini belirlemede farklı yöntem kullanarak çoklu değerlendirme yapmak zorunludur. Bu bağlamda, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan geleneksel ölçme araçlarının kullanılması yanında,

öğretmen gözlem formları, portfolyo (öğrenci çalışma dosyası ürünleri-proje hazırlama, performans ödevleri, gerçekleştirilen etkinlik dokümanları, çalışma yaprakları...), öz değerlendirme formları vb. gibi süreç değerlendirme araçlarını da kullanmayı gerektirir.

Türkçe dersinin değerlendirme amaçları:

- Öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları saptayıp dersi buna göre ayarlamak,
- Verilen bilgileri iyice kavrayıp kavramadıklarını belirlemek,
- Yeni bilgilere hazır olup olmadıklarını tespit etmek,
- Bireysel ayrılıkları gözeterek öğrencileri yetenekleri ve eğilimleri doğrultusunda geliştirmek için öğrenimlerini buna göre ayarlamak (Poyrazoğlu, 1993: 240).
- Öğrenci başarılarını belirlemek,
- Öğrenme eksikliklerini tamamlamak olarak belirlenmiştir (MEB, 2006a: 216).

Türkçe derslerindeki ölçme ve değerlendirmeyi ders kitapları, öğretmenin öğrencinin sınıf geçmesine veya ünitenin hedef davranışlarının ölçülmesine yönelik yapmış olduğu sözlü yoklama, kısa cevaplı çok sorulu sınavlar (testler), sınırlı sayıda sorulu uzun cevaplı (kompozisyon türü sorular da bu kapsamda değerlendirilmektedir) yazılı yoklamalar, ödevler, projeler olarak incelemek problemin somutlaştırılması açısından yararlı olacaktır (Poyrazoğlu, 1993: 240).

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

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

2.4. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme

Bahar vd.nin (2006: 49) tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme ile ilgili tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerleri kapsar, şeklindeki tanımını tersine düşünersek geleneksel ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu test tekniklerinin hepsidir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları; derinliği olmayan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, alışlagelmiş problemleri çözebilme, bilgiyi ezberleme, yazılı materyallerden bilgiyi aynen aktarma becerilerini öğrencilere kazandırmaktadır. Kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri de bu amaçlara hizmet edecek düzeydedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme, daha çok bilgilerin ne düzeyde öğrenildiğini ölçmeye yöneliktir. Öğrenci bir üst sınıfa geçecek durumda mıdır? İstenilen konuları ne ölçüde bellemiştir? Bunu saptamayı amaçlamaktadır. Bir başka anlatımla ölçme ve değerlendirme öğretimin verimliliğini, etkinliğini artırmaya yarayan bir araç sayılmaktadır; fakat uygulamada daha çok yetişmemiş sayılan öğrencileri eleme aracı olarak kullanılmaktadır (Poyrazoğlu, 1993: 240).

“Geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirme, öğrencinin bilgisini belirli bir zaman diliminde ölçmeye çalışmakta, öğrencinin başarısını veya başarısızlığını ayrıntılı olarak yansıtmamakta ve öğrencinin zihinsel şemasını ortaya koyamamaktadır” (Orhan, 2007: 44).

Geleneksel ölçme değerlendirmenin felsefi ve teorik temelleri

- Geleneksel ölçme değerlendirme;
- Bilginin evrensel anlama sahip olduğunu varsayar.
- Öğrenmeyi pasif bir süreç olarak değerlendirir.
- Süreci üründen ayrı tutar.
- Bağımsız bilgi parçalarına odaklanır.
- Ölçme değerlendirmenin amacı öğrenmeyi belgelemektir.
- Duyuşsal becerilerin bilişsel becerilerden ayrı olduğuna inanır.

- Değerlendirmeyi objektif, yargı değeri olmayan ve tarafsız olarak görür.
- Hiyerarşik güç ve kontrol barındırır (Anderson, 1998: 7-8).

Enger vd., (1998) geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin olumlu yönlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Ekonomik olması ve çok sayıda öğrenciye kolaylıkla uygulanması,
2. Öğrencilerin genel olarak sıralamasını rahatlıkla verebilmesi ve yerleşim birimlerine, şehirlere ve ülkelere göre kıyaslama yapmanın mümkün olması,
3. Öğrencinin bilgisini veya genel durumunu hızlı bir biçimde ortaya koyması,
4. Çok çeşitli öğrenim hedeflerine yönelik araştırmalar için kullanışlı olması.

Enger vd., (1998) geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin olumsuz yönlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Genellikle bilginin parçalarının bir araya toplanması ile temsil edilebileceği ve bir doğru cevabın var olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur. Oysa bu, yanlış ve sakıncalıdır.
2. Öğretime yönelik sakıncaları vardır. Öğretmenler testlere yönelik öğretirler ve okullar test sonucunda elde edilen bilgilere göre değer sırasına konurlar.
3. Üst düzey becerileri yansıtmada bu sıralama doğru değildir.
4. Öğrencilerin sınıfta karşılaştıkları basit tartışmaları yansıtabilir. Fakat değişen ve kabul gören öğrenme teorilerini ve bilişsel teorileri yansıtmaz.
5. Öğrencilerin gelecekteki başarısı için gerçekten ihtiyaç duyacağı yetenekleri temel almaz.
6. Öğrenci gelişimini sürekli olarak yansıtamaz. Yakın olmayan aralıklarda uygulanır ve bağımsız olarak yorumlanır.

“Bu testlerin çoğu seçme amacı ile kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu yüzden onlar, daha çok öğrenmede erişilen son düzeyi belirleme amacı güden testlere benzer” (Özçelik, 1981: 75).

“Geleneksel testler sebep ne olursa olsun öğrencilere sadece doğru yanıtları yazması için soru sormaktadır. Sonuç olarak öğrenciler bilgi sahibi olduğu alanları gösteremezler” (Moore, 2003).

2.5. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Eğitimde en çok ölçülmeye çalışılan başarı veya yetenek değişkenleri doğrudan doğruya gözlenemediği için testler aracılığıyla ölçülmeye çalışılır. Bireylerin testlerdeki maddelere verdiği yanıtlar onların yeteneği ve başarısının bir göstergesi kabul edilir ve bu yanıtlar gözlenerek bireylerin doğrudan doğruya gözlenemeyen yetenek ve başarı düzeyleri belirlenmeye çalışılır (Kan, 2006: 4).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini içeren tablo:

Tablo 3

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ
Yazılı Sınav
Kısa Cevaplı Testler
Eşleştirme Maddeleri
Doğru-Yanlış Testleri
Çoktan Seçmeli Testler
Soru-Cevap

(Atılğan, 2009; Yılmaz, 1998; Turgut, 1997; Tekin, 2000; Erkuş, 2006; Erkan & Gömleksiz, 2008; Binbaşoğlu, 1978; Yılmaz, 2007; Gümüş, 1975; Tekindal, 2008).

2.5.1. Yazılı Sınav

Yazılı sınav, öğrenciden belirli kriterlere göre yanıtı kendisinin düşünüp bir veya birden fazla, birbiriyle bağlantılı fikirleri yazılı olarak tartışması istendiği anahtarlanmış

tek bir doğru yanıtı olmayan test türüdür. Yazılı sınavlara; yazılı yoklama, kompozisyon türü sınav, açık uçlu madde, klasik sınav, essay gibi adlar da verilir (Vural, 2004: 69; Çetin, 2008: 71; Erkuş, 2006: 67).

Yazılı yoklama soruları, bilişsel öğrenmenin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzeydeki öğrenme ürünleri içinde yer alan ilişkileri açıklamak, iki görüşü karşılaştırmak, bir görüşü desteklemek veya reddetmek, bilgileri yeni durumlara uygulama, matematiksel bir ispat yapmak, bilimsel bazı olguları açıklamak, çeviri yapmak, analiz etmek, tartışma, yeni fikirler üretmek, değerlendirmek, öğrencinin bir problemi hangi aşamalardan geçerek çözdüğünü gözlemek, bilimsel bir problemin çözümünü organize etmek, var olanlardan hareketle ulaşabilecekleri öngörme vb. becerileri ölçmek amacıyla kullanılabilmektedir (Yılmaz, 2007: 140; Çetin, 2008: 71; Erkuş, 2006: 68).

Geleneksel eğitim sistemlerinde sıklıkla başvurulanan yazılı sınavların olumlu yönleri (Gümüş, 1975: 191; Poyrazoğlu, 1993: 243):

1. Bilgiyi hatırlamaya yönlendirir.
2. Öğrencilerden soruları belli bir sürede cevaplamaları istendiğinden sorulabilecek soru sayısı sınırlıdır.
3. Bu tür bir testi cevaplayan öğrenci soru hakkında fikir sahibi olmasa bile yazma becerisini kullanarak puan alabilir.
4. Konuların tümünü kapsayacak sayıda soru sormaya elverişli değildir.
5. Cevapların okunması uzun zaman almaktadır.
6. Verilen cevapların doğruluğu veya yanlışlığı puanlayıcının bakış açısına göre değişir.
7. Puanlama çok süre alır, geçerlik ve güvenirlikçe zayıftır. Günümüzde yazılı sınavların değerlendirilmesine tarafsızlık getirebilme amacıyla rubrikler kullanılmaktadır.

Yukarıda bahsedilen olumlu yönlerinin yanı sıra yazılı yoklamaların olumsuz yönleri (Tekin, 2000: 109-120; Çetin, 2008: 77-78; Çakan, 2008: 116-117; Poyrazoğlu, 1993: 243):

1. Soru hazırlamak oldukça kolaydır fazla zaman almaz.
2. Soruların güçlük dereceleri hesaplanabilir.
3. Yazılı ifade becerisinin geliştirilmesinde teste göre daha avantajlı bir duruma sahiptir.
4. Problem çözme, problemleri organize etme, yeni ve orijinal fikirler üretme, bilgileri yeni durumlarda işe koşma, görüşleri değerlendirme, fikirleri analiz etme vb. gibi davranışların ölçülmesi için en uygun sınav türü olarak kabul edilir (Tan ve Erdoğan, 2004).

2.5.2. Kısa Cevaplı Testler

“Bir kelime, bir cümle veya kısa bir liste ile yanıtlandırılabilen sorulardan oluşan, yanıtlayıcının yanıtı düşünüp hatırlayarak yazılı olarak sunduğu ölçme araçlarına kısa yanıtlı testler denir” (Doğan, 2006: 190).

“Öğrenciden bir soruya veya bir cümlede boş bırakılmış yere; bir simge, sayı veya bir ya da birkaç sözcükle en fazla bir cümleyle cevaplamasının istendiği soru maddeleridir” (Erkuş, 2006: 65; Tekin, 2000: 125-130). “Bu tür sınavlar, az sorulu uzun cevaplı testlerin sakıncalarını gidermek, uygulayan öğretmenlerimizce, bilhassa şans başarısını ortadan kaldırmak için geliştirilmiştir” (Erdoğan vd, 1984: 114).

Kısa cevaplı testlerin olumlu yönleri (Tekin, 2000: 125-130; Çelik, 2000: 94; Çetin, 2008: 91-92):

1. Kısa sürede birçok sorunun cevaplanması mümkündür.
2. Hemen her eğitim düzeyindeki öğrenciye uygulanabilecek bu test türü kavramlara ait bilgileri ölçmede etkilidir.
3. Kısa yanıtlı sorular hazırlamak diğer madde türlerine göre oldukça kolaydır. Yanıtlayıcı, yanıtı kendisi düşünüp bulmak zorundadır, bu nedenle şans başarısının puanlamaya karışma olasılığı çok düşüktür.

4. Hesaplama yoluyla doğru cevabı bulmanın önemli olduğu durumlarda uygun bir madde türüdür.
5. Her düzeydeki bilgileri yoklayabilir.
6. Kısa cevaplı sorular iyi hazırlanırsa bunlarla her düzeydeki öğrenme ürünleri yoklanabilir (Özçelik, 2010: 26).
7. Konu kapsamının etraflıca ölçülmesine olanak sağlar.
8. Objektif ölçme yapma imkânı verir (Bahar vd., 2006: 34).
9. Kısa yanıtli test sorularına verilecek yanıtlar az zaman alacağından derste işlenen tüm konu alanlarından yeterli sayıda soru sorulabilir.
10. Yanıtlayıcının şans puanı alması sorularda ipucu yoksa olanaklı değildir.
11. Yanıtlayıcı yazılı sınav sorularına verilen yanıtlarda olduğu gibi şişirme yapamaz.
12. Bu sınavlarda uygulama ve analiz düzeyine kadar davranışlar yoklanabilir (Doğan, 2006: 192).

Kısa cevaplı testlerin olumsuz yönleri (Vural, 2004: 69; Çetin, 2008: 91-92; Çelik, 2000: 94; Aydın, 2004: 13):

1. Öğrenciler sadece bilgiyi hatırlama işlemini gerçekleştirirler ve bu sorular öğrencilerin kazandıkları bilgileri ne kadar iyi kullanabileceğine dair bir ipucu vermezler.
2. Kısa yanıtli testlerin terimler bilgisini ve olgusal bilgileri ölçmede çok kullanışlı olması, sadece kısa yanıtli sorular kullanarak yapılan ölçmelerin daha üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesinin ihmaline yol açar.
3. Kısa yanıtli sorulara verilen yanıtlar, özellikle bir cümle uzunluğundaki yanıtlar, her zaman kesinlikle yanlış, kesinlikle doğru olarak sınıflanamayabilir. Bu tür cevaplar not vermeyi güçleştirebilir ve puanlamada zaman kaybına yol açar.
4. Organizasyon, sentez yapma ya da neden sonuç ilişkilerini açıklama becerilerini bu test tekniğiyle ölçmek mümkün değildir.

5. Ezber becerisini ön plana çıkarır (Bahar vd., 2006: 34).

6. Kısmen de olsa öznellik karışabilir. Objektiflik veya puanlama güvenilirliği tam değildir (Doğan, 2006: 197).

“Öğrencilerin boşluk doldurma olarak bildikleri maddeler de aslında kısa cevap maddelerinin özel bir hâlidir” (Çakan, 2008: 110). Kısa cevaplı test sorularında geçerli olan olumlu ve olumsuz özellikler boşluk doldurma soruları için de geçerlidir.

Erdoğan vd. (1984: 114-115) boşluk doldurma sorularıyla ilgili hatırlama gücünü ölçen ve şans başarısına da hemen hiç yer vermeyen soru tipidir. Ölçmek istediğimiz davranış, önemli bir terim, tarih, sayının ya da bir şema, grafik vb. şekillerin parçalarının bilinip bilinmediği, eksiklerin görülüp görülmediği ise bu tip sınavlar, ölçmede kullanılabilecek en uygun soru türleridir, yargılarını kullanır.

2.5.3. Eşleştirme Maddeleri

“Çoktan seçmeli soruların değişik bir şekli olan eşleştirmeli sorular, iki grup hâlinde verilen bilgilerin başındaki sembollerin (rakam, harf, işaret gibi) belli bir kurala veya açıklamaya göre diğer sütunda eşleşeceği bilgilerin başına yazılması ile olur” (Çelik, 2000: 85; Gümüş, 1975: 220; Micheels & Karnes, 1968: 207; Çalışkan, 2001:170).

Eşleştirmeli soru (Başaran, 2005: 508; Erkuş, 2006: 67; Yılmaz, 2007: 185-186; Gümüş, 1975: 221; ODTÜ, 2006: 22);

1. Kolay hazırlanır, az yer kaplar, ekonomiktir.
2. Yanıtlama süresi kısadır.
3. Bağlantıları, ilişkileri bulduracak konularda başarıyla kullanılır.
4. Doğru-yanlış sorulara bakarak doğru yanıt kestirmeye daha az olanak verir. Hazırlanması kolay ve puanlanması nesneldir.
5. Hafıza bilgisini iyi ölçer.

6. Kim, nerede, ne gibi sorulara cevap olabilecek bilgileri ve öğrencinin ilişki kurmasını iyi ölçer.
7. Eşleştirme sorularından oluşturulan testler yer sağlama, nesnel puanlama ve değişik düzeylerde zihinsel becerileri ölçme açısından kullanışlıdır. Bu formatta resimler, figürler vb. materyalleri kullanma oldukça küçük yaş gruplarına bile uygulanabilir testlerin hazırlanmasına imkân verir (Bahar vd., 2006: 48).

Öte yandan eşleştirmeli soru (Başaran, 2005: 508; Erkuş, 2006: 67; Micheels & Karnes, 1968: 221; Yılmaz, 2007: 185-186; Gümüş, 1975: 221):

1. Düşünme ve sorun çözme yeterliğini pek ölçemez, daha çok hatırlama düzeyindeki davranışları yoklarlar.
2. Konunun kavranıp kavranmadığının tam bir delilini veremeyeceği gibi, yargılamayı ve öğrenilenlerin uygulanmasını ölçme bakımından, çoktan seçmeli sorulardan çok daha aşağıdadır çok kullanıldığında ezberciliğe sürükler.
3. Doğru yanıtı bulduracak ipuçlarını vermeye elverişlidir.
4. Soru sayısının fazla olması hâlinde öğrenci şaşırır ve cevaplaması fazla zaman alabilir.

2.5.4. Doğru-Yanlış Testleri

“Verilen bir cümlelerin veya bir önermenin, öğrenci tarafından ‘Doğru (D)’ veya ‘Yanlış (Y)’ şeklinde sınıflanmasına dayanan maddelerdir” (Erkuş, 2006: 65). “Doğru-yanlış soruları genellikle öğrencinin verilen bir ifadeyi okuyarak onun doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında bir yargıya varmasını gerektiren tarzda hazırlanmış soru tipleridir” (Bahar vd., 2006: 34). “Yani bir doğru-yanlış maddesi çoktan seçmeli bir maddenin iki seçenekli biçimi gibi düşünülebilir” (Yılmaz, 2007: 149, Akt: M. Taşdemir (2000)).

“Öğrencinin belli konulardaki yanlış veya doğru önermeleri ayırt edebilme gücünü ölçmek istiyorsak bu tip sorularla ölçme yapabiliriz” (Erdoğan vd., 1984: 119). “Ancak bu tip test ‘yüzde yüz’ doğru yahut da ‘yüzde yüz’ yanlış olmalıdır. Bir bakımdan doğru

başka bir bakımdan da yanlış olan anlatım hiçbir zaman ‘doğru-yanlış’ tipi bir test hâline getirilmemelidir” (Binbaşıoğlu, 1978: 45).

Doğru-yanlış soru (Başaran, 2005: 506; Yılmaz, 2007: 152-153; Çakan, 2008: 107):

1. En iyi ölçtüğü öğrenme ürünü bilişsel öğrenmenin bilgi düzeyindeki öğrenme ürünleridir.
2. Kolay hazırlanır, öğrencilerce kolay anlaşılır.
3. Öğrenim görevini kolayca örnekleyebilir.
4. Maddelerin az yer kaplaması ve çok soru sormaya elverişli oluşu, bu tür maddelerden oluşan testlerin konuları örnekleyiciliği ve dolayısıyla kapsam geçerliliğinin yüksek olmasını sağlar.
5. Çabuk ve nesnel puanlanabilir.
6. İlgi çekicidir, tartışma konuları çıkarmaya elverişlidir.
7. Öğrencilerin teste adaptasyonu çabuk gerçekleşir, kısa zamanda çok soru cevaplayabilir.
8. Bütün derslere ve konulara kolayca uygulanabilir.
9. Birbirine zıt iki yanıtı olan konular için kolayca kullanılabilir.

Doğru-yanlış test tekniğinin olumsuz yönleri:

1. Hazırlamasının kolay olması, çok sayıda sorulan soru ile ders içeriğini kapsamı yanı sıra hazırlayıcıdan daha az bilgi ve beceri istemesidir
2. Doğru- yanlış testlerde kullanılan madde yapıları son derece basittir.
3. Oldukça kolay ve tamamen objektif olarak puanlanabilir.
4. Eğitimin her basamağında kullanılabilir (Atılgan, 2006: 205-207).
5. Bu testlerde şansla doğru yanıtın bulunmasından doğan hata diğer testlere oranla daha yüksektir (Atılgan, 2006: 207).

6. Kavramlaştırma ve düşünme, yeterliğini az ölçer, sorun çözme yeterliğini ölçemez.
7. Doğru yanıtı sezmeye elverişlidir.
8. Gereksiz ayrıntılara puan verdirir.
9. Değişik yanıtı olan konular için elverişli değildir.
10. Anlaşmalı cevaplamaya ve kopya çekmeye çok elverişlidir.
11. Tam olarak doğru veya tam olarak yanlış, cevap hakkında ipucu vermeyecek nitelikte soru bulmak bazen zor olmaktadır.
12. Soruların güçlük dereceleri ve ölçtükleri bilgiler eşit olmadığı hâlde her sorunun puan değeri birbirine eşittir. (Başaran, 2005: 506; Yılmaz, 2007: 152-153; Aydın, 2004: 14).

2.5.5. Çoktan Seçmeli Testler

“Çoktan seçmeli maddeler, sorulan bir sorunun cevabının, sorunun cevabı olmayan üç veya dört ifade seçenekler arasından seçilip işaretle belirlenmesini gerektiren ölçme araçlarıdır. Bu tür maddelerden oluşan testlere de ‘çoktan seçmeli testler’ denir” (Yılmaz, 2007: 157; Özçelik, 2010: 26). “Genel olarak ‘uyarıcı bir açıklama, şekil, sembol’, ‘madde kökü’, ‘çeldiriciler’ ve doğru cevap gibi kısımlardan oluşur” (Çelik, 2000: 86).

Seçmeli soru, öğrenciye bir sorunun yöneltildiği ve sonra da cevabının onun ile birlikte verildiği bir soru türüdür.

Çoktan seçmeli testlerin olumlu yönleri (Çakan, 2008: 105; Yılmaz, 2007: 173-174; Turgut, 1992: 86-108; Gümüş, 1975: 218):

1. Çoktan seçmeli maddelerin yazılması zaman alıcıdır ancak uygulamasının ve puanlamasının kolay ve kısa zaman alır.
2. Objektif puanlamayı mümkün kılar.

3. Doğru cevabı bulabilmek için gerekli bilgiye sahip olmayı ve birtakım karşılaştırmalar yaparak karar vermeyi gerektirdiğinden üst düzey öğrenme ürünlerini ölçmekte oldukça etkilidir.
4. Öğrenci için cevaplama hem kolay hem de ilgi çekicidir.
5. Her eğitim seviyesinde ve her ders için kullanılabilirlik özelliğine sahiptir.
6. Çok sayıda bireye aynı anda uygulanabilirler.
7. Çok soru sorulmasına elverişli oluşu bu test türünün kapsam geçerliliğini arttırıcı bir özelliktir.
8. Ölçme ve değerlendirmenin yanında öğretici bir özelliğe sahiptir.
9. Hazırlanma süresine karşın test sonuçlarının puanlanması çabuk yapılabilir.
10. Geniş bir alanı tarayabildiği için konu bilgisi yoklama içeriği geniş ve cevapların öğrenciler tarafından kaydedilmesi zaman almamaktadır.
11. Diğer geleneksel test teknikleriyle ölçülemeyen bazı üst düzey becerileri ölçebilir (Bahar vd., 2006: 29).
12. Bu testler, öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bağlı olarak hangi konularda eksikliklerinin ve yetersizliklerinin bulunduğunu belirlemeye olanak verir (Bahar vd., 2006: 43).
13. Kısa zamanda çok fazla bilgi ve beceriyi yoklayışı (geçerlik) ve puanlamadaki objektifliği (güvenirlik) yüksektir (Bahar vd., 2006: 43).
14. Puanlama kolay olduğu için az zaman alır (Doğan, 2006: 236).

Çoktan seçmeli testlerin olumsuz yönleri (Turgut, 1992: 86-108; Binbaşıoğlu, 1978: 21; Çakan, 2008: 105; Bahar 2001: 29; Yılmaz, 2007: 173-174; Gümüş, 1975: 218):

1. Maddelerin hazırlanması uzun bir süreci gerektirir ve uzmanlık ister.
2. Doğru cevabın sorunun içinde gizli olması şans başarısı oranını yükseltir.

3. En doğrunun olmadığı sorular öğrencileri hataya düşürür.
4. Öğrenciye görüşlerini tam olarak anlatmak olanağı vermez.
5. Genellikle dört veya beş seçenekten oluşan klasik tarzdaki çoktan seçmeli testlerde sadece bir tek doğru cevap vardır ve doğru cevap için tam puan verilirken, yanlış cevap için puan verilmez. Diğer bir ifade ile kısmî bilgiyi değerlendirme imkânı yoktur. Ayrıca öğrencinin öğretmenin düşündüğü doğru sebep yüzünden mi, yoksa yanlış bir çıkarımdan dolayı mı doğru cevabı verdiği ya da doğru cevabı tamamen tahminle mi işaretlediğini anlamak mümkün değildir.
6. Okuma yeteneği yeterli düzeyde gelişmemiş öğrenciler açısından dezavantaj oluşturabilir.
7. Bir soruda verilen seçeneğin diğer bir sorunun cevabı olma veya diğer soruların cevabın hatırlatma olasılığı vardır.
8. Fazla yer kaplaması ve kâğıt harcanması bakımından ekonomik değildir.
9. Soru hazırlamak çok kolay; fakat değerlendirme çok zaman alıcıdır (Bahar vd., 2006: 26).
10. Puanlamada öznellik vardır (Bahar vd., 2006: 29).
11. Sentez düzeyinde bilgilerin ölçülmesinde soru hazırlamanın güçlüğüdür (Bahar vd., 2006: 43).
12. Tahminle doğru cevabı bulma şansının da her zaman bulunması (Bahar vd., 2006: 43).
13. Seçenek bulmadaki sıkıntılar çoktan seçmeli testlerin hazırlanmasını zorlaştırmaktadır (Doğan, 2006: 237).

2.5.6. Soru-Cevap

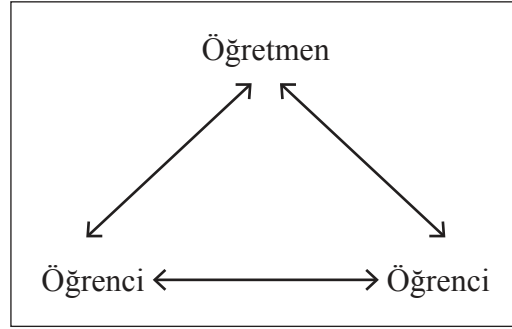
“Sokrates, bu yöntemi iyi kullananlardan birisi olduğu için buna ‘Sokrates Yöntemi’ de diyenler vardır” (Kemertaş, 2003: 133). Soru cevap yöntemi, “ustaca düzenlenen

sorularla, fikirleri meydana çıkarmak, öğretilmek istenen bilgileri ve gerçekleri öğrencinin kendisine buldurmak yöntemidir” (Antal, 1952: 87 Akt: Kemertaş, 2003: 133).

Yılmaz’a (1998) göre “soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların da sözlü verildiği sınav çeşidine sözlü yoklama denir”.

“Bu yöntemi, öğrencilerin kendilerine öğretilen bilgileri ne dereceye kadar öğrendiklerini kontrol etmek için sorulan sözlü sorularla karıştırmamalıdır. Tanımında da ifade edildiği gibi, bu yöntemin esası; öğretilmek istenen bilgilerin soru sorarak öğrencinin kendine buldurmasıdır” (Kemertaş, 2003: 133).

Soru-cevap tekniğinde sınıf içi etkileşimi Demirel şöyle şekillendirir:



Şekil 3: Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi (Demirel, 1999: 95).

Bu ölçme ve değerlendirme yöntemi, sadece soru yöneltilen öğrenci ve öğretmen arasında bir iletişim süreci oluşturmaz aynı zamanda diğer öğrenciler ve öğretmen hatta öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerini artırır. Bu özelliği de yöntemin diğer bir olumlu özelliğidir.

Sözlü sınavların olumlu yönleri:

1. Sözlü sınavlar öğrencilerde sözlü iletişim becerilerini geliştirirken toplum karşısında kendini rahatça ifade edebilmeyi sağlar.
2. Yanlışlıkları anında düzeltmeye elverişli olduklarından öğrencilerin bazı bilgileri yanlış öğrenmelerinin önüne geçilebilir.
3. Yazılı sınavlara kıyasla kopya çekme olasılığı daha düşüktür.

4. Sorulara verilen cevaplar sayesinde konuların tekrarı yapılmış olacağından, öğrenme kolaylaşır ve öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmış olur.
5. İyi uygulanmaları hâlinde öğrencilerin derslere hazır gelmelerine katkıda bulunur, öğrenciyi motive eder.
6. Öğretmen açısından soru hazırlamak nispeten kolaydır (Yılmaz, 1998).
7. Derse motivasyonu sağlar, ilgi uyandırır.
8. Öğretimde tekrar ve pekiştirmeyi sağlar.
9. Ezberlemeye engel olur.
10. Kavramların açıklanmasında etkili bir yoldur.
12. Öğretmene geri dönüt sağlar.
13. Öğrencileri değerlendirmeye olanak sağlar (Kemertaş, 2003: 137-138).
14. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi arttırmasının yanı sıra öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerinin de geliştirir.

Bunun yanında sözlü sınavların olumsuz yönleri:

1. Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olması ve verilen cevapların kayıt altına alınmaması.
2. Zaman kısıtlılığı nedeniyle her bir öğrenciye az soru sorulması yapılan sınavın güvenilirliğini ve kapsam geçerliğini düşüren etkenlerdir. Bu nedenlerle de sözlü sınavlardan alınan puanlarla öğrencilerin başarılarını birbirleriyle kıyaslamak oldukça temelsizdir ve sözlü sınavlardan alınan puanların güvenilirliği düşüktür (Tekin, 1994).
3. Devamlı soru-cevap yöntemi öğretimi sıkıcı yapabilir.
4. Öğrencilerde heyecana sebep olabilir, zaman alıcıdır.
5. Doğru yanıt veremeyen öğrencilerin kendine olan güvenleri azalabilir (Kemertaş, 2003: 137-138).

2.6. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenciye sosyal bir problemi çözme becerisi kazandırırken bu becerinin kazanılıp kazanılmadığını ölçmek için sadece geleneksel ölçme ve

değerlendirme araçlarını kullanmak yetmemektedir. Bununla beraber amaca uygun alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını (dereceleme ölçekleri, gözlem formları ya da ürün seçki dosyaları gibi.) işe koşturmak, aynı zamanda kazanımın işlevsellik düzeyini görmek açısından zorunlu hâle gelmiştir (Bıçak, 2008: 198).

“Literatüre bakıldığında terminolojide bir tutarsızlık olduğu görülmektedir. Bazı yazarlar alternatif ölçme yöntemleri, bazı yazarlar ise performansa dayalı ölçme yöntemleri ifadesini kullanmaktadırlar” (Ogan Bekiroğlu, 2008). Bazı yazarlarınsa otantik değerlendirme adını kullandığı görülmektedir.

Literatürde bu konuyla ilgili yapılacak tanımları tarayacak olursak;

Bahar, yapılandırmacılık ile birlikte eğitime giren bu testleri tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme olarak adlandırır ve şu şekilde tanımlar: “Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerleri kapsar” (Bahar vd., 2006: 49).

Kaynaklarda performans değerlendirme ve otantik değerlendirmenin bir arada kullanıldığı görülmektedir.

Bahar’a göre performans, bir öğrencinin doğrudan veya dolaylı bir biçimde kalıcı bir üründe gözlemlenebilir bir cevabı aktif bir biçimde üretmesi; otantik ise görevin tabiatı ve değerlendirmenin gerçekleştiği bağlamın gerçek hayat ile ilgili problemlerle ilişkili olması ve bu problemleri temsil etmesi anlamlarında kullanılabilir (Bahar vd., 2006: 93).

“Performans değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyarak oluşturdukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesi süreci, “performans değerlendirme” olarak ifade edilebilir” (MEB, 2006b: 10).

Her iki değerlendirme türü de gerçek yaşamla ve eğitimin amaçlarıyla paralel olarak öğrencilerin becerilerini kullanabileceği türde görevleri kapsamaktadır. Ancak, performans değerlendirme otantik değerlendirmeden farklı olarak sınıf içinde yapılan etkinlikleri içermektedir. Otantik değerlendirme ise okulda yapılan faaliyetlerden çok gerçek yaşam üzerine odaklıdır (Palm, 2008: 9).

Bazı kaynaklar da bu test türlerine alternatif ölçme ve değerlendirme adını verirler. Atkin, Black ve Coffey (2001)'e göre, alternatif ölçme ve değerlendirme; geleneksel kâğıt-kalem değerlendirmelerinin dışında kalanlardır.

Alternatif değerlendirme genellikle standartlaştırılmış başarı testleri ve çoktan seçmeli formatlara karşıt değerlendirme süreçlerine işaret etmesine rağmen, otantik değerlendirme yapılan öğrenmelerin gerçek hayat durumları ile bağlantılandırılması becerilerinin değerlendirilmelerini kapsar (Bıçak, 2008, 204).

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirenler, öğrencilerin sınavlarda sorulan sorulara yönelik performansından çok, gerçek hayat koşullarındaki performanslarının önemli olduğunu savunmaktadırlar. Bu nedenle, alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrenci davranışını dolaysız bir şekilde gözlenebilmelidir. Alternatif değerlendirmede daha ziyade öğrencinin performansını somut hâle getirme önem kazanmaktadır. Anlaşılacağı üzere, alternatif değerlendirme, öğrencinin bir şeyler yapması, göstermesi, oluşturması, üretmesi gibi çalışmalarla ilgilenir (Tan, 2005: 413).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere alternatif ölçme ve değerlendirme hem performans hem de otantik değerlendirmeyi içine alan geniş kapsamlı faaliyetleri içerir. Bu sebeple biz de çalışmamızda geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri dışında kalan test türlerini anlatırken alternatif ölçme ve değerlendirme tanımını kullanacağız.

Anderson, geleneksel ve alternatif değerlendirmenin felsefi ve teorik tabanlarının karşılaştırmasını aşağıdaki gibi yapar.

Tablo 4

Geleneksel ve Alternatif Değerlendirmenin Felsefi ve Teorik Tabanlarının Karşılaştırılması

GELENEKSEL DEĞERLENDİRME		ALTERNATİF DEĞERLENDİRME
Evrensel değerlendirme	BİLGİ	Çoklu anlamlar içerir
Pasif bir süreçtir	ÖĞRENME	Aktif bir süreçtir
Süreci üründen ayırır	SÜREÇ	Süreç ve ürüne önem verir
Bilginin parçalara ayrılmasına odaklanır	ODAK	Araştırmaya odaklanır
Öğrenmeyi belgelemektir	AMAÇ	Öğrenmeyi kolaylaştırmaktır
Bilişsel yetenekler, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerden ayrılır	BECERİLER	Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yetenekler arasında bağlantılar kurulur
Nesnel ve değer yüklemekten yansız bir şekilde	DEĞERLENDİRME	Değerlendirmeyi subjektif olarak görür ve yargı yüklüdür
Hiyerarşik model	GÜÇ VE KONTROL	Paylaşımlı model
Öğrenme bireysel bir süreç olarak görülür	BİREYSEL YA DA İŞBİRLİKLİ SÜREÇ	Öğrenme işbirlikli bir süreç olarak görülür

(Anderson, 1998: 9).

Bekiroğlu Mcmillian'dan yaptığı alıntıda davranışçı ve bilişsel yaklaşımın yerini alan yapılandırmacılığın ölçme ve değerlendirme sürecinde meydana getirdiği değişikliği karşılaştırma yaparak aşağıdaki gibi anlatmaktadır.

Tablo 5

Öğrencinin Öğreniminin Ölçülmesinde ve Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar

Önce	Günümüzde
Sonuca önem verme	Sürecin ölçülmesi
Birbirinde ayrılmış becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Otantik görevler
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Gizli veya belirsiz kriterler	Açık ve belirli kriterler
Öğretimden sonra	Öğretim sırasında
Çok az dönüt	Yeterli ve zamanında dönüt
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemlerle ölçüm
Ara ara yapılan ölçümler	Sürekli ölçüm

(McMillian, 1997 Akt. Bekiroğlu, 2005).

Bekiroğlu'ndan da alıntılıandığı gibi ölçülecek becerilerden ölçüm yöntemlerine, ölçüm kriterlerinden ölçme zamanına kadar yapılandırmacılık ölçme ve değerlendirmeye büyük yenilikler getirmiştir.

Ülkemizde 2005-2006 yılında değişen eğitim programının temeli, yapısalcı öğrenme kuramına dayanarak oluşturulmuştur. Bu öğrenme kuramında esas olan öğrencinin bilgiyi kendi kendine anlamlandırarak öğrenmesidir. Ezberden uzak bir yaklaşım içermektedir. Öyleyse yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de ezbere dayalı değil, öğrencinin ne bildiğini, ne öğrendiğini değerlendirmeye yönelik olmalıdır. Bilgi bir anda oluşan bir olgu değildir. Bilgi belli bir süreç içerisinde yapılandırılarak oluşan bir olgudur. Buna yönelik yapılacak olan ölçme ve değerlendirme çalışmaları da sürece yönelik olmalıdır. Sürece yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları sayesinde, öğrenci sürecin basındaki durum ve seviyesiyle, sürecin sonundaki durum ve seviyesini karşılaştırma imkânı bulur. Elde edilen gelişmeler gözle görülür boyutta olacağından öğrenci her durumda başarı göstermiş olacak ve buna yönelik bir değerlendirme yapılacaktır. Süreç değerlendirmenin amacı öğrenciyi öğrenme öğretme sürecinden koparmadan değerlendirmektir. Bu da alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile olur (Kanatlı, 2008: 16).

Alternatif değerlendirme tekniklerinin amaçları:

- Kavramsal ve anlamlı öğrenmeyi değerlendirmek,
- Ürüne değil öğrenme sürecine odaklanmak,
- Öğrenmeyi aynı zamanda öğretim sürecini motive etmek (güdülemek) (Durmuş & Karakırık, 2005).
- Sonucun yanı sıra sürece de odaklanma,
- Bilginin hatırlanmasından ziyade uygulanmasına, yapılandırılmasına ve öğrencilerin üst düzey becerilerini sergilemelerine önem verme,
- Yazıya dayalı soyut görevlerden çok, gerçek hayata ilişkin, performansa dayalı görevlere önem verme,
- Örtülü, belirsiz ölçütlerden ziyade açık ve belirgin ölçütleri tercih etme,

- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirme,
- Not vermenin yanı sıra etkili ve zamanında geri bildirimde ağırlık verme,
- Tek yöntemle ölçme yerine çok yöntemle ölçme yapma,
- Ne kadar öğrenildiğini tespit etmenin yanı sıra nasıl öğrenildiğini de belirleme,
- Rekabet yerine iş birliğini destekleme (MEB, 2006b: 7).
- Öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır (Pilcher, 2001 Akt: Karahan, 2007).

Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının olumlu yönleri:

1. Beceri ve bilginin kullanımı birbiriyle bağlantılı, tamamlanmış ve ortamlara uyum sağlamış etkinlikleri ölçer.
2. Eğitimin içine yerleşmiştir. Sadece amaca yönelik ölçme yapan standardize edilmiş, yönergeli etkinliklerden ayrıştırılabilir. Başka bir deyişle alternatif değerlendirme anlamlı öğrenme deneyimleri demektir.
3. Esnektir. Farklı sunuş şekillerine ve öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme biçimine olanak sağlar.
4. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğretir (Orhan, 2007: 51).
5. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan tamamlayıcı değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarırlar (Bahar vd., 2006: 49).
6. Tamamlayıcı değerlendirme teknikleri ya hep ya hiç kuralını ölçüt almaz. Yani başarı ve başarısızlığın arasında öğrencinin çalışmalarında kısmi performansını veya bilgisini de değerlendirmeye alır (Bahar vd., 2006: 50).

2.7. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 6

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)
Kavram Haritası
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
Kelime İlişkilendirme
Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi
Kendi Kendini (Öz) Değerlendirme
Görüşme
Tutum Ölçekleri
Gözlem
Performans Ödevi
Rubrik (Dereceli puanlama anahtarı)
Kontrol Listesi
Proje Ödevi
Yapılandırılmış Grid

(Bıçak&Çakmaklı, 2010; MEB, 2006a; Bahar, 2010).

2.7.1. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

“Portfolyonun dilimizdeki karşılığı ‘gelişim dosyası’, ‘ürün dosyası’, ‘ürün seçki dosyası’ ya da ‘portföy’ gibi sözcüklerle ifade edilmektedir” (Alıcı, 2008: 137).

Paulson, Paulson ve Meyer (1991: 60) bireysel gelişim dosyasını; “öğrenenin bir veya birden çok alandaki çabalarını, gelişimini ve başarılarını yansıtan öğrenci çalışmalarının amaçlı bir toplamı”, olarak tanımlamaktadır.

Paulson, Paulson ve Meyer (1991) portfolyonun genel amaçlarını şöyle tanımlamaktadır:

- Öğrencinin gelişimini nesnel biçimde izlemek.
- Öğrencideki öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisine ulaşmasını sağlamak.
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğinin açık resmini çizebilmek.
- Öğretim programına bağlı olarak yapılan yazılı ve sözlü değerlendirmelerin dışına çıkıp yeni bir değerlendirme yöntemi geliştirmek.
- Gelecekteki öğretmenlerine bilgi sunmak.
- Öğrencinin gelişimini daha sağlıklı izleyebilmek.
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını çoğaltmak.
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini ortaya koymak.
- Öğrencilerin diğer arkadaşlarının yaptığı portfolyoları izlemesini sağlayarak gelecekteki takım çalışmalarına zemin hazırlamak.

...portfolyonun içerisinde yer alacak çalışmalar, öğrencilerin bütün çalışmaları yerine, programda belirlenen hedefler doğrultusunda, öğrencilerin performanslarını en iyi yansıtan seçkin çalışmalarını ve onların bu hedefler doğrultusundaki gelişim ve ilerlemelerini kanıtlayan belge ve dokümanları temsil etmelidir (Kan, 2007: 134). Bir öğrenci bireysel gelişim dosyasında öğrencinin kendisini yansıtmaya olanak sağlayacak laboratuvar raporları, bir konu hakkında yazılan kompozisyon veya bilimsel yazılar, projeler, çizimler, tablolar, grafikler, alan gezileri raporları, fotoğraflar, araştırma raporları, kavram haritaları, bir yazının kritik edildiği raporlar, çalışma kâğıtları, gözlem raporları, sertifikalar ve ödüller gibi pek çok ürün bulunabilir. Ayrıca, yalnızca yazılı dokümanlar değil, ses ve görüntü kasetleri, disketler veya modeller gibi materyaller de öğrencinin bireysel gelişim dosyasında yer alabilir.(Ogan Bekiroğlu, 2008).

Bireysel gelişim dosyasının olumlu yönleri:

1. Portfolyo kullanımı ile öğrenci işbirliğiyle çalışır, net şekilde iletişim kurar ve öğrenme stratejilerini otantik, gerçek yaşamlarına uygular.
2. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini gerektirir.
3. Öğrenenin özgüven ile bağımsız düşünür olmasını sağlar.
4. Portfolyolar tanımlayıcıdır. Portfolyolardan toplanan bilgi öğrencilere anlamlı görevleri nasıl yerine getirdiğini kavrama becerisi sunar.
5. Portfolyolar değerlendirir ve öğrencilerin zaman içindeki ürünlerini ve gelişimini izler.
6. Öğretmenin yönerge ve değerlendirme aktivitelerini birleştirir (Zollman & Jones, 1994).
7. Okulun sorumluluklarını artırır, öğrenci amaç ve öğrenmelerine ilişkin ortak vizyon oluşturulmasını sağlar, öğrenci öğrenmelerine ilişkin gerçek durumun tespit edilmesini sağlar, öğrenci öğrenimini ve öğretimi geliştirir, değerlendirmede reform anlayışını yansıtır (Kan, 2007: 138-140).
8. Öğrencilere kendi çalışmaları için yorum yapabilme, zayıf yönlerini görebilme, amaç belirleme, kendi gelişimlerini izleme, ne yapabileceklerini gözleme fırsatı sunmaktadır. (Güneş, 2007: 351).
9. Karmaşık ve üst düzey kazanımların değerlendirilmesine imkân sağlar.
10. Hem öğretim sürecinin hem de öğrenme ürünlerinin birlikte ve sürekli olarak değerlendirilmesini sağlar.
11. Öğrenciye öğrenme sürecinde sorumluluk almasını, kendi öğrenmesini izlemesini ve kendini değerlendirme yeteneğine sahip olmasını sağlar.
12. Öğrenciye, kendi kişisel görüşlerini, değerlerini ve inançlarını, beceri ve yeteneklerini, kendi amaç ve sevgileri hakkındaki ifadelerini formüle edebilme ve yansıtma imkânı sağlar.

13. Öğrencinin bireysel öğrenme becerilerini ölçmeyi, ailesiyle iletişiminin artmasını ve ihtiyaçları doğrultusunda profesyonel yardım almasını sağlar.
14. Öğrenci, öğretmen, aile ve konuyla ilgisi olan diğer öğrencilerin öğrenmeleri konusunda fikirlerini paylaşmaları için uygun bir ortam oluşturur.
15. Öğrencinin gerçek anlamdaki gelişimini daha sağlıklı ve belgelerle izleme şansı verir.
16. Öğrencinin öğrenme sürecinde geçirdiği aşamalar hakkında veliye, öğretmene, okul yönetimine ve gelecekteki öğretmenlerine bilgi verir.
17. Öğretime daha gerçekçi değerlendirme yapabilme ve gerektiğinde somut kanıtlar sunabilme imkânı sağlar.
18. Öğrencileri bağımsız bir düşünür olmaya teşvik eder ve var olan becerilerini geliştirerek kendilerine olan güvenlerini artırır.
19. Öğretmenlerin rutin bir şekilde yazılı sınav kâğıtlarını puanlama yüklerini azaltır ve çok boyutlu puanlama şekilleriyle küresel anlama, algılama ve düşünme becerilerini değerlendirmeyi sağlar.
20. Öğrencilerin belirli hedefler belirlemelerine ve gelişimlerini değerlendirebilmeleri için sorumluluk almalarına yardım eder.
21. Öğrenci merkezli ve öğrenci yönetiminde konferanslar için ortam sağlar.
22. Velilere öğrencilerin zaman içindeki gelişimi ve mevcut başarılarını gösteren somut örnekler sunar.
23. Öğrencinin kendini değerlendirerek öz değerlendirme yapmasını sağlar (Öncü, 2009).
24. Öğretmen-veli-öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişmesini sağlar (Çepni, 2007: 227).
25. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde daha fazla rol aldıkları hissini kuvvetlendirir. (Bahar vd., 2006: 81).

Bireysel gelişim dosyasının olumsuz yönleri:

1. Değerlendirme sırasında karşılaşılan zorluklar güvenilirliğin düşük olmasına sebep olabilir.
2. Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi, puanlandırılması ve öğrencilerle ayrı ayrı buluşulması zaman alabilir.
3. Öğrenciler dosyalarına koydukları ürünleri/çalışmaları iyi seçemeyebilirler ve gerçek durumlarını yansıtamayabilirler.
4. Öğrenci dosyasında yer alan çalışmalar/ürünler öğrencinin bilgi ve becerisi hakkında genelleme yapılmasına olanak vermeyebilir, ancak aynı hedefi ölçen farklı çalışmaların dosyada yer alması bu durumu engelleyebilir (McMillan, 1997 Akt. Bekiroğlu, 2008).
5. İçeriğe karar vermek zordur.
6. Hatırlama temeline dayalı davranışlara (özellikle bilgi basamağı) ne düzeyde sahip olduğunu ölçme konusunda yetersizdir.
7. Öğretmenlere ek yük getirebilir.
8. Portfolyoları saklama konusunda ise mekânsal sorunlar yaşanabilir (Bahar vd., 2006: 82).

2.7.2. Kavram Haritası

Kavram haritaları, bilgilerin düzenlenmesi ve sunulması, bir kavramın daha iyi öğrenilebilmesi için kullanılan kavramın alt kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri hiyerarşik bir şekilde görmeye yardım eden grafik benzeri araçlardır. Genellikle daire ve kutular şeklindedirler ve kavramlar arasındaki ilişkiler de iki kavramı birbirine bağlayan çizgilerle sağlanır (Novak ve Canas, 2008: 1; Çelenk, 2008: 25; Göçer, 2007: 448).

Kavram haritaları 1972’de Novak’ın Cornell Üniversitesi’ndeki uygulamış olduğu araştırma programında, çocukların fen ile ilgili bilgilerinin değişimini takip etmeye ve anlamaya çalışırken geliştirilmiştir (Novak ve Canas, 2008: 3).

Kavram haritaları;

- Bilgileri organize hâle getirmede,
- Öğrencilerle kavramların anlamları üzerinde tartışmada,
- Öğretim öncesinde hazırlanan kavram haritalarıyla öğrencilerin sahip olduğu ön kavramlar arası ilişkilerin belirlenmesinde,
- Kavram yanlışlarının tespitinde ve giderilmesinde,
- Yüksek seviyeli düşünme yeteneği geliştirmede
- Öğrencilerin kavramsal anlamalarını değerlendirmede, (Kaya, 2003: 269)..
- Öğrencilerle kavramların anlamlılığını tartışmada,
- Yanlış anlamaları gidermede
- Yüksek seviyeli düşünme yeteneği geliştirmede (Novak ve Gowin,1984 Akt: Karahan, 2007) kullanılabilir.

Kavram haritalarının olumlu yönleri:

1. Anlamalı öğrenmeyi arttıran,
Öğrencinin, bilginin oluşturulma sürecinde aktif katılımını sağlayan,
Öğrencilere kendi öğrenmelerinde sorumluluk aşıl原因,
Öğrencilerin, anlamalarını değerlendirmede alternatif yollar sunan bir tekniktir (Nakhleh, 1994, Akt. Kaya, 2003, s.269).
2. Kavram haritaları bir olayı veya konuyu topluca gösteren, kavramları, kavramlar arası ilişkileri ve ilkeleri kısaca belirten araçlardır
3. Doğru yapılmaları hâlinde öğretimin her basamağında kullanılabilir (YÖK/ Dünya Bankası, 1997: 4.13).
4. Öğrencinin bilgiyi ezberlemesi yerine anlamlandırmasına olanak sağlar.
5. Her ders için uygun bir görsel araçtır.
6. Baştan iyi anlatılır ve uygulanırsa birçok öğrencinin yaşam boyu kullanabileceği bir teknik olabilir.
7. Hazırlanması da kolaydır (Bahar vd., 2006: 129).

Novak ve Growin'e (1998, Akt: Algan) göre ise kavram haritaları birçok açıdan eğitsel değere sahiptir. Bu özellikler kavram haritalarının olumlu yönleri arasında sayılabilir:

1. Etkili ve anlamlı öğrenme için yol haritası oluştururlar.
2. Ders kitaplarından anlam çıkarılmasını sağlarlar.
3. Alan gezileri ya da laboratuvar çalışmalarından anlam çıkarılmasına yardımcı olurlar.
4. Okunan materyallerden not çıkarma işlemine yardımcı olurlar.
5. Yazma sürecinin başlangıcında taslak ana hat oluşturmaya yardımcı olurlar.
6. Görsel sembollerin hatırlanması daha kolaydır.
7. Görsel sunum bütünsel anlamayı kolaylaştırır.

Kavram haritasının olumsuz yönleri:

1. Örgencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirmeye alınmadan önce, onların kavram haritaları ile ilgili yeterince uzmanlaşmış olmaları gerekmektedir (Bahar vd., 2006: 129).
2. Kalabalık sınıfların değerlendirilmesi zaman alıcıdır.

2.7.3. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

“Birbiri ile bağlantılı D/Y tipindeki soruları içeren tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde her bir D/Y kararı bir sonraki D/Y kararını etkileyen veya belirleyen sonuçlar içerir” (Bahar vd., 2006: 57).

Bu yöntem:

- Öğrencilerin hangi önermelerde yanlışlıklar yaptığını belirlemede,
- Öğrencide var olan kavram yanlışlıklarını ortaya çıkarmada,
- Öğrencilerin eksik olduğu ya da yanlış öğrendiği konuları belirlemede,

- Öğrencinin ön bilgilerini belirlemede,
- Öğrencilerin önermelerden yararlanarak öğrenmenin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir (Karahana, 2007: 16).

Tanılayıcı dallanmış ağaç yönteminin olumlu yönleri:

1. Öğrencilerin zihnindeki yanlış bilgileri ortaya çıkarır.
2. Bilgisayar gibi teknolojik araçlar yardımıyla da uygulanabilir.

Tanılayıcı dallanmış ağaç yönteminin olumsuz yönleri:

1. Tekniğe uygun doğru-yanlış sorularının hazırlanması ilk başta zor olabilir.
2. Öğrencilerin tahminle doğru cevaba ulaşma ihtimalleri vardır.
3. Sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde yetersizdir.

2.7.4. Kelime İlişkilendirme Testleri

Öğrenci bu teknikte, “belirli bir süre içerisinde (çoğunlukla 30 saniye) herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri cevap olarak verir” (Bahar vd., 2006: 68).

KİT bir tanı aracı olarak da kullanılabilir. Dersin başında uygulanan bir KİT, öğrencilerin öğretim öncesi sahip olduğu bilgileri yoklayabilir. Konunun öğretilmesinden sonra uygulanacak ikinci bir testle ilk testin sonuçları karşılaştırılarak öğrenci öğrenmesindeki değişiklik veya kavram gelişmesi izlenebilir (Bahar vd., 2006: 71).

Kelime ilişkilendirme testinin olumlu yönleri:

1. Hazırlanmasının kolay olması ve 5 dakikalık bir zaman diliminde uygulanabilmesidir.
2. Bireylere olduğu kadar büyük gruplara da uygulanabilir.

3. Tüm derslerde kullanılabilme esnekliği vardır (Bahar vd., 2006: 75).

Kelime ilişkilendirme testinin olumsuz yönleri:

1. Tanı amacı olarak kullanılmasında frekans tablosunun hazırlanması zaman alıcıdır.
2. Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde zayıf kalabilir (Bahar vd., 2006: 75).

2.7.5. Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi

Akran değerlendirme, gruptaki her bir öğrencinin diğerini belli ölçütler çerçevesinde değerlendirmesi sürecidir. Öğrencilere kendisi dışında başka birini değerlendirme olanağı sağlayan bir diğer değerlendirme yöntemi grup değerlendirmedir. Grup değerlendirme, grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda, grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmesidir (Alıcı, 2008: 154).

Akran değerlendirmenin olumlu yönleri:

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

8. Akran değerlendirme ile öğrencilerin kendine olan güvenleri artar.
9. Kişinin öğretmen dışında başka birinden de dönüt almasına yardımcı olur.
10. Değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı sağlar (Mamaç, Ünsal, ve Yavuz, 2006).
11. Derse katılımı artırır.
12. Öğrenciler arasındaki etkileşim artar.
13. Öğrencilerin sorumluluklarını arttırır.

Akran değerlendirmenin olumsuz yönleri:

1. Öğrenciler arkadaşlık durumlarına göre birbirlerine az veya çok puan verebilirler.
2. Öğrenciler aralarında anlaşarak birbirlerine yüksek puan verebilirler.

2.7.6. Kendi Kendini (Öz) Değerlendirme

Öğrencilerin kendi çalışmaları, ürünleri ile ilgili değerlendirme yapmasıdır.

Öz değerlendirme açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar yardımıyla yapılabilir. Öz değerlendirme, konunun gerekleri, öğretmenlerin isteklerine bağlı olarak değişik sıklıklarla yapılabilir. Amaç öğrenciye not vermekten ziyade öğrencinin gelişimine katkı sağlamaktır (MEB, 2009a: 23).

Türkçe dersinde, öğrencinin değerlendirmeyi anlayabilmesi, dinleme, konuşma, okuma, yazmadaki hatalarını ve doğru olanları görebilmesi için kendini değerlendirmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla çeşitli öz değerlendirme formları kullanılabilir. (MEB, 2006a: 222; Güneş, 2007: 350-351).

Öz değerlendirmenin olumlu yönleri:

1. Öğrenci kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfeder.
2. Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltir.

3. Performans hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymayı öğretir.
4. Öğrencinin kendi düşüncelerini kontrol edebilme yani kişinin planlama ve problem çözme becerisini geliştirir (MEB, 2006b: 21).
5. Öğrencilerin hem kendi yeteneklerini keşfetmesine hem de vardıkları kanaatlerini öğretmenleri, anne ve babalarıyla paylaşarak onlar tarafından daha iyi tanınmalarına yardımcı olur (Göçer, 2007: 445).
6. Öğrencilerin eleştiri becerisini geliştirmesi açısından önemlidir.

Öz değerlendirmenin olumsuz yönleri:

1. Bu tür değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılırlara neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır (Kara, 2007: 24).
2. Öğrenci kendi performansını değerlendirirken yansız bir tutum sergileyemez.

2.7.7. Görüşme

En basit hâliyle görüşme, öğretmenin öğrenciye belli bir öğrenme konusu hakkında birtakım sorular sorması ve sorulara karşılık sözlü cevaplar alması şeklinde gerçekleşir (Bahar vd., 2006: 130)... Görüşme tekniğinin esasında bir tür söyleşi olduğu da söylenebilir. Bu söyleşi sürecinde veriler kamera ya da ses kayıt cihazları ile kayıt edilebilir veya yazılı notlar alınabilir (Bahar vd., 2006: 130).

Görüşme tekniğinin olumlu yönleri:

1. İyi yapılandırılmış bir görüşme, belli konuyla ilgili olarak öğrencilerinin öğrenme düzeyi hakkında öğretmene derinlemesine bilgi sağlar.
2. Kavram yanılıklarının tespiti ve düzeltilmesinde çok etkili bir tekniktir.
3. Bütün dersler ve konu alanları için kullanılabilecek bir tekniktir (Bahar vd., 2006: 134).

4. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder (MEB, 2009a: 26).

Görüşme tekniğinin olumsuz yönleri:

1. Görüşme tekniği, hazırlanması ve uygulanması bakımından oldukça zor ve tecrübe gerektiren bir tekniktir.
2. Uygulanması ve analizi çok zaman alıcıdır (Bahar vd., 2006: 134).
3. Güvenilirliği düşüktür ve değerlendirmeler nesnel olmayabilir.
4. Öğrencilerde strese neden olabilir ve bu da unutmaya yol açabilir (MEB, 2006b: 221).

2.7.8. Tutum Ölçekleri

“Bireyin bir konu, kavram ya da durumla ilgili düşünce ve duygularını belirlemeye yönelik ölçektir” (Göçer, 2007: 448).

“Öğrencinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için eğitim öğretim sürecinin başında, öğretmenin ilk defa girdiği sınıfı tanıması amacıyla tutum ölçekleri uygulanır” (MEB, 2006a: 221).

Tutum ölçeklerinin olumlu yönleri:

1. Uygulama sonucunda Türkçe dersine karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrencilere, karşı eğitim öğretim sürecinin ilerleyen dönemlerinde, bu tutumlarını gidermeye yönelik tedbirler alınır (MEB, 2006a: 222).

Tutum ölçeklerinin olumsuz yönleri:

1. Tutum ölçeğine verilen cevaplar o anki ruhsal duruma göre değişiklik gösterebilmektedir.
2. Ölçek geliştirmek tecrübe gerektirmektedir.

2.7.9. Gözlem

“Kendi başına ayrı bir teknik olarak düşünülebileceği gibi diğer teknikleri tamamlayıcı bir özelliğe de sahiptir” (Bahar vd., 2006: 115). “Bu teknik öğrencilerin duyuşsal niteliklerle ilişkili davranışlarının özellikle öğretmen tarafından gözlenmesi esası üzerine kuruludur” (Nartgün, 2008:166).

Eğitimde gözlem; çizelgeler ve ölçekler kullanılarak belli bir amaca yönelik olarak planlanmış davranışların doğal ortamda objektif olarak gözlenmesiyle veri elde etmektir (Yalçın, 2006: 3).

“Gözlem, başkaları hakkında bir görüş edinmek, onları tanımak ve değerlendirmek için en sık ve en çok başvurulmuş bir tekniktir” (Yeşilyaprak, 2006: 283).

Türkçe dersinde öğretmenler, öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek istiyorlarsa doğrudan gözlem yöntemini kullanabilirler.

“Türkçe dersinde öğretmen gözlem yöntemini, daha önceden geliştirilen veya kendisinin geliştireceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanarak uygulayabilir” (MEB, 2006a: 222-223).

Gözlem yönteminin değerlendirilmesine yardımcı olan kontrol listelerinde var veya yok, evet veya hayır şeklinde puanlanabilen bir dizi davranış, özellik veya nitelik bulunur. Kontrol listeleri genellikle, daha küçük parçalara ayrılabilen ve karmaşık davranışları belirlemek için uygundur (Kubiszyn ve Borich, 1993: 202-203).

Kontrol listelerinin olumlu özellikleri (Kubiszyn ve Borich, 1993: 217):

1. Açıkça tanımlanmış serilere bölünebilen/ayrılabilen performans becerilerinin hesaplanmasında yararlıdır.
2. Belirli öğrenme sonuçlarının varlığının veya yokluğunun mutlak yargılar çıkarmayı sağlar.

Kontrol listelerinin olumsuz özellikleri (Kubiszyn ve Borich, 1993: 217):

1. Kişilik, başarı, tutum gibi süreklilik gösteren genel davranışların etkilerinin kaydedilmesinde kullanışsızdır.

2. Puanlama sırasında, davranışı gözlemleme fırsatı kayıtlı edilmediği zaman hatalı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Türkçe dersinde “öğretmen öğrencilerin:

- Soru ve önerilerine verdikleri cevaplarını,
- Grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını,
- Kitaplara gösterdikleri tepkileri,
- Dil ve zihinsel becerilerini kullanmadaki performanslarını gözlemler” (Güneş, 2007: 350).

Gözlem yönteminin olumlu yönleri:

1. Gözlem doğrudan çıplak gözle yapılabileceği gibi davranışlardan hareketle oluşturulan bir gözlem formu kullanılarak da yapılabilir (Nartgün, 2008:166).
2. Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar (MEB, 2006b: 20).

Gözlem yönteminin olumsuz yönleri:

1. Taraflı sonuçlar çıkabilir.

2.7.10. Performans Ödevi

“Performans ödevleri öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ödevlerdir” (MEB, 2006a: 227).

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün (veya cevap) oluşturmasını gerektiren bir tamamlayıcı değerlendirme biçimidir. Performans görevleri ve etkinlikleri kısa cevaplar yazmak, matematik işlemler yapma, uzun bir kompozisyon yazısı, deney yapma, sözlü bir düşüncüyü sunmak veya bir çalışmanın portfolyosunu düzenlemek gibi farklı şekillerde olabilir (OTA, 1992: 5).

Performans görevleri, programlarda belirtilen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma, iş birliği yapma ve iletişim gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini gerektiren ve öğrenciler tarafından bir ürün ortaya konulmasıyla sonuçlanan çalışmalardır (MEB, 2009a: 13).

Performans ödevinin olumlu yönleri:

1. Performans değerlendirmede ödev veya işi ile ilgili işlem basamaklarının uygulama adımlarını doğrudan gözlememize olanak sağlar.
2. Doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu ve yaratıcı çözümler üretilebileceğini görmemizi sağlar.
3. Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yasama hazırlama özelliği ön plandadır (Bahar vd. 2006: 104).
4. Öğrencilerin becerileri hakkında objektif, güvenilir, geçerli ölçütler sağlar.
5. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir.

Performans ödevinin olumsuz yönleri:

1. Gösterilmesi beklenen performans ölçütleri açık ve net bir şekilde ifade edilmediğinde, öğrenciler görevi yerine getirmede güçlüklerle karşılaşabilir (Bahar vd., 2006: 104).
2. Zaman alır.
3. Disiplin sorunları çıkabilir.

2.7.11. Rubrik

Puanlayıcının birden fazla olduğu sınavlarda ortaya çıkacak ürünle ilgili öğretmenlerden her birinin farklı düşüncelere, yorumlara sahip olması doğaldır. Bu sebeple meydana gelen ürünle ilgili belirli bir standardın oluşturulması ve hangi açılardan ürünün

değerlendirileceğinin önceden belirlenmesi önem taşımaktadır. Karmaşanın giderilmesi için rubrik tekniği ortaya çıkmıştır.

Rubrik, karmaşık davranışların ölçütleri önceden belirlenerek gözlenmesi ve gözlenen kısımlarının ölçütlere dayanılarak işaretlenmesidir.

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

Sözlü sınavlar, proje ve performans ödevi gibi karmaşık çalışmaların değerlendirilmesi rubrik ile daha kolay ve nesnel olabilmektedir.

Dereceli puanlama anahtarının olumlu yönleri:

1. Rubrikler öğretmenlerin bir etkinlikte ne yapılırsa mükemmel ve ne yapılırsa çok kötü şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırır. Bu yolla, öğrencilerin mükemmele ulaşmaları için onlara yardım edebilecek planlar yapmalarını sağlar.
2. Rubrikler öğrencilere mükemmel performansın neyi kapsadığını ve buna paralel olarak kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini açıklar.
3. Rubrikler öğretmenlerin ve diğer araştırmacıların puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar.
4. Rubrikler öğrencileri değerlendirmek için kullanılan işlemleri belgeler (Çepni, 2007: 216).
5. Rubrik yardımıyla öğretmenler, verdikleri notlar konusunda hem daha tutarlı hem de daha nesnel olduklarını hissedebilmektedir.
6. Rubriğin, özellikle düşük ve orta performans düzeyindeki öğrencilere daha çok yardımcıdır.

7. Rubrik, öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve güdülemelerine yardımcı olmaktadır. (Sezer, 2006: 8).
8. Ölçütler değerlendirmenin doğru yapılmasına yardımcı olur.
9. Değerlendirme ve not verme bir aradadır.

2.7.12. Proje Ödevi

“Projeler, bir kavram veya becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir problemin çözümü için, öğrencilerin özgür bir şekilde grup hâlinde veya birey olarak öğrencileri meşgul eden yoğun tecrübelerdir” (Kubinova, Novotna ve Littler, 1998; Fleming, 2000: 9).

Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalarındır (Ulutaş, 2006: 21).

Projelerin olumlu yönleri:

1. Özel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik aktiviteleri yapma şansına sahip olurlar.
2. Araştırmaları ve birikimleri yardımıyla matematiksel dünyayla doğrudan ilişki kurarak, bilgiyi kendileri inşa edebilirler.
3. Bu tür çalışmalardan daha çok zevk aldıklarından ve yaşayarak öğrenme imkânına sahip olduklarından konuları daha iyi anlarlar.
4. Proje ödevleri sayesinde, öğrenciler ilginç ve farklı etkinliklere katılırlar.
5. Öğrenciler, ürünler oluşturarak veya tartışmalar düzenleyerek başkalarına fikirlerini anlatma, sonuçları düzenleme, verileri grafik hâline getirme, tahmin yapma, soruları inceleme ve cevaplandırmaya yönlendirilirler (Dede ve Yaman, 2003).
6. Proje geliştirme süreci uzun, kompleks ve zorlu bir süreç olacağından, bu ödevler, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir.

7. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, aynı zamanda bilimsel süreç basamaklarını da içereceğinden, bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur.
8. Proje çalışması, öğrencilerin grupla çalışma becerisinin geliştirilmesini sağlar.
9. Proje süreci öğrencileri teknolojiyi aktif olarak kullanmaya yönlelteceğinden, öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerisi kazanmalarına yardımcı olur.
10. Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yaşayarak, inceleyerek bilgi kazanırlar (MEB, 2006b: 13-14).
11. Öğrencilerin sorumluluk alma bilincini geliştirerek kendilerine olan güvenlerini artırır.
12. Eğitimin her aşamasında kullanılabilir.

Projelerin olumsuz yönleri:

1. Bazı projeler uzun zaman alır.
2. Öğretmenin rehberliğinin olmadığı durumlarda bazı sorunlar ortaya çıkabilir.
3. Grup sayısı fazla olduğunda öğretmenin gruptaki her bireyin çalışmasını izlemesi güçleşir.
4. İstenilen düzeyde bir ürünün ortaya konulmaması zaman ve emek kaybına sebep olur.
5. Öğrencilerin ilgisini çeken proje konularının bulunması güçtür.

2.7.13. Yapılandırılmış Grid

Eğitim süreci içerisinde klasik değerlendirme metotlarının yavaş yavaş yerini alternatif değerlendirme yöntemlerine bıraktığı şu günlerde ilk defa Egan tarafından ortaya atılan (Akt: Bahar, 2001: 33) alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri yapılandırılmış griddir.

Johstone'un tanımına göre, Yapılandırılmış grid (YG) anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Akt: Bahar vd., 2006, 61).

“YİG öğrencilerin kavram yanlışlarının ve kavram eksikliklerinin belirlenmesinde tanımaya yönelik değerlendirme aracı olarak kullanılabilir” (Durmuş & Karakırık, 2005).

Yapılandırılmış grid maddeleri seçme gerektiren maddelerdir. Çoktan seçmeli madde türlerinden birkaçının özelliğini bir arada barındırırlar. Aynı kutuların birkaç madde için seçenek durumunda olması özelliğiyle ortak köklü maddelere, bir sorunun cevabının birkaç seçenekten oluşabilmesi özelliği ile de bileşik yanıtli maddelere benzerler. Ancak seçenek sayısı çoktan seçmeli maddelerden daha fazladır (Yazıcıoğlu, 2007: 3).

Alternatif değerlendirme yaklaşımları arasında yer almasına rağmen Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe dersi değerlendirme raporunda yer alan bilgilere göre, öğretmenlerin çoğunluğu (134 katılımcıdan 68'i) yapılandırılmış grid'den “Hiçbir Zaman” yararlanmadığını belirtmektedir (MEB-EARGED, 2006: 31). Bu durum, öğretmenlerin birçoğunun alternatif yöntemlerden haberdar olmadığını veya alışık oldukları ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını değiştirmeye gerek görmediklerini göstermektedir.

2.7.13.1. Yapılandırılmış Grid Test Tekniğinin Hazırlanışı ve Analizi

Hazırlanışının kısmen zor olduğunu söyleyebileceğimiz yapılandırılmış grid test tekniği şu şekilde hazırlanır:

Yaşa ve seviyeye bağlı olarak 9, 12 veya 16 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır ve tablodaki her bir kutucuk sırası ile numaralandırılır. Johstone ve diğerlerinin (1983) yaptıkları çalışmaya göre 12 kutu (4'e 3 grid veya 3'e 4 grid) ilköğretim öğrencileri için, 16 kutu ilköğretim ikinci kademe ve 20 ve daha üstü lise öğrencileri için uygundur (Durmuş & Karakırık, 2005).

Aynı zamanda gridin içerisinde yer alan kutucukların sayısı eğitimcinin isteğine göre, ölçülmek istenene bağlı olarak artırılıp azaltılabilmektedir. Bunun yanı sıra grid içerisindeki kutucukların sayısı bazı durumları ortaya çıkarmaktadır:

1. Grid içerisinde yer alan kutucukların sayısı ne kadar fazla ise, konuya ilişkin olarak gerek cevaplara yönelik soruların fazla olmasını sağlarken gerekse daha fazla çeldiricinin konularak öğrencinin cevaba ilişkin tahmin olasılığını son derece azaltmaktadır.
2. Sorulan soru içerisinde sıralamanın da olması, birçok kutucuk içerisinde öğrencinin sıralamayı oluşturacak kutucukları seçme olasılığını da son derece azaltmaktadır.
3. Griddeki kutucuk sayısının fazla olması, her kutucuğa yerleştirilecek olan maddelerin nitelikli olması nedeni ile bu niteliğe uygun maddelerin bulunup yerleştirilmesi açısından zorluk oluşturabilmektedir.

Sonuç olarak, gerek konuya gerekse soruların ve griddeki kutucuklarda yer alacak maddelerin niteliğine bağlı olarak eğitimci grid için en uygun kutucuk sayısını belirlemelidir (Aydın, 2004: 30).

Yapılandırılmış gridin yapısı Şekil 4’te görüldüğü gibidir:

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12

Şekil 4: *Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Temel Yapısı*

Yapılandırılmış gridi hazırlamak üzere öğretmen kendisine bir soru sorar ve bunun cevabını gelişigüzel kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir. Sonra ikinci soruyu sorar ve cevabını gene kutucuklara yerleştirir. İkinci soru ve olası yanıtlar ilk soru ve

cevap ile ilgili olabilir veya olmayabilir. Bu şekilde kutucukların tamamı doluncaya kadar soru hazırlanarak cevaplar kutucuklara dağıtılır. YİG’ de kutucukların içerisine yazı konulabildiği gibi resim, şekil, formül gibi başka değişkenler de konulabilmektedir. Bu öğretmene zengin ve objektif değerlendirme kararları almasında yardımcı olur. Sonuçta öğrenciden a) her sorunun cevabı için uygun kutucukların bulunması ve b) bu kutucuk numaralarını mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizmesi (bu seçenek yapılandırılmış gridin tüm sorularında bulunmayabilir) istenir. Aslında bu, kısa olarak yazılmış bir kompozisyon veya makale mantığı içermektedir. Kompozisyon yazımında da önce, gerekli olan fikirler ortaya konarak bunlar mantıksal sıra ile sunulur. (Bahar vd., 2006: 62; Durmuş & Karakırık, 2005; Bıçak & Çakmaklı, 2010).

Öğrencilerin seçtikleri kutuları sıraya dizmeleri YİG’in en önemli yönlerinden biridir çünkü öğrenciler ilk önce doğru olanları seçmeli ve sonra doğru olanları sıraya koymalıdır. Tekniğin bu özelliği çoktan seçmeli testlerden farklıdır. Öğrenciler cevaba şans yoluyla ulaşamazlar çünkü birden fazla doğru olabilecek cevap vardır ve öğrencilerin olası cevapları sıraya koyması gerekmektedir (Durmuş & Karakırık, 2005).

Grid tekniğinin analiz yönteminde ise daha önce belirtildiği gibi öğrencilerden a) her sorunun cevabı için uygun kutucukları bulmaları ve b) bu kutucuk numaralarını mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizmeleri istenir. Her iki adım için de farklı bir puanlama sistemi uygulanır. Her sorunun cevabı için uygun kutucukların bulunması aşamasında aşağıdaki formül uygulanır (Bahar, 2001: 34):

$$\frac{C1}{C2} - \frac{C3}{C4}$$

C1= Seçilen doğru kutucuk sayısı

C2= Toplam doğru kutucuk sayısı

C3= Seçilen yanlış kutucuk sayısı

C4= Toplam yanlış kutucuk sayısı

“Bu formüle göre öğrencilerin puanları – 1, 0 ve +1 arasında değişir. Bu puanı on üzerinden değerlendirmek için, önce negatifliği ortadan kaldırmak amacı ile bu puan 1 ile toplanır ve elde edilen sayı 5 ile çarpılır” (Bahar, 2001: 34).

Sıralama soruları için kutuların seçilme sırası önemlidir, YİG öğrencilerin her doğru kutuyu dikkate alarak seçme performanslarını bu şekilde değerlendirmektedir. Sıralama sorusunun değerlendirilebilmesi için her bir kutunun doğru sırasının kontrol edilmesi iki basit soru sorularak mümkündür (Durmuş&Karakırık, 2005):

1. n. kutu n + 1. kutudan önce mi gelir?

2. n. kutu n + 1. kutudan hemen önce mi geliyor?

Her “Evet” cevabı “1” puan, her “Hayır” cevabı “0” puan ile değerlendirilir (Bahar, 2001: 35-36).

Bu tekniği şekil üstünde gösterecek ve puanlamanın aşamalarını örnekleyecek olursak;

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

Şekil 5: *Fiilde Yapı Konusuyla İlgili Yapılandırılmış Grid Örneği*

Örnek soru: Basit fiilin hangi yolla yapıldığını yukarıdaki kutucuklardan sırasıyla seçiniz.

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

Örneğin, öğrencilerden biri bu soruya 1,2,11 cevaplarını vermiş olsun. Bu durumda öğrencinin bu soruya vermiş olduğu cevaptan alacağı puan şu şekilde hesaplanır:

$$\frac{2}{2} - \frac{1}{10} = 0,9$$

Bu sonucu 10 üzerinden değerlendirebilmek için 1 eklenip ($0,9 + 1 = 1,9$) 5’le çarpılması ($1,9 \times 5 = 9,5$) ile 9,5 elde edilir.

Bu soru sıralamayı gerektiren bir soru olduğundan ikinci aşamaya geçilir.

1. 2,1 den sonra mı geliyor? Cevap evet ise art arda mı geliyor? Evet/Evet
2. 11, 2 den sonra mı geliyor? Cevap evet ise art arda mı geliyor? Hayır/-

Değerlendirmenin ikinci aşamasında örnekteki gibi cevap veren öğrenci yapmış olduğu sıralamayla 4 üzerinden 2 puan alır. Elde edilen puan ilk aşamadaki puanla toplanır ve öğrencinin toplam puanı belli olur. ($9,5 + 2 = 11,5$)

Öğrencinin bu sorudan almış olduğu toplam puan 11,5'tir.

2.7.13.2. Yapılandırılmış Grid Test Tekniğinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

YG test tekniğinin avantajlarını maddeler hâlinde sıralayacak olursak (Bahar vd., 2006: 66-67):

1. Hazırlanmış sorularda kutucukların içerisine kelimeler, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller konulabilir.
2. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de sözel düşünebilme olanağı sağlar.
3. Hem doğru kutucukların seçimi hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir.
4. Yanlış seçilen kutucuklar öğrencilerin konu hakkındaki eksik ya da yanlış bilgilerini ortaya çıkarır, bilişsel yapıdaki aksaklıkları gösterir.
5. YG tekniğinde kısmi bilginin de değerlendirilmesi söz konusudur.
6. Öğrenci seçtiği her doğru kutucuk için puan alır.
7. Bu teknikte çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgiler sorulmaz yani kutucuklardaki her bilgi bir soru için gerekli cevap olmayabilir ama diğer bir soru için mutlaka cevap teşkil eder. Böylece öğrencinin şıklardan yola çıkarak yanlışı bilmesi engellenmiş olur.

8. YG tekniği çok kısa bir zaman diliminde uygulanabilir.
9. Öğrenciler bu tekniği evde veya okulda bilgi seviyelerini yoklamak amacı ile kullanabilirler.
10. YG tekniği yapı itibarı ile şans başarısını yok denecek kadar azaltmaktadır (Bıçak & akmaklı, 2010).
11. Çok kısa sürede uygulanabilir.
12. Öğrencilerin evde veya okulda bilgilerini yoklamak amacıyla uygulanabilecek bir tekniktir.
13. Öğrenciler kimi zaman seçenekleri eleyerek ikiye indirip bu iki seçenek arasından karar verirler. Gridlerde de seçeneklerin ğrenceye ipucu vermesi söz konusudur ancak cevabın kaç kutudan oluştuğunu bilmediği için öğrenciler her kutuya “sorunun cevabı bu olabilir mi?” diye bakar (Danili ve Reid, 2005: 10)
14. Öğrenci çoktan seçmeli testlerde kaç tane ık seçeceğini bilirken, yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinde kaç tane kutucuk seçeceğini bilmemektedir. Bu durum da yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin kuvvetli yanlarından birini oluşturmaktadır (Aydın, 2004: 31).

YG’nin dezavantajları ise yok denecek kadar azdır. Bu tekniğin hazırlanması başlangıçta öğretmenler için biraz zahmetli olabilir ama zamanla pratik kazanılarak etkili bir biçimde kullanılabilir (Bahar vd., 2006: 67).

2.8. Kavram ğrenme

2.8.1. Kavram

Eğitim Terimleri Sözlüğü’nde kavram “Bir olay, bir nitelik ya da nicelik üzerinde oluşan zihinsel imge.” olarak tanımlanır.

“Genel anlamda kavram, insan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır, bir değişkendir; bir sözcükle ifade edilir” (Ülgen, 2001: 100).

Kavram bir kategorinin zihinsel sunumu ve göstergesidir... Başka bir söyleyişle de herhangi bir cinse, olaya, olguya, konuya dair olan çok çeşitli algıların ortak yönlerinin ilke, soyutlama ve genellemeler çerçevesinde sentezlenmesiyle ortaya konana “kavram” denir (Duman, 2008: 34-35).

“Kavram; benzer özellikleri paylaşan nesne, görüş ve olaylara verilen ortak isimdir. Başka bir deyişle, paylaştıkları ortak özellikler nedeniyle aynı küme, sınıf ya da kategori içinde yer alan örnekler bir kavram oluşturur” (Şimşek, 2006: 27).

Kavramlar bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır... Kavram, benzer nesneleri, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategoridir (Senemoğlu, 2005: 511).

Fikir, olay, olgu vb. şeyleri insan zihninde sınıflandırmaya yarayan kelime ve kelime grupları kavramlardır. Kavramlar masa, okul, çanta gibi somut olabilir ya da huzur, bağımsızlık gibi soyut olabilirler. Kavramlar çoğu zaman herkes için aynı anlamı taşımazlar. Kral kelimesi bazı ülkelerde yaşayanlar için eşitlik, güven, refah anlamlarına gelirken herhangi başka bir ülkede yaşayanlar için eziyet, baskı gibi düşünceleri çağırıştırabilirler. Düşünce sürecimizin çok önemli bir parçasını kavramlar oluşturur. Kavramlar dış dünyada olanları algılamamıza ve anlamamıza yardımcı olur. Bu sebeple kavramları sıkça kullanırız. Sosyal bilimler alanında da bu amaçla ortaya çıkmış birçok kavram bulunmaktadır.

“Kavram kelimedenden ayrılmaktadır. Kaşık kelimesi her zaman bir kavramı simgelemez, o kavram için bir etiket simgeleyebilir. Kavramların adlarını bilmek önemlidir, sembol öğrenmeye işaret eder; ama bu olay kavram öğrenmeyi temsil etmez” (Özyürek, 1983: 348; Ülgen, 2001: 109).

Ülgen’e (2001: 101–108) göre; kavramların özellikleri şunlardır:

1. Kavramlar, insan tecrübesine dayalı olarak zaman içerisinde değişirler.
2. Obje ve olayların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir.
3. Kavramın orijinali (prototype) vardır.
4. Kavramların bazı özellikleri bazen birden fazla kavramın üyesi olabilirler.

5. Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar. “Her kavramın soyut ve somut özellikleri vardır.”
6. Kavramlar çok boyutludur.
7. Kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler.
8. Kavramlar dille ilgilidir. “ Bir kültürü oluşturan insanların düşünce ve duygu zenginliği, eğilimleri ve ihtiyaçlarını çeşitliliği ve geliştirdikleri değerlerin niteliği, kısaca o insanların yaşam biçimi kavram oluşturma ve geliştirme sürecini etkiler.”
9. Kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır.

2.9. Kavram Öğrenme

Öğrenme, “Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda davranışında meydana gelen nispeten kalıcı izli değişimdir” (Ulusoy, 2007: 239).

Bireyin dünyaya gelişiyle başlayan çocukluk döneminde yoğun olan ve ölümüyle son bulan kavram öğrenme, nesneleri olayları ya da insanları bir sınıfına koyabilme ve bu sınıfa bir bütün olarak tepkide bulunabilme, olarak betimlenmektedir (Gangè, 1979 Akt. Özyürek, 1983: 349).

Kavram öğrenmeyi etkileyen sebepler:

1. Kavramın Yapısına İlişkin Özellikler:
 - a. Kavramın kurallarının yapısı
 - b. Kavramın ilişkili ve ilişkisiz nitelikleri
 - c. Kavram taksonomisi gibi özellikler kavram öğrenmeyi etkilemektedir.
2. Kavramın Sunulmasına İlişkin Özellikler:
 - a. Kavramın olumlu ve olumsuz örnekleri

b. Örneklerin sırası

c. Örneklerin benzerliği

d. Açık anlatımla ya da yaratıcı yöntemle sunma gibi kavramın sunulmasıyla ilgili özellikler kavram öğrenmede etkili olmaktadır (Özyürek, 1983: 350).

Kavramın ilişkisiz ve ilişkili niteliklerini ayırmak güçleştikçe kavramın öğrenilmesi güçleşmektedir. İlişkili niteliklerden birini ayırmak için verilen örnekler arttırıldığında verilecek bilgi türü ve miktarı da değişikliğe uğrar. İlişkisiz niteliklerin somut örneklerinin sunulması kavramın öğrenilmesini kolaylaştırır. Kavramın somut örneklerinin gösterilmesinin olanaklı olmadığı durumlarda şemalarla gösterme ve sözlü açıklamalarda bulunma ilişkili niteliklerin açıklık kazanmasına yardımcı olur (Özyürek, 1983: 350-351). Kavramların daha iyi anlaşılması için günümüz eğitim sisteminde çeşitli yöntemlere başvurulmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden kavram haritaları da bu amaçla sık kullanılan bir yöntemdir.

“Kavram öğrenmede zihinsel süreçlere ilişkin algı, dikkat, anlama, kodlama, örgütleme stratejileri etkin olarak kullanılmalıdır (Duman, 2008: 42). Kavram öğrenme ilişkisel düşünmeyi, neden sonuç çıkarımları yapmayı, anlamlandırmayı, gruplamayı ve genellemelere girmeyi sağlar” (Duman, 2008: 40).

Kavram öğrenme, örgün okul deneyimlerimiz içinde de oldukça ağırlıklı bir yer tutmaktadır. Okul öncesi eğitimden başlayarak doktora sonrası eğitime değin, gittikçe karmaşıklaşan kavramlar öğrenmekteyiz. Hatta, kavramları ustalıkla kullanabilmek, uzmanlığımızın göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bir kavramı öğrenebilmek, öncelikle o kavramı tanımlamak, örneklerini ayırt edebilmek ve uygun genellemeleri yapabilmek anlamına gelmektedir (Şimşek, 2006: 27).

Kavram öğrenmede aşamalı dört düzey bulunmaktadır. Bu aşamalar en alt düzeyden en yüksek düzeye doğru şöyledir: Somut düzey (concrete level), tanıma düzeyi (identity level), sınıflama düzeyi (classificatory level), soyut düzey (formal level). (Senemoğlu, 2005: 514-516).

2.9.1. Somut Düzey: Somut düzeyde kavram öğrenmek için şu zihinsel işlemler yapılmaktadır:

- Objenin algılanabilen çerçevesine dikkat etme,

- Objeyi diğer objelerden ayırt etme,
- Ayırt edilen objeyi, aynı kapsam ve durumda bir başka zamanda da gördüğünde hatırlama.

2.9.2. Tanıma Düzeyi: Bu aşamada çocuk, somut düzeyde sadece aynı kapsam ve aynı durumda gördüğünde tanıyabildiği objeyi, farklı bir yer ve durumda gördüğünde de tanıyabilir. Tanıma düzeyinde kavram öğrenmenin zihinsel işlemleri şunlardır:

- Objenin algılanabilen çerçevesine dikkat etme,
- Objeyi diğer objelerden ayırt etme,
- Ayırt edilen objeyi hatırlama,
- Objeyi farklı ortam ve durumda gördüğünde de aynı obje olduğuna ilişkin genelleme yapma,
- Genelleme yapılan objeyi hatırlama.

Somut düzeyde çocuk, sadece objeyi görerek kavramı öğrenirken tanıma düzeyinde görerek, işiterek, dokunarak, koklayarak öğrenebilir ve kavramı birden fazla algısal temelle depolayabilir. Ayrıca, bu düzeyde kavramın adını da öğrenebilir ve kavramı adıyla kodlayıp saklayabilir.

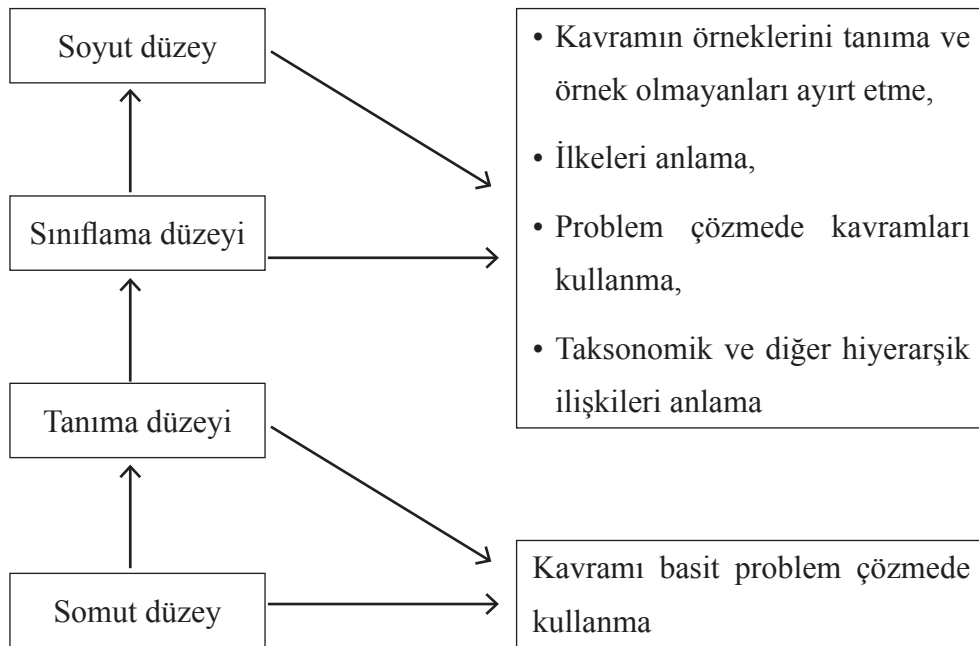
2.9.3. Sınıflama Düzeyi: Sınıflama düzeyinde kavram öğrenmenin içerdiği zihinsel işlemler şunlardır:

- Objenin bir sınıfına ilişkin en az iki örneğin çok belirgin olmayan özelliklerine dikkat etme,
- Her bir örneği, örnek olmayandan ayırt etme,
- Ayırt edilen örnekleri hatırlama,
- Farklı bir kapsam ve durumda karşılaşılan her bir örneğin aynı örnek olduğu genellemesine varma,
- Aynı sınıfa ait olan en az iki örneğin eş değer olduğu genellemesini yapma,
- Genellemeyi hatırlama.

2.9.4. Soyut Düzey: Birey şu davranışları gösterdiği takdirde soyut düzeyde kavram öğrenmiş demektir:

- Kavram örneklerini doğru olarak tanıma,
- Kavramın adını verme,
- Kavramın tanımlanan özelliklerini ayırt etme,
- Kavramın toplumca kabul edilmiş tanımını verme,
- Kavram örneklerinin aynı düzlemdeki benzer kavram örneklerinden nasıl farklılaştığını açıklamadır.

Senemoğlu, kavram öğrenme düzeylerinin ortak özelliklerini bir örnekle şöyle açıklar:



Şekil 6: *Çeşitli Aşamalarda Öğrenilen Kavramların Kullanımları* (Senemoğlu, 2005: 519)

Kavram öğrenmeyle ilgili birçok yol olmasına rağmen bazen sınıflama hataları da yapılabilir. Bunlar:

Aşırı genelleme (over-generalization) hatası, az sayıda ya da birbirine çok benzeyen örnekleri gören öğrencilerde ortaya çıkar. Bu öğrencilere, kavram öğretimi sırasında yalnızca örnek durumlar gösterilmiş ve örnek olmayan durumlardan kaçınılmış olabilir.

Yetersiz genelleme (under-generalization) hatası, bir kavramın örneğini ayırt edilememesi biçiminde ortaya çıkar. Başka bir deyişle, yeni durum, kavrama örnek olduğu hâlde, öğrenci örnek olmadığını söyler. Bu sorun, çok sayıda örnek olmayan durum göstermekten ve örnek durumlardan kaçınmaktan ileri gelmektedir.

Ayırt etme güçlüğü (discrimination difficulty) biçiminde tanımlanan sorun, belirli bir kavrama ilişkin doğru sınıflama davranışını sergilemede yaşanan sıkıntıdır. Beklenen süre içinde ayırt etme (benzerlikleri ya da farklılığı belirtebilme) davranışı ortaya çıkmıyorsa, öğrenci, kavramın özelliklerini yeni duruma uygulamaya çalışmakta fakat bunda zorluk yaşamaktadır. Zamanında yanıt veremeyen öğrenciler, büyük olasılıkla kavramın özellikleriyle örnekler ya da örnek olmayan durumlar arasında bağlantı kuramıyor olabilir.

Yanlış kavramsallaştırma (misconception) hatası, bir kavramın tanımını anlamada ve bu tanıma uygun örnekleri ya da örnek olmayan durumları belirlemede zorluk yaşanmasıdır. Başka bir deyişle, kendilerine sunulan uyarıcıların bir kavramın örneği olup olmadığını belirtirken, öğrenmekte oldukları kavramı başka kavramlarla karıştırırlar (Şimşek, 2006: 33-35).

Gürdal, Şahin ve Çağlar'a (2001) göre, kavramların yanlış öğrenilmesinde etkili olan faktörler şunlardır:

- Çocukların çevrelerinden daha önceden öğrendikleri ve değişmeye karşı direnç gösteren bilgilerinin olması,
- Sınıf ortamında bazen yanlış kavramların öğretilmesi,
- Öğretmen ve ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmamasından kaynaklanması sonucu kavramların farklı algılanması,
- Sınıf ortamının bazı durumlarda fen eğitimi için uygun olmaması,
- Öğretmenlerin öğrencilere kitaptaki bilgileri ezberletmesi sonucunda,

- Öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin gelişmemesi,
- Öğrencilerin konular arasında bağlantı kuramaması,
- Öğretmenlerin dersi eski metotlarla işlemeye devam etmesi,
- Öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanamaması,
- Bilim dilinin günlük konuşma dilinden uzak kalması,
- Günlük yaşantıların yanlış bilgiler kazandırması,
- Soyut kavramların somutlaştırılamaması,
- Öğrencilere öğretilen bilgiler ile günlük yaşam arasında bağ kurulamaması (Akt: Kula: 50).

2.10. Kavram Öğrenme Aşamaları

“Kavram hangi öğrenme yöntemiyle öğrenilirse öğrenilsin, iki aşamada gerçekleştirilir: İlk aşama kavram oluşturma (concept formation/method of reception), ikinci aşama ise kavram kazanmadır (concept attainment/method of development)” (Stones, 1970 Akt. Ülgen, 2001: 111).

2.10.1. Kavram Oluşturma

Kavram oluşturma genelleme yapmaya dayalıdır. Birey uyaranların benzer ve farklı yanlarını algılayarak, benzerliklerden genelleme yapar (Ülgen, 2001: 112). Kavram gelişiminde genelleme, ilgilendiğimiz varlıkları ortak özelliklerine göre bir kategoride (grupta, sınıfta) toplama ve kategoriye ad verme sürecidir (YÖK/Dünya Bankası, 1997: 4.2).

Kavram oluşturulmasındaki en önemli nokta, değişik örneklerdeki ortak özelliklerdir (Fidan, 1996: 189).

2.10.2. Kavram Kazanma

Kavram kazanma, oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırıştırma işlemine işaret eder (Ülgen, 2001: 114). Yapılan “ayırımlar kavramlarımızda netleşmeye ve bilgilerimizde kesinleşmeye götürür” (YÖK/Dünya Bankası, 1997: 4.2).

Tablo 7:

Kavram Oluşturma ve Kavram Kazanmanın Karşılaştırılması

Kavram oluşturma				Kavram kazanma		
Yöntem açısından						
Örneklerden	benzer	özellikleri		Kurallara göre gruplamayı gerektirir.		
bütünleştirmeyi	gerektirir.	Genelde		Tümdengelim yöntemi niteliği taşır.		
tümevarım yöntemi niteliğini taşır.						
Bilgiyi işleme açısından						
Birey	benzer	özellikleri	seçme ve	Kuralları öğrenme ve uygulama, uygun		
bütünleştirmede	bir strateji geliştirebilir.			bir öğretimle gerçekleşebilir. Yine uygun		
Bu strateji	öğretimle değiştirilemez. Daha			bir öğretimle uygun kuralı seçme ve		
çok bireyin	kapasitesine dayalıdır. Ancak			uygulama stratejisi geliştirilebilir.		
bilişsel süreçlerdeki	gelişmeler kavram					
oluşturmamayı kolaylaştırır.						
Sözcükler	(Terimler)	fazla	önem	Sözcükler	kavramların	incelenip
taşımazlar.				gruplanmasında büyük önem taşır.		
İlgiyi	odaklaştırmayla	formlaştırılır,		İşlemsel kurallarla kritik özellikler		
bellekte	orijinal kavramlar	olarak		formlaştırılır. Ondan çıkan anlamlar kritik		
saklanır.				özelliklerin bir sınıfı, kavramsal bilgi		
				olarak kodlanır.		
Gelişim dönemi açısından						
Daha çok okul öncesi dönemde kavram				Daha çok formale eğitimde-okul döneminde-		
oluşturmada önem kazanır. Yaşam boyu				aşamalı olarak organize edilmiş eğitim		
devam eder.				programlarında üst düzeydeki kavramların		
				öğrenilmesinde önem kazanır.		

(Ülgen, 2001, s: 115–116).

Şu unutulmamalıdır ki “kavramlar hangi yolla kazanılırsa kazanılsın bunlara yalnız kişinin yaşantıları anlam kazandırır” (Fidan, 1996: 191).

2.11. Kavram Öğretme

Öğretim, kısaca öğrenmeyi gerçekleştirmeye dönük ortamsal koşulların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci, olarak tanımlanabilir (Aydın, 2008: 265).

“Kavramlar insan düşüncesinin temel taşlarıdır. Kavramların açıklığı ve zenginliği insanların öğrenmelerinin anlamlı olmasında büyük rol oynar. Bu nedenle okulda kavramların öğretilmesi çok önem taşır” (Fidan, 1996: 192).

Tennyson (1983)’e göre kavram öğretiminde öğretmen;

1. İlk iş olarak kavramın analizini yapmalı,
2. Kavramın tanımını hazırlamalı,
3. En iyi örneği seçmeli,
4. Örnekleri akılcı biçimde sıralamalı,
5. Bu örnekleri, öğrenilen kavramı değerlendirci örneklerle birlikte, akılcı bir sıra içinde sunmalıdır (Akt. Ülgen, 2001: 132).

Kavram öğretiminde;

- Basitten karmaşığa,
- Kavramın örneği olan nesnelerden örneği olmayana,
- Bilinenden bilinmeyene,
- Öğrenciye görelilik olandan olmayana,
- Aynı cinsten olandan farklı cins olana,
- Kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici niteliklerini belirten örneklerle,
- Öğrencinin kavrama dâhil birçok örneği inceleyerek tanımlayıcı nitelikleri bulması kavramı tanımlaması kavramlar arası ilişkilerden ilkeyi bulması,

- Kavramlar arası ilkelere hareketle doğru genellemeye ulaştıktan sonra, kavrama dâhil olmayan örnekler üzerinde ayırt edici nitelikleri bulması vb. gibi belirli bir sırayı takip etmelidir (Duman, 2008: 47).

Eğitimde yapılan hemen tüm alanlarda kavram öğretiminde ilke şu olmalıdır: Yaş olarak küçük öğrenciler için basit örnekler, daha kısa süreli dersler ve öğretmen merkezli yaklaşımlar izlenmeli; öğrencilerin yaşı ilerledikçe sunulan kavramların karmaşıklık düzeyi arttırılmalı, buluş ya da iç görü yoluyla öğrenmeye olanak tanınmalı ve öğrenciler daha etkin kılınmalıdır (Şimşek, 2006: 43).

Tüm bu düşünceleri bir araya toplayacak olursak tanımı yapılan kavram bir analize tabi tutulmalıdır. Bu analiz kavramı basitten karmaşığa, kavramın örneği olandan olmayana, öğrenciye göre olandan olmayana, somuttan soyuta bir sıra izlemelidir. Bu analiz yapılırken öğrencilerin seviye ve yaşları da göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan analizden yola çıkılarak kavramın örneklerine ulaşılmalıdır. Örneklere ulaşılırken de kavramın olumlu ve olumsuz örneklerine yer verilmeli; ancak olumlu örnekler olumsuz örneklerden daha fazla olmalıdır.

Kavramların öğretiminde, kavramın özellikleriyle ilgili örneklerden yararlanılır. Bunlar olumlu ve olumsuz olmalıdırlar. Olumlu örnek kavramın özelliklerini temsil eden örnekler; olumsuz örnekler ise, konu dışı, ama temelde öğrenilmesi istenen özellikleri belirginleştiren örneklerdir. Örneklerin aşağıdaki özellikleri taşıması beklenir:

1. Olumlu örnekler, öğrenilecek kavramın bir ya da birden fazla özelliğini temsil edebilir. Gerektiğinde de bir özelliği temsil eden birden fazla örnek hazırlanabilir.
2. Olumlu örnekler, öğrenilmesi hedeflenen kavram özelliklerini kapsayacak sayıda olmalıdır.
3. Olumlu örneklerin sayısı, olumsuz örneklerden fazla olmalıdır.
4. Olumsuz örnekler, kavramın özelliklerinin benzerlerinden ayrılmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır.
5. Olumlu ya da olumsuz tüm örnekler, öğrencinin gerçek yaşamından, tecrübelerine uygun olarak seçilmelidir.

6. Olumlu örnekler, öğrencinin benzerlikleri yakalayarak kavramla ilgili genelleme yapmasını ve kavramı tanımlamasını sağlayacak nitelikte ve nicelikte olmalıdır.

Kavram öğretimi yapılırken olumlu ve olumsuz örnekler bir arada verilmeli; ancak öncelikle olumlu örneklerden başlanmalıdır. Verilen ilk örnekler kavram oluşturma düzeyinde devamında ise kavram kazanmayı sağlayacak örnekler verilmelidir. Örnekler sunulurken kavramların kritik noktaları üzerinde durulmalıdır. Bu süre zarfında zaman iyi kullanılmalı öğrenci kavramı yapılandırmadan diğerine geçilmemeli ya da iki kavrama arasında uzun zaman dilimi bırakılarak öğrencilerin dikkatleri dağıtılmamalıdır (Ülgen, 2001: 128-131).

Kavram öğretiminde öğrencinin bireysel özellikleri (ayırt etme, analiz ve sentez gücü, daha önceden öğrendikleri, öğrenme biçimleri), öğretim yöntemleri, kavramın soyutsal derecesi ve karmaşıklığı etki eder (Fidan, 1996: 192).

Kavram öğretiminde değişik yaklaşımlar bulunmaktadır. Kavram öğretiminde çok kullanılan iki yöntem:

- Kural-Örnek yöntemi,
- Örnek-Kural yöntemi.

Birinci yöntemde, Ausubel tarafından ortaya konulan sunuş yoluyla öğrenme yönteminden yola çıkılarak öncelikle kavramın tanımı ve özellikleri verilir, ardından örneklerle geçilir.

İkinci yöntem; Bruner'in ortaya çıkardığı buluş yoluyla öğrenmeyi temel alacak şekilde örneklerden tanıma gitmeyi amaçlar. Daha yeni bir yöntem öğrencinin prototiplerden (kavramı en iyi anlatan örnek) hareket ederek bir genellemeye ulaşmasını sağlamaktır. Bu yöntemde öğrencinin kavrama dâhil birçok örneği inceleyerek tanımlayıcı nitelikleri bulması ve bu yolla genellemeye gitmesi sağlanır. Öğrenci doğru genellemeye ulaştıktan sonra, kavrama dâhil olmayan örnekler üzerinde ayırt edici nitelikleri bulması ve bu yolla gereğinden fazla genellemeyi önlemesi sağlanır (YÖK/Dünya Bankası, 1997: 4.6).

...etkili kavram öğretimi çoğulcu bir yaklaşıma dayanmalıdır. Bu çoğulcu anlayış içinde kavramların günlük kullanımı, yordamalar, sınıflamalar, benzetmeler, öğrenme stratejileri, alıştırma, örnek olaylar, benzeşimler, senaryo içeren çalışmalar ve akılcı-set türetimler gibi etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır (Şimşek, 2006: 37-38).

Kavramların öğretilmesinde ne kadar örnek verileceği büyük ölçüde kavramın soyutluğuna, karmaşıklığına ve öğrencinin biliş yapısına bağlıdır. Çok boyutlu ve karmaşık kavramlarda çok sayıda örnek gereklidir. Çok az sayıda örnek verilmesi ve örneklerin birbirine çok benzemesi öğrencilerin kavrama, kendi kendilerine ya da çok dar kişisel anlam vermelerine neden olabilir (Fidan, 1996: 195).

Öğrencilerin derste öğrenecekleri kavramla ilgili, önceden oluşturdukları, orijinal kavramları vardır. Öğretim sırasında, öğrenci söz konusu kavramla ilgili bilgileri değerlendirirken kendi oluşturduğu kavramı ölçüt olarak kullanabilmektedir. Ölçütteki yanlışlık nedeniyle, öğrenci söz konusu kavramı eksik, yanlış ya da iki anlamlı (1. Kendi kavramı, 2. Okulda kendisine tanıtılan kavram) olarak öğrenebilmektedir. Yanlış öğrenilen bir kavramı düzeltme, yeni bir kavramı öğretmekten daha zordur (Ülgen, 2001: 138). Bu durum kavram kargaşasına sebep olmaktadır. Kavram kargaşası Ülgen'in (2001: 139) tanımıyla, "bir kavram için bazen birden fazla sözcük kullanılırken (sinonim), bazen de bir sözcük birden fazla kavram için kullanılmaktadır (metonim)" şeklindedir.

Kavram kargaşasını ortadan kaldırmak ve kavramların öğretiminde kullanılan teknikler:

Tablo 8

Kavram Öğrenme Teknikleri

Serbest ilişkilendirme
Benzerlik sıralamaları
Kart gruplama
Kavram ağaçları
Bilişsel haritalar
Yol bulma ağları
İçerik çözümleme
Anlamsal ağlar
Kavram haritaları
Grafik düzenleyiciler
Çapraz sınıflama çizelgeleri
Anlamsal özellik çözümlemeleri

(Şimşek, 2006: 53-62, Duman, 2008: 44).

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın alt problemlerinin istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla deneysel desen (model) kullanılmıştır. Bu amaçla ön-test, son-test ve kontrol gruplu desenden yararlanılmıştır. Bu desende “Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler.” (Büyüköztürk, 2001: 21)

Araştırma için eğitim-öğretim yılı birinci dönem 7. Sınıf konusu olan Fiilde Yapıyla ilgili klasik sorulardan oluşan iki ve grid yöntemiyle hazırlanmış üç farklı test oluşturulmuştur. Öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek amacıyla ön test, konu sonunda son test ve bilgilerinin kalıcılığını tespit için de kalıcılık testi uygulanmıştır. Öğrencilerin başlangıç düzeylerini ölçmek amacıyla uygulanan ön test soruları; üç yazılı yoklama, beş kısa cevap, beş doğru yanlış, dört boşluk doldurma, iki eşleştirme ve on beş çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Uygulanan eğitimin sonucunu görmek amacıyla hazırlanan son test soruları; üç yazılı yoklama ve on beş çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Kalıcılık testi soruları hazırlanan son test sorularıyla aynıdır. Hazırlanan testler Ankara ili Mamak ilçesi Metehan İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencilerine 2009-2010 eğitim öğretim yılı birinci döneminde uygulanmıştır.

Araştırmada, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersleri ile ilgili ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid test tekniğinin kavram öğretimine katkısı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak araştırmada yer alan öğrenciler, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ara değerlendirme yapılmaksızın klasik yöntemle hazırlanan sorularla ölçme değerlendirme yapılırken deney grubunda yer alan öğrencilere konu aralarında grid yöntemiyle hazırlanmış sorulardan oluşan ara değerlendirmeler uygulanmıştır. Her iki gruba da uygulanan ön ve son testler klasik sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada uygulanan model Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Araştırmanın Modeli

Gruplar	Sınıf	Ön Test	DeneySEL İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	7/A	Test 1	Yapılandırılmış Grid Ara Sınav Uygulamaları	Test 2	Test 2
Kontrol Grubu	7/B	Test 1	-----	Test 2	Test 2

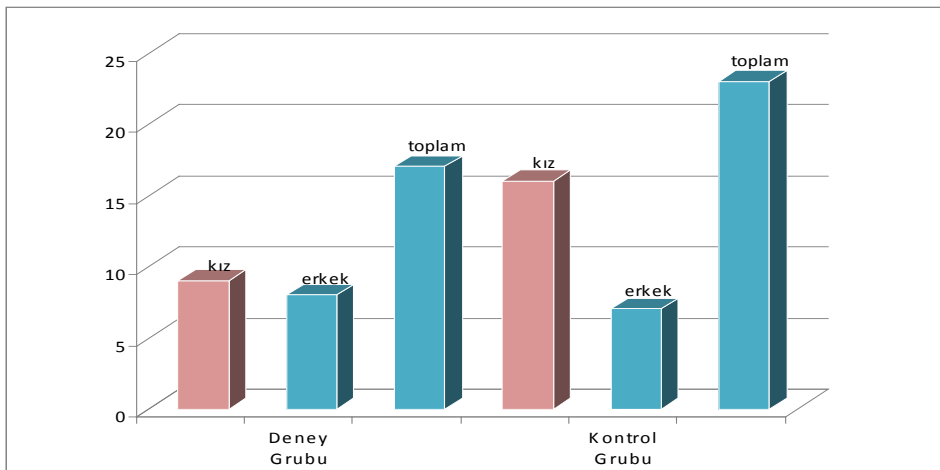
Deney ve kontrol grubuna konu anlatımları ders öğretmeni tarafından yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2009–2010 öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan ilköğretim okulları 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan Metehan İlköğretim Okulu 7/A ve 7/B sınıfı öğrencileri meydana getirmektedir.

Örneklem grubunun cinsiyete ve grup sayısına göre dağılımı Grafik 1’de verilmiştir.

Grafik 1

Örneklem Grubunun Cinsiyete ve Grup Sayısına Göre Dağılımı

Grafik 1’de görüldüğü gibi deney grubunda 9 kız, 8 erkek, toplam 17 kişi; kontrol grubunda 16 kız, 7 erkek, toplam 23 kişi bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemi 40 kişiden oluşmaktadır.

3.3. Verileri Toplanma Teknikleri

Araştırmada kullanılan klasik yöntemle ve yapılandırılmış grid yöntemiyle hazırlanan testler araştırmacı tarafından 7. sınıf Türkçe dersi konularından Fiilde Yapı konusuyla ilgili geliştirilmiştir. Bu yapılırken şunlar dikkate alınmıştır;

- 27.08.2003 tarihinde 25212 sayılı Resmî Gazete’de yer alan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,
- İlköğretimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin Talim ve Terbiye Kurulunun 2008/75 sayılı genelgesi,
- Mevcut 7. sınıf Türkçe dersi müfredatı,
- Çeşitli ders kitapları, yardımcı kitaplar, basılı kaynaklar.

Araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersleri ile ilgili ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin başarıya etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak araştırmada yer alan öğrenciler, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Klasik metot (kısa cevap, doğru-yanlış, çoktan seçmeli...) ile sorular hazırlanmıştır. Bu sorular hazırlanırken belirtke tablosu oluşturulup çeşitli ders kitapları, yardımcı kitaplar ve basılı kaynaklardan yararlanılmıştır.

Ön bilgilerinin tespiti amacıyla hazırlanan ön test öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere herhangi bir ara değerlendirme yapılmaksızın klasik yöntemle hazırlanan sorular ile konu başında ve sonunda ölçme değerlendirme yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere konu aralarında yapılandırılmış grid ile ilgili ara değerlendirmeler yapılmış ve son değerlendirme olarak klasik metotla hazırlanmış test her iki gruba da uygulanmıştır. Klasik yöntemle hazırlanan son test için belirtke tablosu oluşturulup çeşitli ders kitapları, yardımcı kitaplar, basılı kaynaklardan yararlanılmıştır. Son testten altı hafta sonra bilgilerin kalıcılığını ölçülmek için son test sınavı tekrar uygulanmıştır. Testlerden alınan puanlar nitel olarak karşılaştırılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan testlerin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği için bir alan öğretmeni ve üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Alan uzmanları, hazırlanmış olan testin görünüş olarak Türkçe dersine ait bir test olduğu kanısına varmışlar ve hazırlanan testlerin kapsam ve görünüş geçerliği olduğunu belirtmişlerdir.

Ön testte yer alan doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma ve son testte yer alan çoktan seçmeli soruların madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri de hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15’te gösterilmiştir.

Madde güçlük ve ayırt edicilik indeksini Tekin (2000: 246-248) şu şekilde tanımlar: Bir test maddesinin güçlüğü, testin uygulandığı grupta o maddeye doğru cevap veren kişilerin yüzdesi, yani maddeye doğru cevap verenler sayısının gruptaki toplam kişi sayısına oranıdır. Madde güçlüğü ölçüsü, bir anlamda ters bir ölçüdür. Bir maddenin güçlüğü o maddeyi doğru cevaplayanlar yüzdesi olduğuna göre, aslında “p” değeri ne denli büyükse, madde o denli kolay demektir. Ayırt edicilik gücü, bir maddeye üst grupta doğru cevap verenler yüzdesi ile alt grupta doğru cevap verenler yüzdesi arasındaki farktır. Bütün bireylerin doğru ya da yanlış cevaplandığı bir maddenin ayırt etme gücü yoktur.

Tablo 10

Ön Test Kısa Cevaplı Soruların Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.81	0.09
2	0.77	0.22
3	0.13	0.13
4	0.50	0.40
5	0.27	0.27

Ön testte yer alan kısa cevaplı maddelere ait madde güçlük indeksi 0.13 ile 0.81 arasında, ayırt edicilik indeksi de 0.09 ile 0.40 arasında değişmektedir.

Tablo 11

Ön Test Doğru-Yanlış Sorularının Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.63	0.09
2	0.81	0.22
3	0.31	0.13
4	0.18	0.25
5	0.25	0.27

Ön testte yer alan doğru-yanlış soru türlerine ait madde güçlük indeksi 0.18 ile 0.63 arasında, ayırt edicilik indeksi de 0.09 ile 0.27 arasında değişmektedir.

Tablo 12

Ön Test Eşleştirme Sorularının Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.45	0.09
2	0.59	0.13
3	0.59	0.31
4	0.45	0.09
5	0.59	0.22
6	0.31	0.04
7	0.45	0.09
8	0.59	0.04
9	0.31	0.22
10	0.54	0.09

Ön testteki eşleştirme sorularının madde ayırt edicilik indeksleri 0.31 ile 0.59, ayırt edicilik indeksleri 0.09 ile 0.22 arasındadır.

Tablo 13

Ön Test Boşluk Doldurma Sorularının Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.18	0.18
2	0.54	0.45
3	0.13	0.13
4	0.09	0.09

Ön teste yer alan bir başka soru tipi olan boşluk doldurma sorularının madde güçlük indeksleri 0.09 ile 0.59 arasında, madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.09 ile 0.45 arasında değerler almaktadır.

Tablo 14

Ön Test Çoktan Seçmeli Sorularının Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.59	0.22
2	0.22	0.22
3	0.40	0.22
4	0.36	0.22
5	0.36	0.22
6	0.22	0.22
7	0.50	0.22
8	0.40	0.22
9	0.50	0.22
10	0.54	0.27
11	0.36	0.27
12	0.27	0.27
13	0.27	0.27
14	0.59	0.22
15	0.45	0.27

Tablo 14’te görüldüğü gibi ön testin çoktan seçmeli maddelere ait madde güçlük indeksleri 0.22 ile 0.59 arasında değişmektedir. Madde ayırt edicilik indeksi ise 0.22 ile 0.27 arasındadır.

Tablo 15

Son Test Çoktan Seçmeli Sorularının Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.68	0.22
2	0.50	0.22
3	0.40	0.22
4	0.50	0.22
5	0.59	0.27
6	0.31	0.22
7	0.31	0.22
8	0.59	0.22
9	0.63	0.27
10	0.31	0.31
11	0.40	0.22
12	0.40	0.31
13	0.22	0.22
14	0.54	0.27
15	0.40	0.22

Tablo 15'e göre son testin çoktan seçmeli sorularının madde güçlük indeksleri 0.22 ile 0.68 arasında değişmektedir. Teste ait çoktan seçmeli soruların madde ayırt edicilik indeksleri de 0.22 ile 0.31 arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırmada değerlendirmeye tabi tutulan veriler, örnekleme oluşturan çalışma grubu öğrencilerinden elde edilmiştir. Veriler yapılan testlerin değerlendirilmesinden sonra puanlara dönüştürülmüş SPSS 13.0 paket programına ayrı ayrı girilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin istatistiki çözümlemesinde SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin seviyelerinin birbirlerine eşit olup olmadığını tespit etmek için grupların ön test puanlarına ilişkisiz örneklemeler için T-Testi uygulanmıştır.

Frigon ve Laurencelle'in ANCOVA'yı kullanmadan önce testler arasındaki Pearson korelasyon katsayılarının $r \geq 0.3$ 'ten büyük olup olmadığının tespit edilmesi gerektiğini savunurlar. Bu amaçla ANCOVA uygulanmadan önce ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki basit korelasyon uygulanarak ortaya konulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları; ön test puanları kontrol edildiğinde kalıcılık testi puanları arasındaki değişimi gözlemek amacıyla ANCOVA (Kovaryans Analizi) uygulanmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilgili literatürün taranması ve uzman görüşlerinin alınması sonucunda deney ve kontrol grubuna uygulanan testlerin karşılaştırılmasıyla elde edilen verilere dayalı olan bulgular ve bulguların yorumlanması yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı frekans ve yüzde dağılımları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	f	%
Kız	25	62.5
Erkek	15	37.5
Toplam	40	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 25’i kızdır ve kız öğrenciler grubun %62.5’ini; erkek öğrenciler ise 15 kişiden oluşmakta ve grubun %37.5’ini oluşturmaktadır.

4.2. Öğrencilerin Gruplarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin gruplara dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Gruplara Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Grup	f	%
Deney	17	42.5
Kontrol	23	57.5
Toplam	40	100

Öğrencilerin bulundukları gruplara göre oluşturulan frekans ve yüzdelik tablosu incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrenci sayısının 17 olduğu bu gruptaki öğrencilerin toplam öğrencilerin %42.5'ini oluşturduğu; kontrol grubu öğrencilerinin 23 kişiden oluştuğu ve toplam grubun %57.5'ini oluşturduğu görülmektedir.

4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Testlere Göre Ortalama Puanları

Öğrencilere uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlarla deney ve kontrol grupları için tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan tablolar Ek-6 ve Ek-7'de gösterilmiştir. Ekte yer alan puanların ortalaması Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarının Testlere Göre Ortalama Puanları

	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	42.29	49.80	48.02
Kontrol Grubu	40.91	39.49	35.32

Her iki grup öğrencilerinin testlere göre ortalama puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Her iki grubun da kalıcılık testi ortalamalarının son test puanlarına göre düşük olduğu gözlenirse de deney grubu öğrencilerinin ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

4.4. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaca cevap aramak üzere her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Ön test puanları

ilişkisiz örneklem için T-Testi ile değerlendirilmiştir. İlişkisiz örneklem için T-Testi uygulanmasının amacı; “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etme”ktir (Büyüköztürk, 2009: 39).

Elde edilen veriler, gruplar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için T testi (ilişkisiz gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Değişkenlere ait aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarının Tabloyla Gösterimi

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	17	42.29	13.10	38	0.27	.784
Kontrol Grubu	23	40.91	17.29			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel çalışma öncesinde başarılarının ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir, ($t(38) = 0.27$, $p > .05$). Çalışma öncesinde deney grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 42.29$), kontrol grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 40.91$) olduğu belirlenmiş ve birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Bu durum deneysel işlem öncesinde her iki grubun akademik başarı düzeylerinin birbirine denk olduğunu açıklamaktadır.

4.5. Deneysel İşlemde Kullanılan Testlerin Korelasyon Analizi

Frigon ve Laurencelle (1993; Akt: Büyüköztürk, 1998: 94) ANCOVA’nın Randomize (seçkisiz) bir desende bağımsız değişken (Y) ve ortak değişken (X) arasındaki Pearson korelasyon katsayısının $r \geq 0.3$ olması, koşuluyla kullanılmasını önermektedirler. Bu bölümde Frigon ve Laurencelle’in ortaya koydukları ANCOVA kullanımının gerekliliğini yerine getirmek amacıyla basit kısmi korelasyon uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel işlem sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Korelasyon

Gruplar		Son Test	Kalıcılık Testi
Deney	Ön Test	r	.680*
		p	.003
	Son Test	r	.821**
		p	.000
Kontrol	Ön Test	r	.799**
		p	.000
	Son Test	r	.857**
		p	.000

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 20 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.680$, $p<.05$. Ön test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.598$, $p<.05$. Deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.821$, $p<.01$.

Tablo 20'ye bakılarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.799$, $p<.01$. Ön test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.811$, $p<.01$. Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.857$, $p<.01$.

Frigon ve Laurencelle'in belirttikleri ANCOVA'yı kullanmadan önce yapılması gereken yerine getirilmiş, deneysel işlemde kullanılan testler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları $r \geq 0.3$ 'ten büyük olduğu görülmüştür. Bu şekilde ANCOVA kullanımında sakınca olmadığı ortaya konulmuştur.

4.6. Grupların Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ön test ve son test puanları arasında ilişki bulunduğu için ön test, son test ve ön test, kalıcılık aldıkları puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANCOVA uygulanmıştır.

Kovaryans Analizinin (ANCOVA) amacı, bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır ...İki temel avantajı olduğu söylenebilir. Bunlar; (a) hata varyansını azaltması nedeniyle daha büyük bir istatistiksel güç sağlaması ve (b) bir deneyin başlangıcına gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlışlıkta bir azalma sağlamasıdır (Büyüköztürk, 2009: 111).

4.6.1. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu test etme amacıyla araştırmanın bu bölümünde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sınavlarından elde edilen puanlar ANCOVA yapılarak karşılaştırılmıştır. Grupların ön test ve son test puanları Tablo 21, ANCOVA sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Ön Test	Son Test
Deney	42.29	49.80
Kontrol	40.91	39.49

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ($\bar{X}$ = 42.29), son test puanları ($\bar{X}$ = 49.80); kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ($\bar{X}$ = 40.91), son test puanlarının ($\bar{X}$ = 39.49) olduğu görülmektedir.

Tablo 22

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	10508.481	1	10508.481	45.348	.000
Grup	1037.386	1	1037.386	4.447	.041
Hata	8574.010	37	231.730		
Toplam	20438.375	39			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21 ve 22’de yer alan veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F(1,37) = 4.447$; $p < .05$). Bu bulgulara göre, deneysel çalışmada yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid uygulamasının akademik başarıyı süreç içerisinde arttırdığı görülmektedir.

4.6.2. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası bilgilerinin kalıcılığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt amacını

test etmek için araştırmanın bu bölümünde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar ANCOVA yapılarak karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanları Tablo 23, ANCOVA sonuçları Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları

Grup	Ön Test	Kalıcılık Testi
Deney	49.80	48.02
Kontrol	39.49	35.32

Ölçümler arasındaki fark incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 49.80$) iken kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X} = 48.02$)dir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 39.49$) iken kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X} = 35.32$)tür.

Tablo 24

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	9361.387	1	9361.387	41.654	.000
Grup	1573.777	1	1573.777	7.003	.012
Hata	8315.519	37	127.247		
Toplam	19615.675	39			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 23 ve 24’te yer alan veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerinin ön test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F(1, 37)=7.003$; $P<.05$). Her iki grubun ön test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin öğrendiklerinin kalıcılığının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum deney grubu öğrencilerine uygulanan deneysel işlemin başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

4.6.3. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

“Yapılandırılmış grid tekniğinin uygulanmasının kavramları bulma ve doğru sıralamada öğrenci başarısına katkısı var mıdır?” alt amacına cevap aramak amacıyla deney grubu öğrencilerine konu aralarında uygulanan üç grid testine vermiş oldukları cevaplar Tablo 25, Tablo 26 ve Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 25

Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Grid Testine Verdikleri Cevaplar

Öğrenciler	Kutuları Seçme							Kutuları Anlamlı Sıraya Koyma						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1	+	+	+	+	+	⊥	⊥		+		+			
2	+	+	⊥	⊥	+	⊥	⊥		⊥		⊥			
3	+	⊥	⊥	⊥	+	⊥	⊥		⊥		+			
4	+	+	+	⊥	⊥	⊥	⊥		⊥		⊥			
5	+	+	⊥	⊥	⊥	+	⊥		+		⊥			
6	+	⊥	⊥	⊥	+	⊥	⊥		–		⊥			
7	+	–	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥		–		–			
8	+	+	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥		+		⊥			
9	+	+	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥		⊥		+			
10	+	+	+	+	+	+	⊥		+		+			
11	+	+	⊥	+	⊥	+	⊥		+		+			
12	+	⊥	⊥	⊥	+	⊥	⊥		⊥		⊥			
13	+	+	⊥	⊥	+	⊥	⊥		+		⊥			
14	+	+	⊥	⊥	+	⊥	–		+		⊥			
15	+	–	⊥	+	⊥	–	⊥		–		⊥			
16	+	+	–	–	⊥	–	–		+		–			
17	+	+	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥		⊥		⊥			

⊥ : Kutuları doğru seçen ve sıralamayı doğru yapan öğrenciler için,

– : Kutuları doğru seçemeyen ve sıralamayı doğru yapamayan öğrenciler için,

⊥ : Kutuların bir kısmını doğru seçen ve kutuların bir kısmını doğru sıralayan öğrenciler için bu simgeler kullanılmıştır.

Birinci grid testinde yer alan 1. ve 5. soruların doğru cevaplama oranının fazla olduğu, 3, 6 ve 7. soruların öğrenciler tarafından kısmi olarak doğru cevaplandığı, sıralama soruları 2 ve 4 incelendiğinde öğrencilerin kutucukları seçme başarılarına göre sıralama başarılarının aynı düzeyde olduğu, bazı öğrencilerin doğru kutucukları seçmelerine rağmen sıralama sorularına doğru olmayan yanıtlar verdikleri belirlenmiştir.

Tablo 26

Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Grid Testine Verdikleri Cevaplar

Öğrenciler	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 6	Madde 7
1	+	—	+	+	+	+	+
2	+	—	+	—	+	+	+
3	+	+	+	⊥	⊥	⊥	—
4	+	+	+	⊥	⊥	⊥	+
5	+	—	+	+	⊥	⊥	+
6	—	+	—	—	⊥	—	+
7	⊥	—	⊥	—	⊥	—	+
8	+	—	+	+	⊥	⊥	+
9	+	+	+	—	⊥	—	+
10	+	—	+	+	⊥	+	+
11	+	—	+	—	+	⊥	+
12	⊥	⊥	+	+	+	—	+
13	+	—	+	+	+	+	+
14	+	+	+	—	+	+	—
15	⊥	⊥	⊥	+	⊥	⊥	—
16	+	+	+	—	⊥	+	+
17	+	⊥	+	⊥	+	—	+

⊥ : Kutuları doğru seçen ve sıralamayı doğru yapan öğrenciler için,

— : Kutuları doğru seçemeyen ve sıralamayı doğru yapamayan öğrenciler için,

⊥ : Kutuların bir kısmını doğru seçen öğrenciler için bu simgeler kullanılmıştır.

Sıralama sorusunun bulunmadığı ikinci grid testinde öğrencilerden kutucukları doğru seçmeleri istenmiştir. İkinci grid testinin 1. ve 3. sorularına öğrencilerin neredeyse tamamının doğru cevap verdiği, 2. sorunun kısmen doğru cevaplandığı gözlenmektedir. Kavramlara ilişkin örneklerin sorulduğu 4, 5, 6 ve 7. maddeler incelendiğinde öğrencilerin 4. ve 6. soruda başarılarının düştüğü, 5. soruyu kısmen doğru cevaplayabildiklerini, 7. soruda ise doğru cevapların daha çok olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 27

Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Grid Testine Verdikleri Cevaplar

Öğrenciler	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 6
1	+	+	-	+	+	+
2	+	+	-	+	+	+
3	+	+	-	+	-	+
4	+	+	-	-	-	+
5	-	+	-	+	+	+
6	+	+	+	+	+	+
7	-	-	-	-	+	+
8	-	+	-	+	+	+
9	-	+	-	+	+	+
10	-	+	-	+	+	+
11	+	+	-	+	+	+
12	-	+	+	-	+	+
13	+	+	-	+	+	+
14	+	+	+	+	+	+
15	+	+	-	-	+	-
16	+	+	-	+	+	+
17	-	-	+	+	-	+

+: Kutuları doğru seçen ve sıralamayı doğru yapan öğrenciler için,

-: Kutuları doğru seçemeyen ve sıralamayı doğru yapamayan öğrenciler için,

+: Kutuların bir kısmını doğru seçen öğrenciler için bu simgeler kullanılmıştır.

Sonuncu grid testinde kavramlara ilişkin örnekler 1., 2., 3., ve 4. sorulmuştur. Verilen cevaplara bakıldığında 1. ve 2. soruya tam cevap veren öğrenci yoktur. 3. ve 5. sorulara verilen cevaplar kısmi olarak doğrudur. Testte yer alan diğer iki madde olan 4. ve 6. soruya verilen cevapların birçoğu doğrudur.

Uygulanan tüm grid testleri değerlendirildiğinde;

- Sıralama sorularındaki başarı öğrencilerin doğru kutucukları bulmalarıyla doğru orantılıdır.
- Öğrenciler kavramlarla ilgili örnekleri bulmada zorlanmaktadır.
- Öğrencilerin kavramların alt başlıklarını bulma başarıları yüksektir.
- Yapılandırılmış gridin kavramları bulma ve sıraya koymada öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

4.6.4. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

“Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin kavramları, kavramların alt başlıklarını ve kavramlar arası ilişkileri tespit etmede başarıları arasında fark var mıdır?” beşinci alt amacını tespit etmek amacıyla her iki gruba da uygulanan kalıcılık testinin üç yazılı sorusunda yer alan kavramlar, kavramların alt başlıkları ve kavram örneklerine vermiş oldukları doğru cevaplar 1; yanlış cevaplar ve boş bırakılan sorular 0 olarak SPSS 13.0 programına kodlanmış ve frekans dağılımları bulunmuştur.

Tablo 28

Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testindeki Kavramlara Verdikleri Cevapların Frekansları

Madde 1						Madde 2						Madde 3					
Tanım		Alt Başlık		Örnek		Tanım		Alt Başlık		Örnek		Tanım		Alt Başlık		Örnek	
D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
2	15	11	6	7	10	9	8	8	9	8	9	9	8	6	11	7	10

Tablo 29

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testindeki Kavramlara Verdikleri Cevaplar

Madde 1						Madde 2						Madde 3					
Tanım		Alt Başlık		Örnek		Tanım		Alt Başlık		Örnek		Tanım		Alt Başlık		Örnek	
D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
2	21	6	17	5	18	6	17	4	19	2	21	12	11	2	21	6	17

Tablo 28 ve Tablo 29 gözden geçirildiğinde her iki grubun da birinci soruya tanım bulmakta güçlük çektikleri görülmektedir. Üçüncü sorunun tanımını kontrol grubu öğrencilerinin deney grubuna göre daha iyi yaptığı tablolardan çıkarılabilecek sonuçlardan biridir. Ancak diğer tüm sorularda deney grubunun başarısının daha yüksek olduğu da görülmektedir. Tablolara dayanarak gridle yapılan ara değerlendirmelerin deney grubu öğrencilerinin kavramları öğrenme, kavramların alt başlıklarını belirleme ve kavramlarla ilgili örnek vermede başarılarını kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla artırdığı görülmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ve sonuçlar ışığında sunulan öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid yöntemiyle ara değerlendirme uygulanan ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğrenme başarılarının tespiti amaçlanmıştır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda yapılan genel değerlendirmeye şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme faaliyeti için Yapılandırılmış grid tekniğine uygun ölçme araçları geliştirilebileceği araştırma sonucunda görülmüştür. Araştırmanın birinci alt problemine bu şekilde cevap bulunmuştur.

Ön testte yer alan kısa cevaplı maddelere ait madde güçlük indeksi 0.13 ile 0.81 arasında, ayırt edicilik indeksi de 0.09 ile 0.40 arasında değişmektedir. Doğru-yanlış soru türlerine ait madde güçlük indeksi 0.18 ile 0.63 arasında, ayırt edicilik indeksi de 0.09 ile 0.27 arasında değişmektedir. Eşleştirme sorularının madde ayırt edicilik indeksleri 0.31 ile 0.59, ayırt edicilik indeksleri 0.09 ile 0.22 arasındadır. Boşluk doldurma sorularının madde güçlük indeksleri 0.09 ile 0.59 arasında, madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.09 ile 0.45 arasında değerler almaktadır. Ön testin çoktan seçmeli maddelere ait madde güçlük indeksleri 0.22 ile 0.68 arasında değişmektedir. Madde ayırt edicilik indeksi ise 0.22 ile 0.27 arasındadır. Son testin çoktan seçmeli sorularının madde güçlük indeksleri 0.27 ile 0.77 arasında değişmektedir. Teste ait çoktan seçmeli soruların madde ayırt edicilik indeksleri de 0.22 ile 0.27 arasında değişmektedir.

Deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerini ölçmek amacıyla yapılan ön test puanlarının ilişkisiz örneklem için T-testi sonucunda;

($t(38) = 0.27, p > .05$) bulunmuştur. Deneysel işlem öncesi araştırma grubu öğrencilerinin başarılarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

ANCOVA'nın ön koşulunu yerine getirmek amacıyla araştırma boyunca kullanılan ön test, son test ve kalıcılık testlerinin birbirleri arasındaki ilişkiyi saptamak için uygulanan basit korelasyon sonucunda; deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, $r = 0.680, p < .05$. Deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, $r = 0.598, p < .05$. Deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, $r = 0.821, p < .01$; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, $r = 0.799, p < .01$. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, $r = 0.811, p < .01$. Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, $r = 0.857, p < .01$ bulunmuştur.

Grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ANCOVA sonuçlarına göre; deneysel çalışmada yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid uygulamasının akademik başarıyı süreç içerisinde arttırdığı görülmektedir ($F(1,37) = 4.447; p < .05$). Test puanları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ($\bar{X} = 42.29$), son test puanları ($\bar{X} = 49.80$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ($\bar{X} = 40.91$), son test puanlarının ($\bar{X} = 39.49$) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara bakarak deneysel çalışmada yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid uygulamasının akademik başarıyı süreç içerisinde arttırdığı söylenebilir.

Ön test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi sonuçlarında deney grubundaki öğrencilerinin ön test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F(1, 37) = 7.003; p < .05$). Deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 49.80$) iken kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X} = 48.02$)dir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 39.49$) iken kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X} = 35.32$)tür. Her iki grubun ön test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin öğrendiklerinin kalıcılığının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum deney grubu öğrencilerine uygulanan deneysel işlemin başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubuna ara değerlendirme sınav soruları +, – ve + şeklinde kodlanmıştır. Bu değerlendirme sonucunda:

- Sıralama sorularındaki başarı öğrencilerin doğru kutucukları bulmalarıyla doğru orantılı olduğu,
- Öğrenciler kavramlarla ilgili örnekleri bulmada zorluk çektikleri,
- Kavramların alt başlıklarını bulma başarıları yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma grubu öğrencilerinin kavramlarını tespit etmek amacıyla +, – şeklindeki kodlamalarla yüzde ve frekans tabloları göre her iki grubun da birinci soruya tanım bulmakta güçlük çektikleri görölmektedir. Üçüncü sorunun tanımını kontrol grubu öğrencilerinin deney grubuna göre daha iyi yaptığı tablolardan çıkarılabilecek sonuçlardan biridir. Ancak diğer tüm sorularda deney grubunun başarısının daha yüksek olduğu da görölmektedir. Tablolara dayanarak gridle yapılan ara değerlendirmelerin deney grubu öğrencilerinin kavramları öğrenme, kavramların alt başlıklarını belirleme ve kavramlarla ilgili örnek vermede başarılarını kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla artırdığı görölmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Başlangıç düzeyleri kontrol edildiğinde, alternatif ölçme ve değerlendirme uygulanan deney grubu ile klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu araştırmadan elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid test tekniğinin ara sınav olarak uygulandığı deney grubu öğrencileri ile herhangi bir ara sınavla değerlendirilmeyen kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem öncesi ve sonrası, akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın ikinci alt problemi bu şekilde cevaplanmıştır.

“Yapılandırılmış grid test tekniğinin kavram öğretiminde öğrenci başarısına etkisi nedir?” üçüncü alt problemi cevaplanarak grid test tekniğinin kavram öğretiminde öğrenci başarısına olumlu yönde katkısının olduğu ortaya konmuştur.

Öğrenciler farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına ilgi duymaktadırlar.

Türkçe eğitiminde grid test tekniğiyle ilgili hemen hemen hiçbir çalışma yapılmamış olması bu araştırmanın önemini arttırmaktadır. Yapılan araştırma bu test tekniğinin Türkçe dersinde kullanılmasıyla önemli bir eksiklik giderilmiştir.

Grid yönteminde doğru olmayan bilgilerin de değerlendirilmeye alınması sebebiyle öğrencilerin puanlarının diğer test türlerine göre daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ve elde edilen sonuçlar temel alınarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Öğretmenlerin ve yöneticilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili hizmet içi eğitim almaları için çalışmalar yapılmalıdır.
2. Yapılandırılmış grid test tekniğini kullanan öğretmenlerin seminer, toplantı vb. gibi yerlerde deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmaları sağlanmalıdır.
3. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini içeren kolay, anlaşılır basılı ve görsel materyaller öğretmenlere ulaştırılmalıdır.
4. Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması aşamasında öğretmenlere yardımcı olacak bilgisayar, projeksiyon makinesi, fotokopi gibi araçlar temin edilmelidir.
5. OKS ve ÖSS yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerine uygun biçimde düzenlenmelidir.
6. Dershane öğretmenlerine yeni programa uygun eğitim verilmelidir.
7. ÖSS ve OKS'ye yönelik eğitim veren dershanelerin eğitim müfettişleri tarafından yeni programa uygun ders anlatılıp anlatılmadığıyla ilgili denetime tabi tutulması sağlanmalıdır.
8. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da derslerde uygulanması için öğretmenler teşvik edilmelidir.

9. Öğrencilerin kavramları öğrenmede zorluk çektikleri konuda kavram haritaları, yapılandırılmış grid gibi teknikler uygulanmaya çalışılmalıdır.
10. Öğretmenler bilinen ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yola çıkarak kendi tasarladıkları yöntemler oluşturmaları ve uygulamaları konusunda yönlendirilmelidir.
11. Sadece Türkçe dersi öğretmenlerinin değil tüm branş öğretmenlerinin de farklı yöntemleri derslerinde uygulamaları için teşvik edilmeliler.
12. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sadece bir ölçme aracı olmadığını öğrencilerin bilgi eksiklerini de tespit eden yöntemler oldukları gösterilmelidir.
13. Öğrenciler, yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde ölçülürken de öğrendikleri konusunda bilgilendirilmelidir.
14. Türkçe 7. sınıf konusu olan Fiillerde Yapı dışındaki Türkçe dersi konularıyla ilgili Yapılandırılmış grid test tekniğinin uygulanması ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
15. Yükseköğretimde ölçme ve değerlendirme derslerine alanında uzman öğretim üyelerinin girmesi sağlanmalıdır.
16. Öğretim yılı başında öğretmenlerin öğrencilerinin seviyelerini belirleme amacıyla tanımaya yönelik seviye belirleme sınavı yapılması MEB tarafından zorunlu hâle getirilmelidir.
17. Yapılandırılmış grid testinin uygulanacağı gruba, uygulama öncesinde bu tekniğin cevaplanması ve puanlanması konusunda bilgi verilmelidir.
18. Her öğretmenin bireysel testler hazırlaması yerine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulacak bir Ölçme ve Değerlendirme Merkezi tarafından testlerin hazırlanması ve öğretmenler tarafından bu testlerin uygulanması sağlanmalıdır.
19. Yapılandırılmış grid test tekniği sadece Fen ve Teknoloji dersiyle sınırlı kalmayıp Sosyal Bilimler derslerinde de uygulanmalıdır.

20. Ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili öğretmen kılavuz kitaplarında daha fazla sayıda yönlendirici açıklamaya ve örnek uygulamalara yer verilmelidir.
21. Yükseköğretimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili dersler teorinin yanında uygulama ağırlıklı olarak verilmelidir. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri bu konuda kullanılmalıdır.
22. Yeni eğitim programıyla ilgili araştırmalar artırılmalı ve programa ilişkin getirilen öneriler dikkate alınarak programda değişikliğe gidilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akhun, İ. (1982). Sınav türleri ve bunların bilgiyi ölçme değerleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 311-320.
- Alıcı, Devrim (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 127-170.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Anderson, R. (1998). Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift From Traditional Assessment to Alternative Assessment. *New Directions for Teaching and Learning*. 74. p. 5-16.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Atılğan, Hakan (2006). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık. s. 349-391.
- Atılğan, Hakan (2006). Doğru-yanlış testleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık. s. 203-220.
- Atkin, J. M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom Assessment and the National Science Education Standard*. Washington DC: National Academies Press.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, F. (2004). *Ölçme değerlendirme tekniği olarak yapılandırılmış iletişim gridi ve bilgisayar ortamında uygulanabilirliğine ilişkin görüşler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 23-38.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. (6. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başol, Gülşah (2008). Öğrenme çıktılarını değerlendirme ve not verme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 221-243.

- Bekiroğlu, F.O.(2005). Ölçme ve değerlendirmede alternatif yöntemler ve portfolyo kullanımı. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Bekiroğlu, F.O. (2008). Performansa dayalı ölçümler: teori ve uygulama. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5(1), 113-131.
- Bıçak, Bayram (2008). Performansların değerlendirme., S. Erkan ve G. Müfit (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s.200-238.
- Bıçak, B. & Çakmaklı, A. (2010, 05-07 Mayıs). *Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin bilişim teknolojileri dersi ölçme ve değerlendirme süreci açısından etkililiğinin incelenmesi*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresinde sunuldu, Mersin.
- Binbaşoğlu, C. (1978). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 91-105.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakan, Mehtap (2008). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 91-126.
- Çalışkan, M., (2001). *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk, Süleyman. (2008). Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.), *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler*. (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Çelik, D. (2000). *Okullarda ölçme ve değerlendirme nasıl olmalı?* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yay.
- Çepni, Salih (2007). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.194-232.
- Çetin, Bayram (2008). Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s.67-142.
- Dede, Y., ve Yaman, S. (2003). Fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının yeri, önemi ve değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 117-132.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. (1. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, Bilal. (2008). Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Maya Akademi. s. 3-125.
- Doğan, Nuri (2006). Kısa yanıtli sınavlar. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık. s. 189-199.
- Doğan, Nuri (2006). Çoktan seçmeli testler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık. s. 223-265.
- Doğanay, A. ve Karip, E. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Pegem Yayınları: Ankara.
- Durmuş, S. & Karakırık, E. (2005). A computer assessment tool for structural communication grid. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (4). <http://www.tojet.net/articles/441.htm> adresinden Nisan 2010 tarihinde alınmıştır.
- Enger, S. K. and Yager, R. E. (1998). The iowa assessment handbook. *ERIC Document Reproduction Service*. No: Ed 424286.
- Erdoğan, H., Ural, M. Ve Tüzün, M. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme, İstatistik Uygulamalı*. (2. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kuramlar uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Basın Yayın Dağıtım.
- Ertürk S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fleming, S., D. (2000). A Teacher's Guide to Project- Based Learning. *ERIC Research Report*: ED. 469 734.
- Göçer, Ali. (2007). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. Kırkkılıç (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 431-465.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2003). *Çocuk eğitiminde drama*. (6. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gümüş, B. (1975). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hancock, C. R. (1994). Assessment and second language study: what and why? *ERIC Document Reproduction Service*. No: ED376695.

- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yay.
- İşman, A., (2005). *Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kan, A. (2006). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaptan. S. (1995). *Bilimsel araştırma teknikleri*. İstanbul: Bilim Yay.
- Kara, Y. (2007) *Alternatif ölçme değerlendirme*. <http://www.yavuzkara.net/olcme/alternatif.htm> web adresinden 10 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme değerlendirme metodlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, O. N. (2003). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: kavram haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 265-271.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Koç, G. & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kubinova, M., Novotna, J.; Littler, G. H. (1998). Projects and mathematical puzzles- a tool for development of mathematical thinking. *European Research in Mathematics Education I, II: Group 5*.
- Kubiszyn, T., Borich, G. (1993). *Educational testing measurement classroom application and practice*. (4. Edition). New York: Harper Collins College Publishers.
- Kula, Ş. G. (2009). *Araştırmaya dayalı fen öğrenmenin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, başarıları, kavram öğrenmeler ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Mamaç, N. H., Ünsal, N., Yavuz, D. (2005). *İlköğretim Kılavuzu*. İstanbul: Doğan Ofset.

- McMillian, J. H. (2004). *Classroom assessment principles and practice for effective instruction*, Boston: Pearson Education.
- MEB. (2006a). 6-8. sınıflar türkçe dersi programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=158> adresinden 29 Temmuz 2009 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2006b). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf adresinden 10 Nisan 2010'da alınmıştır.
- MEB-EARGED. (2006). Türkçe dersi değerlendirme raporu. http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/turkce.pdf adresinden Nisan 2010'da alınmıştır.
- MEB. (2007). Ölçme ve değerlendirmede tereddüt edilen hususlar ile ilgili genelge. www.meb.gov.tr adresinden 26 Temmuz 2010 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2009a) Ölçme ve değerlendirme. http://okulweb.meb.gov.tr/14/15/236141/otmg/birey_vijdan/kaynak_tarama.doc adresinden 10 Nisan 2010'da alınmıştır.
- MEB. (2009b). Proje ve performans görevleri ile ilgili genelge. www.meb.gov.tr adresinden 26 Temmuz 2010'da alınmıştır.
- MEB. (2009c). Domuz gribi ile ilgili genelge. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2009/Saglikisleri/Domuz_gribi_genelge.pdf adresinden 28 Nisan 2011'de alınmıştır.
- Micheels, W. J. & Karnes, M. R. (1968). *Eğitimde başarının ölçülmesi* (Çev: İbrahim Yurt): Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Moore, W. (2003). Facts and Assumptions of Assessment: Technology, The Missing Link. http://thejournal.com/articles/16232_1 adresinden 2 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Nartgün, Zekeriya (2008). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s. 143-196.
- Novak, J. D. & Canas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. <http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theorycmaps/theoryunderlyingconceptmaps.htm> adresinden 11 Haziran 2010'da alınmıştır.
- Novak, J.D., Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- ODTÜ (2006). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri: alternatif değerlendirme ilke ve yöntemleri nelerdir? Çalıştay Özeti. www.fedu.metu.edu.tr/images/digital/rapor.doc adresinden 5 Eylül 2009'da alınmıştır.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: portfolyo değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1. s. 103-130.
- Office of Technolugu Assessment (OTA) US Congress (1992). *Testing in american school asking the right questions*. Goverment Printing Office: Washington, DC.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim: genel öğretim yöntemi*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özyürek, M. (1983). Kavram öğrenme ve öğretme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 347-366.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio. *Edicational Leadership*, 48 (5), 60-63.
- Poyrazoğlu O. N. (1993). *Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*. TED Yay.
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: a conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment Research &Evaluation*, 13(4), 1-11.
- Semerci, Çetin (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.2-15.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretme*. Gazi Kitapevi. Ankara.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18. s. 61-69.
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırıcı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Şimşek, Ali (2006). Kavramların öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Ölçme ve Değerlendirme Birimi, <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm> adresinden 10 Nisan 2010'da alınmıştır.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. (9. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş., Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2000). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. (8. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Ulusoy, A. (Ed.). (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulutaş, S. (2006). Ölçme ve değerlendirme sunu.
- ideas.ceit.metu.edu.tr/.../ÖLÇME%20VE%20DEĞERLENDİRME%20sunu%20son.ppt adresinden 26.04.2010 tarihinde alınmıştır.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vural, B. (2004). *Eğitim öğretimde planlama, ölçme ve stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaşar, Metin (2008). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 9-42.
- Yazıcıoğlu, E. B. (2007). *Çoktan seçmeli testler ile yapılandırılmış gridlerin psikomotor özellikler açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, C. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme: öğretmenler için el kitabı*. Ankara: Hacettepe Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi.
- Yılmaz, Ali. (2007). Ölçme-değerlendirmede testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.111-191.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. Baskı). Konya: Mikro Basım Yayın Dağıtım.
- Zollman, A. & Jones, D. L. (1994). *Accommodating assessment and learning: utilizing portfolios in teacher education with preservice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Research Council on Diagnostic and Prescriptive Mathematics, Texas, IL. *ERIC Document Reproduction Service*. No. ED368551.
- YÖK/Dünya Bankası. (1997). *Millî eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi fizik öğretimi*. Ankara.

EK-1. ÖN TEST

Adım Soyadım : _____

Numaram : _____

Sınıfım : _____

Aldığı Puan: _____

A. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.



1. Okumak

Okumak, insana olgunluk; konuşmak canlılık; yazmak da açıklık verir. Bu sebeple az yazanın hafızası kuvvetli, az konuşanın hazır cevap, az okuyanın da bilmediğini bilir gibi göstermesi için kurnaz olması lazımdır. Tarih kitapları insanı akıllandırır; şiir nükteci, matematik dikkatli **kılar**; felsefe dersleri de **derinleştirir**. Mantık ve hitabet, münakaşalarda **ustalaştırır**; ahlak da ağırbaşlı **yapar**.

İnsanın okuduğu şey benliğine **işler**. Hatta insan zekâsına ket vuran her türlü engeli, iyi seçilmiş eserler okumakla kaldırabilir. Tıpkı vücudun tutulduğu hastalıkların münasip idmanlarla iyi edilebildiği gibi. Mesela top oyunu, vücutta hasıl olan taşlarla böbrek taşlarına; ok atmak, akciğerle göğse; ağır yürüyüşler mideye; ata binmek baş ağrılarına **iyi gelir**. Bu sebeple bir kimsenin zihni dağınıksa matematikle meşgul olsun; çünkü bir davayı ispat ederken biraz dalırsa davaya ta başından başlaması gerekir. Bir konu ile bir diğeri arasında münasebet kurmakta ve bir meseleyi ispat edip aydınlatmaya yarayacak delilleri hatırlatmakta güçlük çekiyorsa hukuk davalarını tetkik etsin. Böylece her zekâ hastalığına ilaç olacak birer reçete **bulunabilir**.

Bacon

Yukarıdaki altı çizili fiillerin yapılarını bularak karşılıklarına yazınız.

(1 x 7 = 7 p.)

Kılar : _____

Derinleştirir : _____

Ustalaştırır : _____

Yapar : _____

İşler : _____

İyi gelir : _____

Bulunabilir : _____

2. “Murat düşündü, soruyu bildi, kendi kendine, bu ortamda iyi ki düşünebildim, dedi.” cümlesinde altı çizili fiillerin cümleye kattığı anlamlar arasında nasıl bir fark vardır? Düşüncelerinizi yazınız. (8 p.)

3. “İçeride konuşulanlara kulak kabarttı.

Yaptığım hatalar sebebiyle gözünden düştüm.

Sınava girmek için dersane görevlisine başvurduk.” cümlelerinde yer alan altı çizili fiiller yapıları bakımından hangi fiil türüne girmektedir? Sebepleriyle açıklayınız. (6 p.)

B. Aşağıdaki soruları kısaca cevaplayınız.

1. Fiiller yapılarına göre kaç'a ayrılır, isimlerini yazınız? (3 p.)

2. Türemiş fiili kısaca tanımlayınız. (2 p.)

3. Birleşik fiiller hangi durumda bitişik yazılırlar? (1 p.)

4. Kurallı birleşik fiil türlerini yazınız. (4 p.)

5. Sürerlik fiili hangi ek/ekler yardımıyla yapılır? (3 p.)

C. Aşağıda verilen cümlelere göre boşluklara doğru olanlara (D), yanlış olanlara (Y) yazınız. (Her soru 1 puan)

1. Basit fiiller yapım eki alabilirler. ()

2. Türemiş fiiller, isimlere ve fiillere ekler getirilerek yapılır. ()

3. Anlamca kaynaşmış birleşik fiillere atasözleri örnek gösterilebilir. ()

4. Yeterlik fiili türemiş yapıda bir fiildir. ()

5. Tezlik fiili '-iver' ekiyle yapılır. ()



D. (Her soru 1 puan)

1. Aşağıdaki fiilleri türlerine göre kutucuklara yazınız.

Başvurdu	Bakakalmış	Fark etmiş
Geliverdi	Rica etsem	Terk ediyor
Alabilirsin	Korku salıyor	Susabilmeli
Kaydetsin	Sabretti	Gözü kalmış
Yardım etmiş	Affettiniz	Süregelmiş

Yardımcı Fiille Yapılan Birleşik Fiil	Anlamca Kaynaşmış Birleşik Fiil	Kurallı Birleşik Fiil

2. Aşağıdaki fiillerin yapısına (basit, türemiş, birleşik) göre uygun boşlukları işaretleyiniz.

Filler	BASİT FİİL	TÜREMİŞ FİİL	BİRLEŞİK FİİL
1-Düşünmüş			
2-Vurmadı			
3-Hasta olmuş			
4-Fısıldadı			
5-Görüştünüz			
6-Bekleyelim			
7-Hastalanmıştı			
8-Zannediyorum			
9-Biçilmemişti			
10-Koşabiliyoruz			

E. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun şekilde tamamlayınız.

1. 'et-, ol-' yardımcı fiilleri cümlede olarak kullanılabılırler. (1 p.)
2. Birleşik fiiller , ve olmak üzere üçe ayrılırlar. (3 p.)
3. Sürerlik ve fiillerinin olumsuzu yoktur. (1 p.)
4. Yaklaşma fiili ek/ekiyle yapılır. (1 p.)

F. Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız. (15x2=30 p.)

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki birleşik fiil, yapılışı bakımından ötekilerden farklıdır?

- A) Kuş bizi görünce uçuverdi.
- B) Siz de bizimle gelebilirsiniz.
- C) Herkese tek tek teşekkür etti.
- D) Siz gidedurun, ben hemen gelirim.

2. Aşağıdakilerden hangisinde yapıları aynı fiiller bir arada verilmiştir?

- A) oynadı-koşuverdi-sakladı
- B) gülüverdi-bakamadı-sürdü
- C) koştu-bakıştı-yakıştı
- D) karıştı-savuştı-sarardı

3. Aşağıdaki dizelerden hangisinin yüklemi yapısı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Beni siz hiç anlayamadınız.
- B) Gece uyudum, gündüz çalıştım.
- C) Türklerim Bilge Kağan der bana.
- D) Ben her şeyi onlar için yaptım.



Ahmet: Sonunda hepimizi affetti.



Barış: Dışarıda biraz yürüyebiliriz.



Cem: Bu çocuk buradan atlayamaz.



Deniz: Arabanın içinde uyuyakalmışım.

4. Yukarıdaki konuşmalarda çocuklardan hangisi yardımcı eylemle kurulmuş birleşik eylem kullanmıştır?

- | | |
|----------|----------|
| A) Ahmet | B) Barış |
| C) Cem | D) Deniz |

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili fiil, yapı bakımından basittir?

- A) Irmaklar kıvrıla kıvrıla akıyordu.
- B) Bilgisayarın parçalarını temizletti.
- C) Çeşmenin suyunu arkadaşına kapattırdı.
- D) Yağmur, okula gitmek için hazırlandı.

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem yansımadan türemiş bir fiildir?

- A) Aralarında uzun uzun gölüştüler.
- B) Soruların hepsini çözmemizi rica etti.
- C) Arabanın ön camı çatlamıştı.
- D) Bu konuda onu ikna etmeye çalışırız.

7. Aşağıdakilerden hangisinde birleşik fiilin arasına sözcük girmiştir?

- A) Bir bir geçiverdi hayalimden gözleriniz.
- B) Bu hava bu koku insanı deli bile eder.
- C) Benim bir dediğimi iki etmiyor buradakiler.
- D) Ne olur bütün bunları duymamış ol.

8. “Heyecandan eli ayağına dolaştı.” cümlesindeki altı çizili fiilin yapıcı özdeşi aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A) Balkonun kapısı şiddetle çarpıyordu.
- B) İşlerimin yoğunluğundan fazla ilgilenemedim.
- C) Saatlerce yürümekten dizlerimin bağı çözüldü.
- D) Baharın nefis havası bizleri mesire yerlerine çağırıyordu.

9. “Onunla bugün buluşacaktık.” cümlesinin yüklemi yapısı bakımından aşağıdakilerden hangisine örnek oluşturur?

- A) Birleşik fiile
- B) Kurallı birleşik fiile
- C) Basit fiile
- D) Türemiş fiile

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemin bir süre devam ettiği bildirilmektedir?

- A) Hep birlikte denize bakakaldılar.
- B) Daireyi tek başına boyayıverdi.
- C) Halıları süpürüp evi havalandırabildi.
- D) Muz kabuğuna basınca düşeyazdı.

11. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi yapısı bakımından basittir?

- A) Bu kadarına hepimiz şükretmeliyiz.
- B) Çocuk her geçen gün şişmanlıyor.
- C) Sonunda bütün öğrencilerine kavuşabildi.
- D) Onlar buraya dün de geldi.

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik fiil yoktur?

- A) Tek başına oraya gidemezsin.
- B) Kalabalığın içinde birden kayboldu.
- C) Eve geç gelmemeye dikkat etmelisin.
- D) Bu saatten sonra artık beklemeyelim.

13. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi yapısı bakımından diğerlerinden **farklıdır?**

- A) İsteddiğiniz mallar haftaya gelirmiş.
- B) Onu buradan hemen uzaklaştırın.
- C) Film, hepimizi çok etkilemişti.
- D) Çocuğu biraz sonra uyutacağım.

- 1. Şakalarımıza hemencecik darılıverdi.
- 2. Sonunda istediği işe girebildi.
- 3. Annesinin arkasından bakakaldı.
- 4. Bu kavgalar günümüze kadar süregeldi.

14. Aşağıdakilerden hangisi bu cümlelerin yüklemlerindeki anlamlardan biri **değildir?**

- A) Tezlik
- B) Yeterlilik
- C) Yaklaşma
- D) Sürerlik

15. Askere giden oğlunun arkasından bakakalmıştı.

Bu cümledeki altı çizili fiil için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Haber kipiyle çekimlenmiştir.
- B) Birleşik fiildir.
- C) Türemiş fiildir.
- D) Sürerlik fiilidir.



Başarılar Dilerim

Süreniz: 40dakika

EK-2. SON TEST

Adım Soyadım : _____

Numaram : _____

Sınıfım : _____

Aldığı Puan: _____



A. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Fiiller yapıları bakımından kaçaya ayrılır? Örnek vererek açıklayınız. (20 puan)

2. Kurallı birleşik fiillerin diğer birleşik fiil türlerinden farkı nedir? Örnek vererek açıklayınız. (20 puan)

3. Türemiş yapılı fiilin tanımı nedir, hangi yollarla yapılır? Örnek vererek açıklayınız. (15 puan)

[illegible]

- B. Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız. (15x3=45 puan)**



- 1.** Arkadaş, biz bu yolda türküler tuttururken

Sana uğurlar olsun, ayrılıyor, yolumuz.

Yukarıdaki mısralarda geçen altı çizili fiillerin yapısı sırasıyla hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- A) basit-birleşik-türemiş
B) türemiş-birleşik-türemiş
C) türemiş-basit-türemiş
D) birleşik-birleşik-türemiş

2. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili fiillerden hangisi, yapı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Birkaç sene evvel buradan taşındılar.
B) Akşam için güveç ve pilav pişirildi.
C) Bir karara varmak için çiftlikte gizlice buluştular.
D) Bir gün geri döneceklermiş.

3. Kalem böyle çalınmıştır yazıma

Yazım kışa uymaz kışım yazıma

Bu dizelerdeki numaralanmış eylemler için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) 1. Ek fiil almıştır.
- B) 1. Birleşik yapıldır.
- C) 2. Haber kipiyle çekimlenmiştir
- D) 2. Olumsuz bir fiildir.

4. **Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili fiillerden hangisi isimden türemiştir?**

- A) Gazete okumaya altı yaşında başladı.
- B) Kütüphaneden iki hikâye kitabı aldı.
- C) Tabağındaki yemekleri yiymedi.
- D) Parmakları bile yanmıştı.

5. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlamca kaynaşmış birleşik fiil yoktur?**

- A) Söylenilenlerin hiçbirine kulak asmadı.
- B) Bu gece eğlenmeleri içine sinmedi.
- C) Aileye yeni bir çocuk daha katılınca Ayşe'nin pabucu dama atıldı.
- D) Ne Ankara'da ne de İstanbul'da aradığını bulabilmişti.

6. 1. Bir davette bayan, arkadaşına sorar:

2. – Alyansını yanlış parmağına takmıyor musun?

3. Diğerleri hemen cevap verir:

4. Evet, yanlış adamla evliyim de ondan...

Numaralanmış cümlelerin hangisinde birleşik fiil kullanılmıştır?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yardımcı fiil yoktur?

- A) Kötü alışkanlıklarının tamamını terk etti.
- B) İyi bir pazarlıktan sonra arabayı aldık.
- C) Memnun oldum davetimize katıldığınıza.
- D) Üst kattaki gürültü beni iyice deli etti.

8.

1. O şimdi içeri girer.
2. O, galiba bize yetişemeyecek.
3. Bizi çok güldürdü.

Yukarıda kâğıtta yazılı cümlelerdeki altı çizili eylemlerin yapıları aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla doğru verilmiştir?

	1	2	3
A)	basit	türemiş	birleşik
B)	basit	birleşik	türemiş
C)	türemiş	birleşik	basit
D)	türemiş	basit	birleşik

9. Aşağıdakilerden hangisinde yeterlilik anlamına sahip bir fiil vardır?

- A) Bu işin üstesinden de gelebildi.
- B) Çantasındakileri çıkarıverdi.
- C) Duygularımı anlatacak söz yok.
- D) Sıcak günlerin yorgunluğu çok olur.

10. Kavgayı görünce ağzı açık bakakaldı.

Altı çizili fiilin cümleye kattığı anlamla özdeş yüklem aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A) Bütün olanları bize anlatabilirdin.
- B) Siz konuşadurun, ben çıkıyorum.
- C) Şu masayı güzelce temizleyiverin.
- D) Sıcaktan bayılayazdım.

11. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi yapısı bakımından türemiştir?

- A) Onun bir süs biblosu gibi evimizi süslemesini istiyor.
- B) Bazen bir öykü kahramanı gibi oluveriyor.
- C) Yine aynı sözleri fısıldıyorsun kulağıma.
- D) Hiçbir şey olmamış gibi oturuyor.

12. Aşağıdaki altı çizili birleşik fiillerden hangisi diğerlerinden farklı bir yolla oluşturulmuştur?

- A) Esnaf ağız değiştirdi hükümete karşı.
- B) Başkana tüm teklifler arz edildi.
- C) Hemen hemen herkes kulak verdi sözüme.
- D) Buralarda gezme görürlerse adımız çıkar.

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yansımadan türemiş bir fiil vardır?

- A) Kapıyı sessizce açtı.
- B) Çocuğun elindeki balon patladı.
- C) Yağmur şırıl şırıl yağıyordu.
- D) Sert şut direktten döndü.

14. “Türkçede bazı birleşik fiiller bir isimden ve bir yardımcı fiilden oluşur.”

Aşağıdaki birleşik fiillerden hangisi bu tanıma uymaz?

- A) Geç fark ettim taşın sert olduğunu.
- B) Ben gözlerine hapsoldüm.
- C) Kimseye parasal açıdan yük olmazdı.
- D) Bir gün ardıma bakmadan gidebilirim.

15. 1. Bana danışmadan edemezdi.
2. Çocuklarına üst baş aldı.
3. Dur demenin vakti geldi artık.
4. Gidebilirsiniz, sizinle işimiz bitti.

Bu cümlelerden hangilerinde kurallı birleşik fiil vardır?

- A) 1. ve 2. B) 2. ve 3.
C) 2. ve 4. D) 1. ve 4.



Başarılar Dilerim
Süreniz: 40dakika

EK-3. ARA SINAV-1

Adım Soyadım : _____

Numaram : _____

Sınıfım : _____

Aldığı Puan: _____

1	2	3	4	5
Kurallı birleşik fiil	Sürüp gitme	-e git-	Tezlik fiili	-e bil-
6	7	8	9	10
-e yaz-	Yeterlik fiili	Devam etme	Yardımcı eylemle yapılan birleşik fiil	-e kal-
11	12	13	14	15
Yaklaşma fiili	Az daha	Anlamca kaynaşmış birleşik fiil	neredeyse	Sürerlik fiili

Sorular

1. Birleşik fiil türlerini kutucuklardan seçiniz.
2. Kurallı birleşik fiil türlerini kutucuklardan seçiniz.
3. Sürerlik fiilinin anlam/anlamlarını kutucuklardan seçiniz.
4. Olumsuz hâli olmayan birleşik fiil türlerini kutucuklardan seçiniz.
5. Yeterlik fiilinin ek/eklerini kutucuklardan seçiniz.
6. Yaklaşma fiilinin cümleye kattığı anlam/anlamları kutucuklardan seçiniz.

EK-4. ARA SINAV-2

Adım Soyadım : _____

Numaram : _____

Sınıfım : _____

Aldığı Puan: _____

1 uyuyorsa	2 Sürerlik fiili	3 kırılazdı	4 korkmayın	5 Yeterlik fiili
6 Kulak verdi	7 çeviriver	8 kırmızıymış	9 Ağız değıştirdi	10 başladı
11 anlatamıyorum	12 seyrettik	13 üzüldüm	14 Yaklaşma fiili	15 hazırlandı

Sorular

- İsim kökünden türemiş fiil/fiilleri kutucuklardan seçiniz.
- Çekim eki alıp yapım eki almayan fiilleri kutucuklardan seçiniz.
- Çekim eki de yapım eki de alabilen fiilleri kutucuklardan seçiniz.
- Birleşik fiil/fiilleri kutucuklardan seçiniz.
- Ses olayına uğramış fiil/fiilleri kutucuklardan seçiniz.
- Anlamca kaynaşmış birleşik fiil/fiilleri kutucuklardan seçiniz.
- “Yapabilme, başarabilme” anlamı olan fiil/fiilleri kutucuklardan seçiniz.
- Yardımcı eylemle kurulmuş fiil/fiilleri kutucuklardan seçiniz.
- “Az daha, neredeyse” anlamı veren fiil/fiilleri kutucuklardan seçiniz.

EK-5. ARA SINAV-3

Adım Soyadım : _____

Numaram : _____

Sınıfım : _____

Aldığı Puan: _____

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

Sorular

1. Fiiller yapılarına göre kaç'a ayrılır yukarıdaki kutucuklardan seçiniz.
2. Basit fiilin hangi yolla yapıldığını yukarıdaki kutucuklardan sırasıyla seçiniz.
3. Çekim eki almasına rağmen yapım eki almayan fiilleri yukarıdaki kutucuklardan seçiniz.
4. Türemiş fiillerin hangi yolla yapıldığını yukarıdaki kutucuklardan sırasıyla seçiniz.
5. Bir fiilin türemiş fiil olabilmesi için hangi ek/ekler kullanılmalıdır yukarıdaki kutucuklardan seçiniz.
6. Türemiş fiiller hangi kök veya gövdelere ek getirilmesi sonucu yapırlar yukarıdaki kutucuklardan seçiniz.
7. Hem yapım eki hem de çekim eki almış fiilleri yukarıdaki kutucuklardan seçiniz.

EK-6. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI 2009/79 SAYILI DOMUZ GRİBİ GENELGESİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.SDB.0.31.01 .975.99/ **2904**
Konu : Domuz Gribi

20/10/2009

.....VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

GENELGE
2009/79

Dünyanın birçok ülkesi, yaklaşık bir yıldır kolayca yayılabilen, ölüm ve işgücü kaybına neden olan ve halk arasında “**Domuz Gribi**” olarak bilinen (H1N1) virüsünün salgın tehdidi altında olduğu görülmektedir. Bu virüs, eğitim ve öğretimin sürdürüldüğü toplu yaşam yerleri olan okullarımızda daha kolay yayılabilmektedir.

Söz konusu salgın hastalığın yayılmasını önlemek amacıyla Bakanlığımız ile Sağlık Bakanlığı arasında yürütülen çalışmalar kapsamında, 12-16 Ekim 2009 tarihleri arasında Yalova Hizmetçi Eğitim Enstitüsünde 81 ilden 105 öğretmen İl Eğitimcisi olarak görevlendirilmek üzere yetiştirilmiştir. İhtiyaç duyulması halinde Bakanlığımıza bağlı sağlık meslek liseleri meslek dersleri öğretmenleri ile il sağlık müdürlüğü personelinden de yararlanılacaktır. Genel Bütçe, İl Özel İdareleri Bütçesi, Okul Aile Birlikleri ve sivil toplum örgütlerinin maddi kaynaklarından yararlanmak suretiyle;

- 1- İl sağlık müdürlükleri ile koordineli bir şekilde işbirliği yapılarak eğitim ağırlıklı çalışma planı hazırlanarak yürürlüğe konulması,
- 2- İl ve ilçelerde eğitim çalışmalarının yürütülmesinden sorumlu koordinatörlerin görevlendirilmesi,
- 3- İl eğitimcilerinin eğitimci olarak katıldığı seminerlerde örgün ve yaygın eğitim kurumlarımızdan birer yönetici veya öğretmeni konu hakkında bilgilendirilmesi,
- 4- Bu eğitimi alan yönetici ve öğretmenlerin kendi okullarındaki yönetici, öğretmen, personel ve gerektiğinde velilere eğitim vermesi,
- 5- İl eğitimcilerinin yapacağı programa bağlı olarak öğretmenlerin kendi sınıflarındaki öğrencileri bilgilendirmesi,
- 6- Eğitim kurumlarının, merdiven tirabzanları, kapı kolları, musluk başları, elektrik düğmeleri ve masalar ile sıraların yüzeyleri il sağlık müdürlüklerinin tavsiye edeceği dezenfektan maddeler ile sık sık temizlenmesi,
- 7- Sınıf ve diğer odaların pencerelerinin belli aralıklarla açılarak kapalı alanların havalandırılması,

Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı
M.E.B. Beşevler kampüsü J-Blok Beşevler / Ankara
Tel: (0312 213 18 16 – 213 16 82) / 413 37 98
Fax: (0312 222 63 71)
e-mail: sdb@meb.gov.tr <http://www.sdb.meb.gov.tr>



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı

20/10/2009

Sayı : B.08.0.SDB.0.31.01 .975.99/

Konu : Domuz Gribi

2904

-2-

8- Tuvaletlerde sıvı sabun bulundurulması, usulüne uygun olarak ellerin sabunlu su ile yıkanması ve bu konunun nöbetçi öğretmenlerce takibinin yapılması,

9- Bakanlığımızca görevlendirilen il eğitimcileri ile il sağlık müdürlüğü personelinin yapacağı uyarılar doğrultusunda gerekli ek önlemlerin alınması,

10- Eğitim kurumlarında yapılacak araştırma sonucunda hastalık sebebiyle devamsızlığın artması durumunda il sağlık müdürlüklerinin bilgilendirilmesi,

11- Bulaşmayı önlemek amacıyla hastalık belirtisi olan öğrencilerin en kısa sürede muayenelerinin sağlanarak grip belirtileri olan öğrencilerin bu belirtiler geçinceye kadar eğitim kurumlarımıza gönderilip gönderilemeyeceğinin hususunun il sağlık müdürlüklerince tespit edilmesinin sağlanması,

12- Öksürük ve hapşırık sırasında ağız ve burnun tek kullanımlık kâğıt mendille kapatılması ve mendilin çöp kutusuna atılması,

13- Yapılan çalışmaların amacına ulaşması için alınacak önlemlerin öncelikle yatılı ve pansiyonlu eğitim kurumları ile resmi ve özel pansiyonlar ve öğrenci yurtlarında olmak üzere Bakanlığımıza bağlı her kademedeki eğitim kurumlarında titizlikle uygulanması, gerekmektedir.

Bilgi ve gereğini önemle rica ederim.


Nimet ÇUBUKÇU
Millî Eğitim Bakanı

DAĞITIM

Gereği :
B Planı

Bilgi:
A Planı

Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı
M.E.B. Beşevler kampüsü J-Blok Beşevler / Ankara
Tel: (0312 213 18 16 – 213 16 82) / 413 37 98
Fax: (0312 222 63 71)
e-mail: sdb@meb.gov.tr http://www.sdb.meb.gov.tr



EGİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

DARİSHA
444 0 632
HATTI

EGİTİME
%100
DESTEK

EK-7. BAŞARI DEĞERLENDİRME VE SEVİYE TESPİT SINAVLARI İLE EĞİTİM ARAÇLARI

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İlköğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.İGM.0.08.01.01-320/ **14796**
Konu : Başarı Değerlendirme ve Seviye
Tespit Sınavları ile Eğitim Araçları

03/11/2008

GENELGE NO:

2008 / 75

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,
b) 26/10/2007 tarihli ve 178 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı eki Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi,
c) 12/11/2007 tarihli ve B.08.0.ETG.0.21.02.01.209.1/27442 sayılı Genelge (G.Nu: 2007/81),
ç) 28/11/2007 tarihli ve 26714 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.

Yenilenen ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programları, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgilerine ve ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayan öğrenci merkezli öğrenme anlayışını yapılandırmacı yaklaşım ile ön plâna çıkarmaktadır. Bu yaklaşımla oluşturulan öğretim programlarında; salt bilgi yerine beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması; öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilerek uygun yöntem ve tekniklerle aktif öğrenme yaşantılarının hazırlanması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Yenilenen öğretim programlarıyla birlikte öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi ve giderilmesi amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına da önem verilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede yalnız ürüne yönelik değerlendirmeler değil, sürece yönelik değerlendirmeler de dikkate alınmış; proje ve performans görevleri, ürün dosyaları, görüşme formları, akran değerlendirmeleri gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulamaya konulmuştur.

Öğretim programlarının yenilenmesi, öğretim materyallerinin yenilenmesini de kaçınılmaz kılmıştır. Öğretim materyallerinin içeriği gelişen dünyamızın gereklerine göre oluşturulmuş, bu doğrultuda yapılandırmacı anlayışı destekleyecek öğrenci ders ve çalışma kitapları hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra, alternatif yöntem ve tekniklerle desteklenen öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci ders ve çalışma kitapları ile birlikte tüm ilköğretim okullarımıza ücretsiz olarak dağıtılmıştır.

Bu bağlamda, Bakanlığımızın 2003-2004 öğretim yılından itibaren başlatılan ve velilerimizin okul masraflarını önemli ölçüde azaltan “Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtım Projesi”nin anlamını kaybettirecek; öğretim programları ile uyum içerisinde olmayan öğrenci ders kitaplarının dışında yardımcı ders aracı adı altında soru bankası, ünite dergisi, çalışma yaprakları gibi diğer yardımcı ders araçlarının aldırılması hususunda baskı ve yönlendirmenin yapılmaması, ayrıca konu ile ilgili eğitim aracının aldırılmasında İlgi (ç) Yönetmeliğin 31’inci maddesine göre uygulama yapılması gerekmektedir.

Kaldı ki; öğretim programları ve ders kitaplarının, uygulamadaki etkililiğinin artırılması amacıyla İlköğretim Genel Müdürlüğü ile Tâlim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın web sayfalarında öğretim programları ile ilgili her türlü kaynak, benzeri materyal ve ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Diğer taraftan, öğrencilerin kazanımlara ulaşmalarında, hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde, içeriğin uygun şekilde sunularak öğrenme etkinliklerinin organize edilmesinde ihtiyaç duyulan verileri sunacak “tanıma-yerleştirme”, “biçimlendirme-yetiştirme” amaçlı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin, performansı çok yönlü açığa çıkaran uygulamalar olması gerektiği ifade edilmektedir.



Atatürk Bulvarı 06648 Bakanlıklar/ANKARA
Bilgi için : Cengiz ÇUKADAR Şb.Md.
Telefon: (0 312) 413 16 14
Faks: (0 312) 417 71 05
iogmprogram@meh.gov.tr iogm@meh.gov.tr



www.egitimdestek.meh.gov.tr



www.kizilkizlar.org



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İlköğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.İGM.0.08.01.01-320/ **14796**
Konu : Başarı Değerlendirme ve Seviye
Tespit Sınavları ile Eğitim Araçları

03/11/2008

Bu bağlamda, öğrencilerin başarıları hakkında yargıya varılması amacıyla yapılan “değer biçmeye” dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin kazanımlara ulaşma seviyelerini doğru olarak ölçecek nitelikte hazırlanması gerekliliği öğretim programlarında belirtilmektedir.

Ancak, öğretim programlarının yaklaşımla örtüşmeyen, öğrencinin bilgisinin ölçülmesine ağırlık vererek tek yönlü ölçüm yapan, ilgili sınıf düzeyinin kazanımlarıyla ilişkisiz madde kökleriyle oluşturulan, öğretim programlarıyla çelişen, geçerliliği düşük başarı değerlendirme sınavlarının önceki yıllardaki uygulamalarının öğrenci ve veliler üzerinde farklı sıkıntılara yol açtığı; il düzeyinde düzenlenen ve merkezi olmayan bu sınavların, öğrenci ve velileri yanlış yönlendirdiği yönünde Bakanlığımıza bilgiler ulaşmaktadır.

İlgi (c) Genelgeyle; “Seviye Belirleme Sınavlarının, bir yarışma ve sıralama amacına yönelik olmayan ve öğretim programlarında hedeflenen kazanımları elde etme seviyesinin ölçülmesine yönelik sorularla yapılacağı” ifade edilmiş ve yenilenen öğretim programlarının felsefesini yansıtacak soruların, her yıl yürürlükte olan öğretim programlarındaki kazanımlardan yola çıkılarak yapılacağı belirtilmiştir.

İlgi (a) Yönetmelik ve İlgi (b) Yönerge hükümleri doğrultusunda, Bakanlığımızca öğretim yılı sonunda merkezi düzeyde Seviye Belirleme Sınavlarının yapılması ve okul düzeyinde de her dönem en az her dersten bir kez ortak sınavın düzenlenmesi nedeniyle; okullarda yapılan her türlü başarı değerlendirme ve seviye tespit sınavlarının yapılmasının, öğretim programlarının varmak istediği amaca hizmet etmeyeceği değerlendirilmektedir.

Bu nedenle, dönem içerisinde veya yıl sonunda il düzeyinde okullarda seviye tespit/başarı değerlendirme sınavlarının yapılmaması; Bakanlığımızca resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına dağıtımı yapılan öğrenci ders kitaplarının dışında yardımcı ders aracı adı altındaki diğer yardımcı ders araçlarının velilere aldırılması konusunda baskı yapılmaması; öğretmen ve yöneticilerin ilgili mevzuat hükümlerine ve emirlere uymaları noktasında her türlü tedbirin Valiliğinizce alınması hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK
Millî Eğitim Bakanı

DAĞITIM
Gereği
B Plânı

Bilgi
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına
- Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığına



Atatürk Bulvarı 06648 Bakanlıklar/ANKARA
Bilgi için : Cengiz ÇUKADAR Şb.Md.
Telefon: (0 312) 413 16 09
Faks: (0 312) 417 71 05
iogmprogram@meb.gov.tr iogm@meb.gov.tr



www.egitimdestek.meb.gov.tr



www.haydikizlar.org



www.haydikizlar.org



www.haydikizlar.org