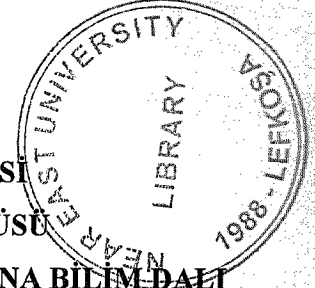


**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**



**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÇAĞDAŞ ÖLÇME DEĞERLENDİRME
ARAÇLARININ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Önder Uçar

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Deniz Özcan

Lefkoşa

Ocak, 2016

Jüri Üyelerinin İmza Sayfası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne "TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÇAĞDAŞ ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARININ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ" konulu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Murat TEZER Yakın Doğu Üniversitesi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN Yakın Doğu Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN Yakın Doğu Üniversitesi

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2016



ÖZGEÇMİŞ

- 1999 Zonguldak /Ereğli Kızılcapınar İlköğretim Mezunu
- 2004 Zonguldak /Ereğli Lisesi Mezunu
- 2006 Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Terk
- 2012 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti/ Yakınoğu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Mezunu
- 2013 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti/ Yakınoğu Üniversitesi Pedogoji Öğretmenlik Sertifikası Mezunu
- 2014 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti / Yakınoğu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalına Yüksek Lisan Programa Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

e-Posta = onderucar67@hotmail.com

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, yüksek lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma ile ortaokullarda Türkçe derslerinde kullanılan çağdaş değerlendirme formlarına yönelik öğretmen tutumlarının belirlenmesi amaçlamaktadır.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırayla; amaç, önem, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde literatür taraması ve ilgili araştırmalar kısaca tanıtılmıştır. Üçüncü bölüm, araştırmanın gerçekleştirilmesinde benimsenen araştırma yöntemini içermekte olup, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler beşinci bölümde sunulmuştur. Son olarak ise çalışma kapsamında faydalanan kaynaklar verilmiştir.

Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde uygulanmakta olan günümüz eğitim sistemi, 2005 yılından itibaren yeni bir program anlayışını ortaya koymuş, çağdaş eğitim kuramları ön plana çıkmıştır.

Geleneksel öğretim metotlarının bırakılarak yerine öğrenciyi merkeze alan ve öğrenci tarafından, yaparak yaşayarak kendi bilgilerinden hareketle bilgiye ulaşan yeni bir yöntemin kabul görmesi, çağa uygun bireyler yetiştirilmesi açısından önemli bir etken olmuştur. Tüm bunlardan yola çıkarak kabul edilen ve uygulanmaya başlayan çağdaş değerlendirme formları bir eğitim ve öğretim felsefesidir. Bütün eğitimcilerin iyi anlaması, benimsemesi ve hatta eğitim alacak öğrencilerin, ailelerin dahi bu formları tanımaları gerekmektedir.

Araştırmanın tüm evrelerinde çalışmamı detaylı bir şekilde takip eden ve çalışmama her türlü desteği sağlayan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN 'a, Araştırma verilerinin çözümlenmesinde yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Mukaddes Sakallı DEMİROK 'a ve araştırma süresince hep yanımda olup beni destekleyen tüm arkadaşlarıma ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan tüm yönetici ve öğretmenlere de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu eğitim programına bizi baştan yönlendiren, araştırmaya sevk eden ve her daim sorunlarımızı dinleyerek bizlere yol gösteren, destek olan Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU 'ya ve Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN 'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu günlere gelebilmem için maddi - manevi olarak hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan ve her zaman olduğu gibi bu çalışmanın tamamlanmasında da yanımda olan aileme sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Önder UÇAR

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÇAĞDAŞ ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARININ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

UÇAR, Önder

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

Bu araştırma ile KKTC’de Ortaokullardaki Türkçe Öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları çağdaş ölçme-değerlendirme formları hakkındaki öğretmen tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Tarama modelinde olan bu çalışmada, Ortaokullardaki Türkçe Öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları çağdaş ölçme-değerlendirme formları hakkındaki öğretmen tutumlarının belirlenmesi amacıyla Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinde ki 11 Ortaokula KKTC Milli Eğitim Bakanlığı izni ile gidilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bu okullarda görev yapan 80 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Ayrıca bu okullarda görev yapan 32 Türkçe Öğretmeni çalışma grubuna dahil edilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler için, Metin (2010), tarafından geliştirilen “Türkçe derslerinde kullanılan çağdaş değerlendirme formu tutum ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe derslerinde çağdaş değerlendirme formu tutum ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. “Ortaokullarda Türkçe derslerinde kullanılan çağdaş değerlendirme formlarının öğretmen görüşme formu” ise araştırmacılar tarafından hazırlanan 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmada, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi, frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırmaya ilişkin veriler ‘Öğretmen Tutum Anketi’ ve ‘Öğretmen Görüşme Formu’ ile toplanıp elde edilen veriler arasında karşılaştırmalar yapılmış ve SPSS programı ile veriler analiz edilerek öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullanmaları gereken çağdaş ölçme ve değerlendirme formlarının ne tür yenilikleri getirdikleri tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin çağdaş değerlendirmeye olumlu baktığı tespit edilmiştir. Demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerinin mesleki kıdemlere göre performans değerlendirme tutumlarına göre farklılık bulunmuştur. Ayrıca mesleki kıdemlere göre genel toplamında da yine farklılık olduğu görülmektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre Türkçe Öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları, derslerinde çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarına yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş değerlendirme formları, Alternatif ölçme ve değerlendirme, Performans Değerlendirme.

ABSTRACT

Evaluation of the turkish teachers wheter they intend to use technological evaluation tools in their jobs

UÇAR, Önder

Graduate, educational programs, and education department

Thesis advisor: Asistant Yrd.Doç. Dr.Deniz özcan

This research aims turkish teacher's attitudes about forms of assessment used by teachers in secondary schools in cyprus. 11 secondary schools in nicosia and famagusta in order to determine the attitude of teachers with the permission of cyprus ministry of education. Working group consisting of 80 turkish teachers. 32 turkish teachers also were included in the study group and interviews were conducted face to face with semi-structed interview form.

In this study was used contemporary attitude scale evaluation form that developed by text(2010). This form consists of 30 articles of the turkish lessons. It was used semi-structed form that consisting of three questions prepared by the researcher . To analyze the data in research was used content analysis, frequency, percentiles, arithmetic average, standard deviation, the lowest and highest values, t- test , one-way analysis of variance (anova)and Kruskal Wallis H- test.

Data for the study were collected through a survey of teacher attitudes and with the teacher inteviu form, and as a result of Comparison was made between the data obtained and what brought such innovations of modern measurement and evaluation forms were detected. In the study it was observed that turkish teachers supported the contemporary assessment .

Differences were found in attitudes of teachers according to their performance evaluation based on seniority. Also difference was seen in overall total. Turkish teachers have used the traditional measurement and assessment tools but they haven't used modern assessment tools in their lessons.

Key words : Modern assessment forms , alternative evaluation , performance evaluation.

İÇİNDEKİLER

Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	i
ÖZ GEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	15
Giriş 1.1 Problem Cümlesi.....	15
1.2. Araştırmanın Amacı.....	23
1.3. Araştırmanın Önemi.....	24
1.4. Sınırlılıklar.....	26
1.5. Tanımlar.....	27
1.6. Kısaltmalar Listesi.....	28
BÖLÜM II.....	26
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	26
2.1. Eğitim Programlarında Yapılandırmacılık.....	26
2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Nedir?.....	27
2.3. Yapılandırmacılık Kuramının Temelini Oluşturan Unsurlar.....	37
2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenci.....	34
2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin Rolü.....	36
2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımında Sınıf Düzeni.....	41
2.7. Yapılandırmacı Ders.....	43
2.8. Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Ölçme ve Değerlendirme.....	47
2.9. Performans Değerlendirmenin Amacı.....	49
2.3.1 Eğitim Programının Temel Öğeleri ve Öğeler Arası Etkileşimi.....	52
2.4.1 Eğitim Programlarına Göre Çağdaş Ölçme Araçları ve Özellikleri.....	55
2.5.1 Türkçe Derslerinde Değerlendirme.....	67
2.6.1. İlgili Araştırmalar.....	71
2.6.1.1 Yurt içi Türkiye.....	71
3.1.1 KKT Cileli Araştırmalar.....	84
2.6.2. Yurt dışı.....	84
BÖLÜM III.....	85
3. YÖNTEM.....	85
3.1. Araştırmanın Modeli.....	85
3.2. Çalışma Grubu.....	85
3.3. Verilerin Toplanması	87
3.4 Verilerin Analizi.....	83
3.5 Uygulama.	89
BÖLÜM IV	86
4. BULGULAR ve YORUMLAR	86
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Dağılımları	86
4.1.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	87
4.1.3. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	88
4.1.4. Öğretmen Adaylarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	89

4.1.5.Öğretmen Adaylarının Daha Önce Ölçme Değerlendirme Kursuna Katılım Durumlarına Göre Dağılımları	90
4.2.1Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Çağdaş Değerlendirme Formlarının Öğretmenlerin Tutumlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....	92
4.2.2 Öğretmenlerin yaşlarına göre çağdaş değerlendirme formlarına Yönelik tutum Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	93
4.2.3 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Çağdaş Değerlendirme Formlarına Yönelik Tutumlarını Karşılaştırma Sonuçları.....	97
4.2.4 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Çağdaş Değerlendirme Formlarının Öğretmen Tutumlarının Betimsel İstatistiksel Sonuçları.....	100
4.2.5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlere Göre Öğretmenlerin Çağdaş değerlendirme Formlarına Yönelik Tutum Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	103
4.2.6 Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Çağdaş Değerlendirme Formlarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırma Sonuçları.....	105
4.2.7 Öğretmenlerin Kursu Katılım Durumuna Göre Çağdaş Değerlendirme Formlarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırma Sonuçları.....	108
4.3.1 Türkçe derslerinde kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir öğretmen Tutumlarının sonuçları.....	111
4.3.2 Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarını hangi sıklıkla kullanıyorsunuz un öğretmen Tutumlarının sonuçları.....	113
4.3.3 Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlerken neye dikkat ediyorsunuz un öğretmen Tutumlarının sonuçları.....	114
BÖLÜMV.....	116
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	116
5.1. Sonuçlar.....	116
5.2. Öneriler.....	119
BÖLÜMVI.....	123
KAYNAKÇA.....	123

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenme Anlayışlarının Karşılaştırılması (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Öğrenme Anlayışlarının Karşılaştırılması (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).	5
Tablo 2. Ölçme Türleri	18
Tablo 3. Proje ve Performans Görevinin Benzerlik ve Farklılıkları.....	63
Tablo 4. Anket Uygulanan Türkçe Öğretmenlerinin Okullara Göre Dağılımı	73
Tablo 5. Ölçek Sonuçlarının Yorumlarında Kullanılan Likert Tipi Ölçek İçin Puan Aralıkları	75
Tablo 6. Araştırma Süreci	76
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Dağılımları	84
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	85
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	86
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	87
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Mesleki Kıdemlere Göre Dağılımı.....	88
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	89
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Daha Önce Ölçme Değerlendirme Kursuna Katılım Durumlarına Göre Dağılımları.....	90
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yaptıkları Bölgelere Göre Dağılımları Görev Yeri.....	91
Tablo 15. Türkçe Öğretmenlerinin çağdaş değerlendirme formlarına yönelik genel tutumları.....	92
Tablo 16. Türkçe Öğretmenlerinin yaşlarına göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutum puanlarının t-testi sonuçları.....	94
Tablo 17. Türkçe Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çağdaş değerlendirme formlarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırma Sonuçları.....	97
Tablo 18. Türkçe Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre çağdaş değerlendirme formlarına Yönelik Tutumlarının İstatiksel Betimsel Sonuçları.....	100
Tablo 19. Türkçe Öğretmenlerinin mesleki kıdemlere göre çağdaş değerlendirme Formlarına Yönelik Tutum Puanlarının Anova Sonuçları.....	103
Tablo 20. Türkçe Öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çağdaş değerlendirme formlarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırmalı Sonuçları.....	106
Tablo 21. Türkçe Öğretmenlerinin kursa katılım durumuna göre çağdaş değerlendirme Formlarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırma Sonuçları.....	108
Tablo 22. Türkçe derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin öğretmen tutumlarının sonuçları.....	111
Tablo 23'de. Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarının hangi sıklıkla kullanılmasına İlişkin Öğretmen Tutumlarının Sonuçları.....	113
Tablo 24. Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlerken neye dikkat Edildiğine ilişkin Öğretmen Tutumlarının Sonuçları.....	129

EKLER LİSTESİ

EK-1:Öğretmen Görüşme Formu.....	155
EK-2: Türkçe Derslerinde Kullanılan Çağdaş Değerlendirme Formlarına Yönelik Tutum Ölçeği.....	156
EK-3:Bakanlık İzni Onayı.....	160

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımlar ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı çağımızda, çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Eğitim alanında yaşanan bu gelişmeler, öğrenme ve öğretme sürecine bakış açısının değişmesine yol açmaktadır. Bu yaklaşımlarla, eğitim sürecinde öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (MEB, 2005).

Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi mekanik bir süreç olarak ele almışlardır. Davranışçı yaklaşıma göre insanlar doğuştan iyi ya da kötü değildir. Geçirilen yaşantılar ve çevre insanın kişiliğini oluşturur. Onlara göre insan beyni bir kara kutuya benzetilebilir. Kara kutunun içinde ne olup bittiğini ne biliriz ne de bilmemize gerek vardır. Bu kara kutunun içinde olup bitenler değil, kara kutuya girenler (girdiler) ve o kutudan çıkanlar (çıktılar) önemlidir. Çıktılar objektiftir, gözlenebilir, ölçülebilir. Girdiler ve çıktılar ayarlanabilir, düzenlenebilir ve kontrol edilebilir (Selçuk, 2001).

Bilişsel kuramlar ise dikkat, algı, bellek, unutma ve geri getirme gibi bilişsel süreçlere odaklanmaktadır (Subaşı, 1999). Böylelikle öğrenmede ağırlık dışsal uyarıcılardan içsel uyarıcılara geçmiştir (Doğanay, 1997). Bu kurama göre öğrenmede uyarıcı tepki bağlantısından çok zihinsel süreçler önemlidir. Bilişsel kuramların amacı zihinsel süreçlerin nasıl örgütlendiğini ve çalıştığını açıklamaktır (Selçuk, 2001).

Eğitim Programlarında önerilen Çağdaş ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımına, öğretmenlerin bu yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerine ve yan yana sorunlara yönelik birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını dikkate alan yeni Türkçe öğretim programı hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinliklerine yer vermiştir. Programın sunduğu bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir (MEB, 2006).

Bundan dolayı öğretmen yeni etkinlikler hazırlayabilir (Arslan, 2007). Ayrıca; mevcut etkinlikler uygulanırken sınıfın yapısına, fiziksel şartlara göre değişiklikler yapılması önerilmektedir. Çünkü: yapılandırmacılık, öğretimde esnekliği savunmaktadır (Gökçe göz Kara tekin, Durmuş ve Işılak, 2005).

Teknoloji sayesinde bilginin depolanması, tekrar edilmesi, gereksinim olduğunda bilgiye anında erişile bilinmesine imkan verdiği için ezber yolu ile bilginin saklanması duyulan önem azalmıştır. Günümüzde bilginin değerlendirip farklı durumlara entegre edilmesi giderek daha da önemli hale gelmektedir (Şimşek, 2004).

Günümüzde sosyal süreçleri sorgulayan, toplumsal ayrılıkları değerlendiren ve yeniliğe açık insan profiline gereksinim duyulmaktadır. Güç bilginin saklanmasıyla değil, bilgiyi kullanabilen ve bilgiden yeni bilgi üretebilen insan profili ile elde edilebilir bir kavramdır. Bu sebeple bireylerin bu hedef doğrultusunda yetiştirilmesi,

günün gereksinimlerine uyum gösterebilmesi oldukça önemlidir (Akpınar ve Ergin, 2005).

Bilgi aktaran kişi olarak öğretmen ve ders kitabına bağlı öğretim; düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiklerini anlamlandıran öğrenciler yetiştirmede başarısız olmuştur. Öyle ise, sınıfın odak noktasını öğretmen egemenliğinden kurtarıp, yapılandırmacı bir yaklaşımla öğrenci merkezli hale getirmek gerekmektedir (Arslan, 2007).

Bu yaklaşımlarla, eğitim sürecinde öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (MEB, 2005).

Son yıllarda teknolojik gelişmişlerle birlikte çağdaş değerlendirme sistemiyle öğretmen bilgi veren merkez konumundan çıkarak, öğretmen merkezli ve öğrenenin pasif olduğu yaklaşımlar yerine öğreneni merkeze alan ve öğretmenin rehber olduğu yaklaşımları ön plana çıkarmıştır (MEB, 2005). Alaz ve Yazar (2009)'a göre ölçme ve değerlendirmenin, doğru yapıldığında öğrenmenin kalitesini ve kalıcılığını arttırdığı bilinmektedir. Bu noktada ölçme ve değerlendirme kavramlarının açıklanmasında yarar görülmektedir.

Turgut (1977)'a göre ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını belli bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir (Demirel, 1998).

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmeden önce, eğitim ve öğretim sürecine tabi tutulan öğrencilerin tanınması mümkün olmayıp, süreçte yetersizlik ve aksaklıklar net şekilde belirlenmesi mümkün olmamaktadır. Eğer ölçme değerlendirme süreçleri doğru şekilde belirlenemez ise eğitim ve öğretim süreci doğrudan olumsuz etkilenecektir (Aydın ve Yılmaz, 2007).

Kısacası öğretmenlerin öğrenci performansına özen göstermesi ve onların bireysel farklılıklarını göz önünde tutması gerektiği ifade edilebilir (Karadüz, 2009). Günümüzdeki çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışı da öğrencilere not vermekten çok rehberlik etmek ve en uygun öğrenme-öğretme ortamını yaratmak için sürece yön verme noktasında yoğunlaşmakta; öğrencilerdeki yetersizliklerin giderilmesine ve daha sonraki öğrenmelerin planlamasına yön vermektedir (Göçer, 2007).

Ortaokullarda Türkçe derslerinde kullanılan çağdaş değerlendirme formlarıyla öğrenciler dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi konusunda performansları alternatif değerlendirme araçları kullanılarak analiz edilebilir. Bu doğrultuda tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, rubrik puanlama tablosu ve benzeri ölçme araç ve yöntemlerinden yararlanılır.

Bu doğrultuda yeni programda çağdaş değerlendirme formlarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak gözlem, çalışma kâğıtları, öz değerlendirme, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli sorular, açık uçlu sorular, öğrenci ürün dosyaları, kavram haritaları, tutum ölçekleri ile birlikte performans ve proje ödevlerine de yer verilmiştir (MEB, 2006).

Klasik eğitim yaklaşımında değerlendirme yazılı ve sözlü sınavlar ile gerçekleştirilir iken yapılandırmacı yaklaşımda klasik yaklaşıma ilave olarak ek ürüne, sürece ve projeye dayalı değerlendirme yapılmaktadır. Bu da yalnızca zihinsel süreçler değil, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerin de üzerine durulmasını

sağlamaktadır (Arsal, 2012). Geleneksel ölçme araçları öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir biçimde, sınırlandırılmış zamanlarda ölçtükleri için öğrenciler gerçek dünyaya ait problemleri çözmekte sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Belet ve Girmen, 2007).

Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımını dikkate alan yeni Türkçe öğretim programı hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinliklerine yer vermiştir. Programın sunduğu bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir (MEB, 2006).

Yapılandırımcılık temelde bir öğrenme kuramı olmaktan daha ziyade, bilginin nasıl edinildiğine ilişkin epistemolojik bir görüş olma özelliği göstermektedir. Ancak, günümüzde yapılandırımcılık bir öğrenme kuramı olarak daha fazla kabul görmektedir. Bu bağlamda, yapılandırımcı öğrenme kuramına göre yeni bilgiler önceden öğrenilenler üzerine inşa edilmektedir (Baş, 2012).

Tablo 1. Öğrenme Anlayışlarının Karşılaştırılması (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Temel öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Yapılandırmacı
Bilginin Niteliği	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin önbilgilerine bağlı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel
Öğretmenin Rolü	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Öğrenciye yardım etme İşbirliği yapma
Öğrencinin Rolü	Edilgen	Yarı etkin	Etkin
Öğrenme	Koşullama sonucu açık davranıştaki değişim	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma
Öğretim Türü	Ayırma, genelleme, ilişkilendirme, zincirleme	Bilgileri kısa dönemli bellekte işleme, uzun	Gerçek durumlara dayalı sorun çözme
Öğretim Türü	Tümevarımcı	Tümevarımcı	Tümdengelimci
Öğretim	Bilgiyi sunma, alıştırma yaptırma, geribildirim verme	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	Etkin, özdenetimli, içten güdülenmiş araştırmacı öğrenme
Stratejileri			
Eğitim Ortamları	Çeşitli geleneksel ortamlar, (programlı öğretim,	Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim	Öğrencinin ilerlemek için fiziksel/zihinsel
Değerlendirme	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız

Eğitimcilerin yapılandırmacılık kuramını hangi düzeyde bildikleri ve özümstedikleri belirlenmeden, bu kuramla ilişkili diğer çalışmalarda etkinlik bakımından yeterli olmayacaktır. Bunun altında yatan sebep ise eğer eğitimci yapılandırmacılık kuramının farkında değilse, tam anlamıyla uygulamasının mümkün olmaması veya yapılandırmacılık kuramın eğitim ve öğretim süreçlerinde kaliteyi ne düzeyde etkileyeceğini bilmemesi yatmaktadır (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi bireyin dışında ve ondan bağımsız olarak görülmediğinden içeriğin, alınıp kabul edilmesi gereken bilgi kategorileri ve gerçekler takımı şeklinde değil; bireyin nesne üzerindeki deneyimlerinde saklı yaşantılar olarak görülmektedir (Yurdakul, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda bilgi, yeti ve anlayış edinme bilginin nicel olarak edinilmesinden çok bilginin kullanılması, bilginin değerlendirilmesi ve edinilen bilginin geliştirilmesini içermektedir. Her bireyin bilgi, yeti ve anlayış edinme süreci, geçmişteki edinimlerle yeni edinimlerin birleştirilmesi, birçok zihinsel süreçler ile yeni bilgi, yeti ve anlayış edinme kabiliyeti kazanması, yani bilgi, yeti ve anlayış edinmeyi öğrenmesi temeline dayanmaktadır (Kılınç, 2007).

Bilgi, yeti ve anlayış edinenin etkin rol aldığı bireylerin kendi tecrübeleri ve algılamaları neticesinde bilgilerini ve bilincin, algılama ve düşünme sürecini gerçekleştiren bölümündeki modelini oluşturdıkları bilgi, yeti ve anlayış edinme süreçlerinde, yalnızca okumak ve yalnızca dinlemektense tartışma, düşüncelerin arkasında durma, sorgulama ve benzeri öğrenme sürecine etkin katılım söz konusudur. İnsanların etkileşimi genel olarak zihinsel katılım sürecini içermekte olup bilgi, yeti ve anlayış edinenlerin yeni bilgi edinmeleri, bilgiyi mevcut hali ile kabul etmekten ziyade, bilgiyi keşfetme, değerlendirme ve bilgiye yeni anlamlar yükleme açısından zihinsel katılım gerçekleşmektedir (Taş, 2005).

Ölçme ve değerlendirme süreçleri ile öğrencilerin başarıları düzeyleri değerlendirilmekte olursa da temel amaç değişen koşullar doğrultusunda öğretim uygulamalarının sürdürülebilirliğini sağlamaktır (Belet ve Sağlam, 2015). Yeni ölçme ve değerlendirme aynı zamanda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak da tanımlana bilinir.

Yapılandırmacı kuramın öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirmenin hedef ve unsurlarını belirlemektedir. Öğrenme programının uygulama amaçlarına erişile bilinmesi adına, ölçme ve değerlendirme kıstasları ile örtüşmesi ile mümkündür. Bireylerin kendi tecrübeleri ve algılamaları neticesinde bilgilerini ve bilincin, algılama ve düşünme sürecini gerçekleştiren bölümündeki modellerini oluşturdukları yaklaşım öğrenme ve değerlendirme prensiplerinin birbirleri ile uyumlu olması oldukça önemlidir. Bunun altında yatan temel neden ise her yeni öğrenme kuramının kendi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile hedeflerine ulaşmasıdır. Alınan bir bilginin öğrenci tarafından tam olarak algılanmadan sadece tekrarlanmasından çok bilginin anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını içeren performans ölçümü ve değerlendirme kullanımı ve benzeri alternatif ölçme metotları dahilinde kabul edilmektedir (Aydın ve Uşak, 2003).

Performans değerlendirme; eğitimcilerin gözlem ve değerlendirmelerine dayalı olarak eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin gerçekleştirdikleri sunumların, ortaya koydukları ürünlerin veya sergiledikleri kabiliyetlerin değerlendirilmesini kapsamaktadır. Yeni ölçme ve değerlendirme, klasik kâğıt ve kalem testleriyle objektif testlerin dışındaki yöntemleri kapsamaktadır (Tuncer ve Yılmaz, 2012).

Portfolyo (eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin ürün dosyası), Performans değerlendirme, Proje çalışması, Öz değerlendirme, Akran değerlendirme, Gözlem, Tanılayıcı dallanmış ağaç, Yapılandırılmış grid, Kavram haritaları. Öğrenmenin edinilen bilgileri yapılandırılma süreci ile yapılandırma süreci dahilinde edinilen kazanımlarının değerlendirmesi adına kapsamlı ölçme araçları ile

mümkündür. Bu sebeple gerçekleştirilecek ölçe ve değerlendirme tek tipi uygulamadan çok, birbirinden farklı alternatif ölçeklerin kullanımı ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Çetin ve Günay, 2007).

(Metin) 2008'e göre performans değerlendirmenin öğrenciye sağladığı faydalar ve öğretim programında performans değerlendirmenin uygulanmasının zorunlu tutulduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu değerlendirme anlayışının etkili bir şekilde öğretmenlere tanıtılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırma ile Ortaokullardaki Türkçe Öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları çağdaş ölçme-değerlendirme formları hakkındaki tutumlarının belirlenmesi, kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları ile kullanım sıklıklarının belirlenmesi boyutuyla literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma KKTC'de Ortaokullardaki Türkçe Öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları çağdaş ölçme-değerlendirme formları hakkındaki tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin çağdaş ölçme-değerlendirme formları ile ilgili tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada genel amaca ulaşabilmek için belirlenen alt şunlardır:

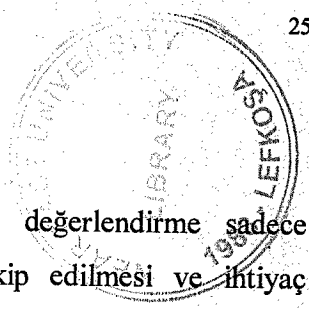
1). Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları çağdaş ölçme-değerlendirme formları hakkındaki tutumları;

- Yaşlarına,
- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Eğitim durumlarına,
- Daha önce ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir kursa katılıp katılmadıklarına göre, anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2).Türkçe Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları ve kullanım sıklıkları nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

- Eğitim, en genel hali ile bireyde belirli davranış değişiklikleri yaratma sürecidir. Eğitim ve öğretim programlarıyla eğitimin hedefleri belirlenerek bu hedefleri öğrencilere kazandırılmaya çabalanmaktadır.
- Eğitim sistemimizde yıllardır öğrencileri en iyi nasıl değerlendirebiliriz sorusu yanıt aramaktadır ve tartışılmaktadır. Bu araştırmada KKTC 'de daha önce böyle bir çalışma yapılmadığı için literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bahse konu alan eğitim anlayışının tam olarak eğitim sistemimize yerleşmesi için geleneksek eğitim anlayışından vazgeçilmelidir.
- KKTC'de çağdaş ölçme ve değerlendirme araçları, tozlu raflardan indirilmesi için gerek bakanlık gerekse de üzerinde durulması beklenen bir sorun olarak karşımızda durmaktadır.
- Alternatif ölçme araçlar ve süreçleri, klasik ölçme süreçlerinin yetersiz yönlerini telafi etmek adına geliştirilmiştir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme süreçlerinden klasik ve alternatif ölçme süreçleri kullanılmasında fayda vardır. Bunun sebebi ise alternatif ve klasik yaklaşım birbirini ortandan kaldırmak adına değil, birbirlerinin yetersiz yönlerini tamamlamak ve ölçümlemenin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak adına geliştirilmiştir.
- Türkçe dersi öğretim uygulamaları kapsamında klasik ölçme uygulamaları olan kısa ve uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli testler ile birlikte alternatif ölçme uygulamaları olan performans ödevleri, proje çalışmaları, öğrenci dosyası, tutum değerlendirmeleri, gözlem, görüşme ve bireysel değerlendirmenin birlikte kullanması çok daha objektif bir değerlendirme ve bireysel değerlendirmenin de gerçekleşmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

- 
- Türkçe dersi öğretim uygulamalarında ölçme ve değerlendirme sadece öğrenmeyi değil, öğrenmenin bir süreç olarak takip edilmesi ve ihtiyaç duyulması halinde öğretim etkinliklerinin revize edilmesini temel almaktadır.
 - Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin ne öğrenmediklerinden ziyade ne öğrendiklerini belirlemeye yönelik bir araç olarak kullanılması gerekmektedir. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme süreçlerinin amaçları aşağıdaki gibidir.
 - Öğrencilerin bilgi ve kabiliyetlerini kullanarak üstlenilen sorumlulukları tamamlamalarını desteklemek eğitim kurumunda ve eğitim kurumunun dışında öğretim hedeflerine paralel olarak çoklu performans değerlendirmesi. Çeşitlilik olduğu durumlarda her hedefe erişme düzeyinin ayrı değerlendirilmesi. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin birbirleri ile iyi bütünleştirilmesi ve bu sayede öğrenme süreçlerinin geliştirilmesidir.
 - Bu araştırma Çağdaş ölçme araçlarının KKTC de örneğini ele almıştır. KKTC' de daha önce böyle bir çalışma yapılmadığı için önem arz etmektedir. Bu çalışma ile ortaokul Türkçe derslerinde kullanılan çağdaş değerlendirme formlarına yönelik öğretmen tutumlarının ve çağdaş değerlendirme formlarının öğretmenlerce kullanılma sıklığını belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

1.4.Sınırlılıklar

1. Araştırma 2015 – 2016 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
3. Araştırma KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapan Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerindeki Türkçe öğretmenler ile sınırlıdır.
4. Araştırma araçlar ve analiz teknikleriyle sınırlıdır.
5. Araştırmanın çalışma grubu KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesine bağlı Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinde bulunan ortaokullar ile sınırlıdır.
6. Araştırmanın çalışma grubu KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesine bağlı Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinde bulunan ortaokullar ile sınırlı tutulması iki bölgedeki Ortaokullarının Türkçe Öğretmenlerine daha kolay ulaşılabilinmesi.

1.5.Tanımlar

Ölçme: Öğrencilerin belli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işidir.

Değerlendirme: Türlü öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçmedir.

Öğretmen: bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bilgileri öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimse.

Okul: Türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumudur.

Öğretim: Bir eğitim kurumunda bir küme öğrenciye belli dal ya da konularda bilgi vermedir.

Portfolyo: Öğrencinin kendi öğrenmelerinin kanıtlarını yansıtmasını sağlar. Ayrıca, harcadığı çabayı görmesi ve değerlendirmesine de imkan tanır.

Değerlendirme formları: Eğitim süreçlerine tabi tutulan öğrencilerin hazır olma düzeyi ya da seviyenin tespit edilmesi, eğitim adına oldukça yararlıdır.

Performans değerlendirme: Eğitimcilerin gözlem ve değerlendirmelerine dayalı olarak eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin gerçekleştirdikleri sunumların, ortaya koydukları ürünlerin veya sergiledikleri kabiliyetlerin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

1.6. Kısaltmalar Listesi

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical Packagesforh SocialSciences

YDÜ: Yakın Doğu Üniversitesi

ABD: Anabilim Dalı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Mak: Maximum

Min: Minumum

ORT: Ortalama

SPSS: Öngörüşel analizler, kuramsal uygulamalar ve karar oluşturma sistemleri organizasyonunu sağlayan bir programdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ölçme değerlendirme ile ilgili kuramsal çerçeve ve ölçme değerlendirme ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara yer almaktadır.

2.1 EĞİTİM PROGRAMLARINDA YAPILANDIRMACILIK

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan programların değerlendirmesi, bireylerin bilgiyi yapılandırması süreciyle bu sürecin içinde ortaya çıkan temel becerilerin tespitine yöneliktir. Bilginin yapılandırılma süreci ile ilgili bu süreç içinde öğrenenlerin kazanımlarının ölçülmesi de çok farklı nitelikteki ölçme araçlarının kullanılması gerektirmektedir. Bundan ötürü değerlendirmeler de tek tip araçlar yerine, birbirlerinden çok farklı çok çeşitli ölçekler kullanılmaktadır (Cunningham, 1996).

Önce

Sonuca önem verme
Birbirinden ayrılmış becerilerin ölçümü
Bilginin hatırlanması
Yazıya dayalı görevler
Tek bir doğru cevap
Gizli veya belirsiz kriterler
Öğretimden sonra
Çok az dönüt
Klasik sınavlar
Tek bir yöntemle ölçüm
Ara ara yapılan ölçümler

Günümüzde

Sürecin ölçülmesi
Birbirini tamamlayan
Bilginin uygulanması
Otantik görevler
Birden fazla doğru cevap
Açık ve belirli kriterler
Öğretim sırasında
Yeterli ve zamanında dönüt
Performansa dayalı ölçümler
Çoklu yöntemlerle ölçüm
Sürekli ölçüm

Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencilerin neyi bilmediğinden ziyade ne bildiğinin belirlenmesine yöneliktir. Bu anlayışın bir gereği olarak da öğrencilerin bilgi ve becerilerini belirlemede farklı yöntemler kullanılarak çoklu değerlendirme yapmak zorunludur.

Bu hususda, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasının yanında, öğretmen gözlem formları, portfolyo (öğrenci çalışma dosyası ürünleri - proje hazırlama, performans görevleri, gerçekleştirilen etkinlik dokümanları, çalışma yaprakları...), öz değerlendirme formları gibi süreç değerlendirme araçlarını kullanmayı gerektirir. "Öğrencilerin kazanımlarını ne derece elde ettiklerini belirlemek amacıyla alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullanmanın yanında süreç değerlendirme araçlarını da kullanmakla hayata geçirilebilir.

Her temaların sonunda hazırlanan eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorularla tema sonu değerlendirme yapılmakla birlikte, öz değerlendirme ölçekleri kullanılarak öğrencilerin de kendi kendilerine değerlendirmelerine imkân tanınmalıdır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme çalışmalarında geleneksel ölçme araçlarını da kullanarak gerçekleştirmeye çalıştığı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımında öğrenci performansına özen göstermeli ve öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde tutulmalıdır (Göçer, 2007).

2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Nedir?

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında önemli olan, öğrenenin etkin olarak bilgileri yapılandırmasına fırsat veren işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluşa dayalı yaklaşım, araştırmaya dayalı yaklaşım ve sorgulama yöntemi gibi öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların kullanılmasıdır (Demirel, 2005).

Cırık ve Fer'in (2007), Sewell'den (2002) aktardığına göre yapılandırmacılıkta öğrenme, öğretme sonucu meydana gelmez. Yapılandırmacılık, bir öğretim kuramı değil, daha çok bir öğrenme felsefesidir. İçerisin de bulunulan dönemin gereksinimleri doğrultusunda eğitim süreçlerini revize eden toplumlar, ihtiyaçlara uygun müfredatlar geliştirerek ortaya çıkan ihtiyacı karşılamaya çalışmaktadırlar.

Yapılandırmacı yaklaşım da öğretim alanında önemi fark edilmiş ve kabul görmüş anlayışlardan bir tanesidir (Erdoğan, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımın özünde öğrencinin kendi öğrenme sistemini kurması ve bilgiyi bu sistemde işleyerek içselleştirmesi vardır (Özel ve Bayındır, 2008).

(Matthews, 2002). Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde gerçekleşen bir iç süreçtir. Birey dış uyaranlara karşı edilgen bir alıcı değil, onların çözümleyicisi ve davranışların etkin oluşturucusu durumundadır (Gül tekin, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşım bir şeyler ortaya koyarak, keşfederek ve şartlara bağlı olarak öğrenme sayesinde insanların bilgiyi mevcut hali ile ezberlemeyip, kendi bilgileri ile birleştirip yani yapılandırıp bütünleştirmesi ile gerçekleşmektedir. Aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşım iler sürdüğü birçok teori, öncesinde klasik yaklaşımı savunan temsilciler tarafından literatüre dahil edilmiştir. Bu niteliği ile yapılandırmacı yaklaşım, klasik yaklaşımlara yeni yorumlar getirdiği için bir bakıma özgündür. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin aktif bir şekilde öğrenme sürecine dahil olması ve bireysel algısının bilgi edinmede pozitif bir etkiye de sahiptir.

Dilimizde “constructivism” sözcüğüne karşılık gelen birçok sözcük mevcuttur. Bunlardan bazıları yapısalcılık, yapılandırmacılık ve bütünleştirmeciliktir (Güneş, 2010).

Yapılandırmacı programın esneklik özelliği içerik boyutu için de önem taşımaktadır. Yapılandırmacılıkta ders içerikleri genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Öğrencilerin kullanması için bir miktar mevcut içerik olmasına rağmen öğrenciler çalıştıkları konu üzerindeki bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını aramaları için teşvik edilir (Arsal, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşımın başlıca özellikleri yapılandırmacı anlayışın daha iyi anlaşılması adına bilinmesi gerekmektedir. Aşağıda yapılandırmacı yaklaşımın genel özellikleri özetlenmiştir. Bunlar (Köseoğlu ve Kavak, 2001).

- Yapılandırmacı yaklaşımın bilginin ve bilgiye karşılık gelen mananın öğrenci tarafından yapılandırılmasını kapsamaktadır.
- Yapılandırmacı yaklaşımın klasik öğretim yaklaşımının aksine, öğrenciyi aktif olarak öğrenme sürecine dahil etmektedir.
- Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, edindiği yeni bilgileri yapılandırırken önceki bilgilerinden yararlanmaktadır.
- Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenen özerkliği ve inisiyatifini alınmasını desteklemektedir.
- Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeyi bir süreç olarak görür ve kabul etmektedir.
- Yapılandırmacı yaklaşımın her bir öğrenenlerin, bilişsel modellerini değerlendirir. Bu sayede, bütün öğrencilerin belirli bir hedefe ulaşmalarını bekleyen yaklaşımdan uzaklaşmıştır.
- Yapılandırmacı yaklaşımın ne öğretelim bakış açısından ziyade öğrenci nasıl öğrenir bakış açısını savunmaktadır.

- Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenen odaklı öğretim sürecini savunmaktadır.
- Yapılandırmacı yaklaşımın konu odaklı öğretim sürecinden uzak durup öğrenciyi odak noktası yapmaktadır.
- Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sadece eğitimci tarafından belirlenmemekte olup, eğitimci ve öğrenci aktif bir şekilde süreci birlikte belirlemektedir.
- Yapılandırmacı yaklaşımın, bilgiyi öğrenme metotlarını öğrenmeye çabalamaktadır. Bu noktada esas olan öğrencinin bilgiye ne şekilde erişebileceğini öğrenmesidir. Bilgiye ne şekilde erişeceğini ve ne şekilde öğreneceğini konusunda bilgi sahibi olan öğrenci her bilgilere ulaşma imkanını yakalamaktadır.
- Yapılandırmacı yaklaşımın değerlendirme konusunda süreç baz alarak bir değerlendirme yapmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilerin sınırlı bir zaman aralığında, az miktarda soruya cevaplamasına değil, öğretime ne derece aktif bir şekilde dahil olduğu ve yapılandırmada ne derece aktif olduğunu değerlendirmektedir. Bu doğrultuda performans değerlendirme, özerk değerlendirme, günlük yazma, takip, anlatım, ürün dosyası, sorun çözümü ve benzeri çoklu değerlendirme sistemlerini kullanmaktadır.
- Yapılandırmacı yaklaşımında insan şahit olduğu, işittiği, okuduğu konulardan edindiği bilgileri ve önceki yaşantıları ile harmanlayarak zihninde yapılandırmaktadır.
- Yapılandırmacı yaklaşımın doğrultusunda bir öğrenmeden bahsedile bilinmesi adına öğrencinin edindiği bilgiyi gerçek hayatta uygulaması gerekmektedir. Ezbere dayalı tüm uygulamalara karşıdır.

Özetle yapılandırmacı yaklaşım bilginin öznelliği ve kişinin aktif katılımı ile önceki deneyimleri doğrultusunda bilgileri aklında yapılandırmasıdır. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşımda ast olan öğrencinin veya herhangi bir insanın bilgiyi

doğrudan zihnine kaydetmesi değil, edindiği bilgiyi daha sonra kullanabileceği bir şekilde yapılandırması ve yapılandırılmış halini zihninde depolamasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme, mevcut ile yeni edinilen bilgiler arasında bağ kurma ve edinilen yeni bilgileri mevcut bilgiler ile bütünleştirilmesine dayanmaktadır (Kesercioğlu, 2004).

Yapılandırmacıların her türden sınıflamaya karşı çıkan anlayışları, kendi içinde hakikatin birliği; ama buna rağmen paradoksal bir biçimde onun ifadesinin çokluğu düşüncesine yol açmaktadır (Aydın, 2006).

Dış dünyada meydana gelen olay ve eylemlerin ne olduğu bireyi düşünmeye itmekte olup gelişen olaylara farkında olarak veya olmayarak cevap aramaktadır. Cevap arama sürecinde dış dünya ile olan etkileşimlerimizden ve öncesinden edindiğimiz bilgilerden faydalanılmaktadır. Bu faydalanma sürecinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi, yani dış dünyada meydana gelen olay ve eylemlerin cevaplarının bulunması öğrenmedir. Birey bilgiyi edinmek adına sadece okuldan yararlanmamakta olup günlük yaşam sürecinde bilgileri doğal yollarla elde etmektedir. Burada ifade edilmek istenen ise bilginin hayatın bir parçası olduğunu, hayattan bağımsız olmadığıdır (Malatyalı ve Yılmaz, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımın başlıca özelliği, eğitimi alan bireyin bilgiyi eski bilgileri ile yeni bilgilerini harmanlayarak yeni bir algı oluşturma ve oluşan algıyı yorumlamasına imkan vermesidir. Klasik uygulamalarda, öğrenci bilgiyi eğitimci yönlendirmesi ile veya ders araç ve gereçlerinden elde etmektedir. Bir konunun anlaşılması o konunun ezberlenmesi değildir. Öğrenci edindiği bilgiyi algılaya bilmesi adına belleğindeki önceki bilgilerden yararlanmaktadır. Karşılaştığı bir sorunu da zihnindeki eski ve yeni bilgileri birbiri ile harmanlayarak çözmektedir. Bu

doğrultuda, dış dünya ile beyin arasında aralıksız bir etkileşim süreci yaşanmakta olup öğrenme bu etkileşim sürecinde meydana gelmektedir (Kaya, 2013).

Eğitim uygulamalarında üstlenilen büyük rol eğitimcidedir. Eğitim uygulamalarında başvuru yaklaşım, ne kadar mükemmel olur ise olsun ast olan eğitimcinin süreci öğrenciye nasıl geçirdiğidir. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eğitimci, öğrenme sürecini oluşturur, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının belirleyen ve bu uygulamaları programa uygun hale forma dönüştüren taraftır. Ayrıca eğitimci, öğrencilerin dış dünyaya karşı merak olmasını sağlamakla, eğilimlerini bilgi edinmeye çekmekle, bilgi edinme süreçlerine rehberlik etmekle, araştırmacı bireylere dönüşmesinde sorumluluğu üstlenen kişidir (Güneş, 2010).

Eğitim programının bu şekilde zenginleştirilmesi gerekmekte olup bunun sonucunda da öğrencinin önceki deneyimleri ile yeni deneyimlerini harmanlayacak yapılandırmasını desteklenmektedir (Özel ve Bayındır, 2010).

Yapılandırmacı öğrenmenin sağlana bilinmesi adına her öğrencinin öğrenme sürecinde katılımının sağlanması şarttır. Bu doğrultuda sorun çözümüne dönük öğrenme, proje merkezli öğrenme, paylaşımcı öğrenme, örnek olay ve benzeri uygulamalardan yararlanılması gerekmektedir. Eğitimcinin rehberlik sorumluluğu ancak bu uygulamalar ile hayat geçmesi mümkündür. Yapılandırmacı eğitimci öğrencilerin, öğrenme sürecini aşağıdaki adımlarla gerçekleştirmektedir. Bunlar (Şahin, Kurdayıoğlu ve Öztürk, 2012);

- Öğrenciye yorum yapabileceği sorular, uygun materyaller ve etkileşim imkanı yaratarak keşfetme imkanı sunulması,
- Öğrencinin özerkliğine kayıtsız kalınmadan eğitimci tarafından kavramların açıklanması,
- Öğrenciye kavramları değerlendirme ve algılama ortamının yaratılması,
- Öğrencinin kavramları algılaması gerçekleştikten sonra edinilen bilginin kullanıma uygun hale getirilmesidir.
- Önceki deneyimleri ile yeni deneyimlerini harmanlayacak sonraki kullanımlara uygun hale getirilmesi sürecinde eğitimci öğrencilerin kendilerini eşit ve adaletli bir ortamda hissetmelerini sağlaması gerekmektedir.
- Eğitim süreci dahilinde öğrenciler bilgiyi araştırarak edinmeye teşvik edilmelidir.
- Eğitimci gerekli materyalleri hazırlayarak etkileşim sürecini güçlendirmelidir. Mükemmeliyetçi bir eğitim süreci ancak gerekli şartların yerine getirilmesi ile verilebilir.
- Öğrenme yalnızca öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesini kapsamamakta olup, öğrenme öncesi ve öğrenme sonrası da eğitim süreci içerisinde kabul edilmektedir.
- Öğrenme sürecine geçilmeden önce eğitimcinin bir takım hazırlıkları yapmış olması gerekmektedir.

Eğitimcilerin öğrenme sürecine geçmeden önce yapması gereken hazırlıklar aşağıdaki gibidir (Selek, 2013);

- Eğitim materyallerinin oluşturulması,
- Eğitim konusunun gözden geçirilmesi,
- Eğitime uygun ortam hazırlanması,
- Eğitim sürecinin planlamasının yapılmasıdır.

Eğitim sürecinin gerçekleştirilmesinden sonra eğitimcinin oluşturduğu öğrenme ortamı ve materyallerle eğitimi alan kişilerin hangi düzeyde hedefi başardığının tespit edilmesi ve sürecin eksik yönlerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Önceki deneyimleri ile yeni deneyimlerini harmanlayacak sonraki kullanımlara uygun hale getirilmesi yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilen öğrenmede ne derece ön bilginin verileceği ve ne derece özgürlük tanınacağının belirlenmesi gerekmektedir (Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008).

2.2. Yapılandırmacılık Kuramının Temelini Oluşturan Unsurlar

- Öğrenme hem bireysel hem de sosyal bir süreçtir.
- Öğrenme her zaman ön plandadır.
- Öğrenme, aktif bir anlam oluşturma sürecidir
- Yaşantı, öğrenmede önemli bir yer tutar.
- Öğrenme ön plandadır.
- Öğrencinin doğal merakı ve öğrenme isteği desteklenmelidir.
- Öğretmen öğrencinin sadece ne öğrendiği ile değil, nasıl öğrendiği ile de ilgilenmelidir.
- Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir
- Motivasyon öğrenmede önemli bir bileşendir.

- Öğrenme esnasında öğrencinin aktif olması sağlanmalı, öğrenme ortamı ve görevler öğrenmenin yapısını yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Öğrencilerin düşünmesini destekleyici öğrenme ortamları tasarlanmalıdır.
- Öğrencilere hem öğrenme sürecini hem de öğrenilen içeriği yansıtma fırsatı sağlanmalıdır"(Özden, 2011).

2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci

1998). Şahinel (2005)'e göre, yapılandırmacı eğitimi almış öğrenci, gereksinimleri doğrultusunda ne kadar bilgiye ihtiyacı olduğuna kendisi karar veren ve buna kendisinin cevap verebilecek yapıda olan bir profile sahiptir. Öğrenci tamamen aktif konumdadır. Kendisine öğretilecek bir şey yoktur. Kendisinin öğreneceği şeyler vardır.

Öğrenmenin etkin olduğu bu yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğretmeyi bir kenara iter ve öğrencileri araştırmaya, kaynaklara ulaşmaya sevk eder. Öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin verebilmesini sağlayacak tedbirleri almalıdır (Yaşar, 1998).

"Yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğrencileri bilgi fabrikası şeklinde görür. Bu kurama göre, öğrenci, hazır bilgiyi asla kabul etmez. Araştırmalara girerek bilgileri sorgular ve sorguladıktan sonra o bilgilerle alakalı olarak değerlendirmeye varırlar" (Güneş, 2007).

Yapıcı (2008)'ya göre, öğrenciler hiçbir bilgi karşısında kayıtsız kalmaz. Eleştirel ve yapıcı sorular sorarak, diğer bireylerle fikir alış-verişi yaparlar. Birey, sorduğu öğretici sorular ile birlikte etrafındakilerin de gelişmesine katkı yapar.

Şahinel (2005)'e göre, öğrenme, öğretmenin kontrolünde değil, öğrencinin kontrolünde olan bir durumdur. Burada öğrenci, rehberleriyle birlikte bilginin yönünü de değiştirir, ona yön verir. Öğrenciler bu raddeden sonra kendi başlarına karar alabilecek duruma da gelmişlerdir.

Yapılan alıntılar doğrultusunda yapılandırmacı eğitimi almış öğrenciler ile ilgili olarak şunları söyleyebiliriz: Öğrenen, kendisini yönlendirebilir ve etkinliğini arttırabilir. Yine eğitim-öğretim kurallarının belirlenmesinde aktif rol oynayacağı gibi, girişimcilik ruhunu da kazanmış olur. Gerek okul içi gerek okul dışında bilgilerini yapılandırabilir. Problemlere çözüm önerileri sunabileceği gibi, bilgilerini de arkadaşlarıyla paylaşabilme imkanına kavuşabilir. Bilgilerini sürekli güncel tutarak, bireysel tercihler yapabilirler.

Yapılandırmacı öğretim ortamında öğrenciler genel olarak şu davranışları sergilerler(Yasar, 1998).

- Öğrenme ortamında etkin durumda olurlar.
- Öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alırlar.
- Zihinsel yapılarının gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesiyle çevrelerindeki her
- Türlü imkandan yararlanmaya çalışırlar.
- Grup içerisinde kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirmeye çalışır, birlikte
- Çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel biçimde değerlendirirler.
- Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörüyü karşılarlar.
- Yeni ortamlarda öğrendiklerini kullanırlar

2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı kurama göre öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunan, yönergeler veren, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardım eden kişidir. "Yapılandırmacılığın belirttiği kurallar çerçevesinde ders veren öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde yöntem çeşitliliğini sağlayarak güncel kaynaklar kullanılmalıdır. (Yapıcı, 2008).

Öğrencileri ezberci zihniyetten uzaklaştırarak bilgiyi anlama, yapılandırma ve eleştirel düşünme gibi becerileri kazandırmalıdır. Öğrencilere kalıplaşmış soru kalıpları değil, açık uçlu sorularla onları düşünmeye sevk etmeli ve öğrendikleri konularla ilgili olarak onları araştırmaya yönlendirmelidir. Tüm bunların yanında bütün sınıfı muhatap alacak şekilde sorular sorulmalıdır. Böyle olunca, öğrencilerin hem öğretmenleriyle, hem de diğer öğrenenlerle bilgi alış-verişinde bulunulmasını sağlayacaktır" (Güneş, 2007).

"Öğrencilerin önceki yaşantılarıyla ilgili bilgi sahibi olabilen bir öğretmen, dersleri onların anlayabileceği seviyeye indirgemeyi bilir ve bu şekilde davranması durumunda da daha başarılı olacaktır" (Ergin ve Birol, 2005).

Güneş (2007)'e göre, yapılandırmacı anlayışın eğitim sistemimize girmesiyle birlikte öğretmenin, rolü büyük bir değişime uğramıştır. Öğretme bilgiyi anlatan değil, ders için ortamı hazırlayan, öğrenme sürecini kolay hale getiren kişi konumuna gelmiştir.

"Öğrencinin görüşleri, yapılandırmacı kuralları uygulayarak ders veren öğretmen için önem teşkil etmektedir. Öğrencilerin görüşlerini dinleyerek istekleri doğrultusunda gerek ders işleme şeklini, gerek ders içeriğini gerekse de yöntemleri değiştirebilmelidir. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencileri ilgi, ihtiyaç ve istekleri bakımından çok iyi tanınması gerekmektedir. Çünkü bu tanıma ile öğrencilere hangi

yöntemlerin uygulanması konusunda kararlar verebilir. Öğrencilerin hem bireysel hem de grup olarak çalışma becerilerinin geliştirilmesi çok önemlidir. Bu bakımda ders görecekleri ortamlarda öğrencilerin, kendilerini rahat hissetmeleri oldukça önemlidir. Nedeni ise, yapılan etkinliklerin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir" (Yapıcı, 2008).

Özetle, Yapıcı'ya (2005) göre, yapılandırmacı bir öğretmende bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Öğrencilere girişimci bir ruh kazandırır ve onları, kendilerini özgür hissetmelerini sağlar.
- Kendi görüşlerinden çok öğrencinin görüşlerine değer verir. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersi sürdürür.
- Öğrenenlere, kalıplaşmış soru tipleri yerine onları araştırmaya sevk edecek açık uçlu sorular sorar.
- Öğrencilerine sorulara sorarak onları konuşturmalı, derse dahil etmelidir. Ayrıca soru sorduktan sonra öğrencinin düşünmesine fırsat vererek öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırmasına izin verir.
- Öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlamalı ve buna bağlı olarak öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.
- Bireysel farklılıklara saygı duyarak öğrencilerin de bu duruma hassasiyet göstermesini sağlar.
- Öğrencilere problemler karşısında kayıtsız kalmayarak onlara çözüm üretmelerini öğretir ve her daim bunlara eleştirel bakmasını sağlar.
- Öğrendikleri bilgiyi sınıf içinde kalmayıp sınıf dışı uygulamalarına öncülük edip, doğada kıyaslama yapmalarını sağlar.
- Öğrencilerin merak duygusunu sürekli taze tutar.
- Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri kendi başlarına anlamlandırmaları sürecinde öğrenciye rehberlik eder.

- Öğrenciyi, hayatın hep olumlu yönlerini değil, olumsuz durumların varlığından da haberdar eder.
- Hatalardan anlamlar çıkarmak suretiyle dersler alınmasını sağlar.

Bir sınıftaki öğretmenin yapılandırmacı ya da geleneksel davranışçı modele daha yakın olduğunu ortaya koymak için aşağıdaki tabloyu kullanabiliriz.

Tablo 2. Yapılandırmacı ve Davranışçı Modelde Eğitim Durumları

Geleneksel Model	Eğitim Durumları	Yapılandırmacı Model
Öğretmen	Konuyu belirlemek	Öğrenci
Yok	Konunun uygunluğunu belirlemek	Var
Öğretmen	Soruları sormak	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları belirlemek	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları bulmak	Öğrenci
Öğretmen	Gerekli insan kaynakları ile bağlantı kurmak	Öğrenci
Öğretmen	Araştırmaları ve etkinlikleri planlamak	Öğrenci
Yok	Değişik değerlendirme tekniklerini kullanmak	Var
Yok	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	Var
Yok	Kavram ve becerileri yeni durumlara uygulamak	Var
Yok	Öğrencilerin sorumluluk üstlenmeleri	Var
Yok	Bilişsel kavram ve ilkelerin ihtiyaç duyuldukça ortaya çıkması	Var
Yok	Öğretmenin okul ortamının dışına taşınması	Var

(Özden, 2005)

Brooks & Brooks (2008)'a göre, yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin öğretimde aşağıda verilen davranışları göstermesi beklenmektedir:

- Derste öğrencilerin fikirlerine saygı duyarak, onları önemser.
- Öğrenciler arasında iletişimi sağlamak adına işbirliği ile yapılabilecek etkinlikler düzenler.
- Öğrencilere ders anlatırken, onları düşündürmek ve teşvik etmek için analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi kavramlara yer verirler.
- Ders içeriğini ve kullanılan öğretim metotlarını öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda değiştirir.
- Yeni bir konuyu anlatmadan önce, konu ile ilgili olarak öğrencilerin konu hakkında bilgilerini yoklayarak zihinsel gelişimlerini sağlar.
- Öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmenlerle diyaloglar kurmalarını sağlar.
- Tüm öğrencilere açık uçlu sorular sorarak, öğrencilerin birbirleriyle fikir alış-verişini içine çekmeye çalışır..
- Öğrencilerin verdikleri cevaplara yönelik daha geniş cevaplar almak adına farklı sorular sorarak, örnekler vererek işlenen konuların kavranılıp açığa kavuşmasına çalışırlar.
- Öğrencilere sorular sorduktan sonra cevap verebilmeleri için zaman verirler.
- Öğrencilerin derse karşı meraklarını canlı tutmak için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini sürekli değiştirirler.

2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Düzeni

Sınıflarda düzenin hem öğretmenin mesleğini icra edebilmesi hem de öğrencilere sağlıklı öğrenme ortamının oluşabilmesi adına son derece önemli bir faktördür. Lakin, dönüp baktığımızda tüm sınıfların düzenlenmesi neredeyse aynıdır. Sıraların arka arakaya olması öğrencilerin neredeyse birbirlerinin yüzlerini görememesi demektir. Bu durum öğrencilerin kaynaşması açısından son derece negatif bir durumdur. Dolayısıyla öğrencilerin aktif olmasında sınıf düzeninin rolü önemli ölçüde yer tutar" (Saban, 2005).

Küçük Ahmet (2000)'e göre, sınıf, öğrenme etkinliklerin yapıldığı alandır. Sınıf, öğrenmenin oluşabilmesi için gerekli araç-gereçlerin bulunduğu, öğretmen ve öğrencilerin etkileşim içinde oldukları mekandır.

Titiz (2005)'e göre, dersler rahat bir ortamda işlenmektedir. Öğrencilerin derslerini sağlıklı bir ortamda görmesini sağlayan yapılandırmacı eğitim anlayışı, aynı zamanda öğrencilerin eğlenme ihtiyaçlarını da karşılamaktadır. İşte bu bağlamda öğrencilerin kendilerini özgür hissedebilecekleri, duygu, düşünce, ilgi ve isteklerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri, derse karşı istek uyandırabilecekleri etkinlikler yapılmalıdır. Eğitimin bu şekilde yapıldığı bir ortamda öğrencinin pasif olduğu da düşünülemez. Aksine öğrenciler, derslere aktif bir şekilde katılıp, araştırmalar yapar ve fikirlerini açık bir dille ifade edebilme hürriyetine kavuşurlar.

Yapıcı (2007), yapılandırmacı sınıfın özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

- Sınıflardaki öğrenci sayısı az olmalıdır. Öğrencinin az olması, öğretmenin dersi sağlıklı bir şekilde işlemesini ve öğrencilere çok daha verimli olmasını sağlar. Sayıca az olan öğrencilerin kişisel gelişimlerinin gözlenmesi de öğretmen açısından kolay olacaktır. Bir sınıfta ders gören öğrencilerin mevcudu en fazla 30 olmalıdır.

- Sınıflarda teknolojinin kullanılması gerekir. Bilgisayar ve gerekli internet bağlantıları, TV, ders ile ilgili materyallerin kesinlikle olması gerekir. Bu şartlar sağlandığında sınıf, etrafı dört duvar ile çevrili bir mekan değil, dünyaya açık bir mekan haline gelir.
- Okullarda her müfredat programı için farklı derslikler bulunmalı ve bu dersliklerin gerekli donanıma sahip olması gerekir. Örneğin; Matematik sınıfı, Türkçe sınıfı vs.
- Sınıf, çok amaçlı olarak kullanılmalıdır. Örneğin; dersin yapıldığı bölüm ve luzmü durumunda kullanılabilecek materyallerin olduğu bölüm olmalıdır. Bu durum öğrencilerin de planlı davranmasını da sağlar.
- Öğrencilerin, sınıfı çok rahat bir ortam olarak algılamaları için gerekli ayarlamalar yapılmalıdır. Her türlü etkinliklerin yapılabileceği bir ortam halini almalıdır.
- Her öğrenciye has masa, dolap ve diz üstü bilgisayarının olması gerekir.
- Sınıfta kullanılan masa, sandalye vb. materyaller, düzeni, gerekliliği doğrultusunda değiştirmeyi kolaylaştıracak şekilde ayarlanmalıdır.
- Sınıflarda ses ve gürültüye karşı duyarlı olan teknoloji kullanılmalıdır.
- Sınıf, öğrencinin sağlık vb. gibi okula gelmesini engelleyebilecek durumlara karşı, dersten geri kalmamasını sağlamak adına evde öğretimi sağlayacak uzaktan eğitim teknolojisi ile desteklenmelidir.

2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ders

Eski gelenekte işlenen ders anlayışından yeni modele geçerken bazı şeylerin değiştiği aşikardır. Fakat asıl olan, yapılandırmacı anlayışa göre verilen derslere geçerken bazı şeylerin değil, tüm hususların değişmesi gereği apaçıktır.

Öğretme sisteminden öğrenme sistemine geçişin odak noktası olan bu anlayışta, öğrenci aktif duruma gelmiş, bilgiye değil, bilgiye ulaşma yollarını, bilginin kaynağını öğrenen duruma gelmiştir.

Güneş (2007)'e göre, günümüzde revaçta olan eğitim sistemi, yapılandırmacılıktır. Oysaki günümüzde de kullanılan yanlış uygulamalara karşın, y alternatif değerlendirmeyi elinde bulunduran bir sistemdir.

Öğreten merkezli bir eğitim anlayışından, öğrenen merkezli bir anlayışa geçişi savunur. Bilginin, ancak bu işin öğreneni tarafından yapılandırılabilceğini savunur.

Burada ezberci zihniyeti tetikleyen tüm unsurlar bırakılarak, kavrama, analiz, sentez, değerlendirme gibi terimler kullanılmıştır. Yapıcı (2008)' e göre, yapılandırmacı ders, üzerinde çok fazla durulmayan bir konudur. Geleneksel modelde işlenen ders ile, yapılandırmacı modele göre işlenen ders arasında kuşkusuz önemli farklar vardır.

Bu açıklamalar ışığında yapılandırmacı ders ile geleneksel ders arasındaki temel farklılıkları aşağıda verilen tablo ile sınıflayabiliriz.

Tablo 3. Geleneksel ve Yapılandırmacı Dersin Karşılaştırılması (Yapıcı, 2008).

GELENEKSEL DERS	YAPILANDIRMACI DERS
Öğretmen merkezlidir.	Öğrenci merkezlidir.
Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgidir	Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgiye dayanarak, bilgiyi işlemek, dönüştürmek ve üretmektir.
Ders düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerle sürdürülür.	Ders, öğretmen rehberliğindeki işbirlikli öğrenme, drama, beyin fırtınası, etkinlik ve projelere dayalı olarak sürdürülür.
Dersin otoritesi öğretmendir.	Dersin otoritesi yoktur.
Ders zamanla sınırlıdır.	Ders zamanla sınırlı değildir, ders etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders öngörülmüş ve zamana yayılmış müfredatla sınırlıdır.	Ders öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesine uygun tasarlanmış etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders, belirli bir fiziksel mekânla sınırlıdır.	Ders, etkinlik ve projenin niteliğine göre herhangi bir yerde yapılabilir (sınıfta, işlikte, müzede, markette... vb).
Ders materyali standarttır.	Ders materyali içinde yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel koşullara göre değişebilir.

Tablo 4. Davranışçı ve Yapılandırmacı Kuramların Karşılaştırılması

Davranışçı Kuram	Yapılandırmacı Kuram
Öğrenme sadece iç etkenlerle değil, dış etkenlerle (pekiştirme,tekrar) elde edilen bir sonuçtur.	Öğrenme bireylerin eski ve bilgilerin zihninde belli bir plana koyması sonucu oluşur.
Öğrenme dış etkenlerin pasif alıcısı konumundadır.	Birey, uyarıcıların benimseyici ve davranışların aktif oluşturucusudur.
Eğitim programı tümevarım yoluyla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel becerilere kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
Öğretmenler öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler öğrencilerin belli bir konuda görüş ve fikirlerini anlamak için uğraşırlar.
Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadır.	Öğretmenler, öğrenme sürecine bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenlerler.
Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı boş kutular durumundadır.	Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler ve böylelikle öğretimde aktiftirler.
Eğitim programlarıyla ilgili etkinlikler ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Eğitim programlarıyla ilgili etkinlikler geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
Öğrenci değerlendirmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testler yoluyla eğitim	Değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci

programının sonunda gerçekleştirilir.	çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.
Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.

2.7. Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, öğretim uygulamalarının sayısal karşılığı edilmesi olup değerlendirme ise ulaşılan sayısal karşılıkların bir takım kıstaslara göre kategorize edilmesidir. Değerlendirmenin eğitim verilen kişiye öğrenme sürecine ilişkin bir sonuç verilerek destek olunması adına uygulanmaktadır. Eğitim esnasında ve eğitim neticesinde gerçekleştirilen değerlendirmeler, bilgi edinme çabalarının şekillendirilmesinde oldukça önemlidir. Eğitim alan bireylerin bilgi edinme düzeylerinin farkında olması eğitim sürecinin etkililiği ilişkin bilgi edinmesi adına önem arz etmektedir (Öncü, 2009).

Bu değerlendirme, eğitim alan bireyin başarılı veya başarısızlığına karşılık gelmektedir. Öğrenciye ilişkin yapılan değerlendirmeler eğitim alan bireyin öğrenme ve uygulama kabiliyetine ilişkin bilgi vermektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme uygulamalarında oldukça dikkatli olunması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme neticesi eğitim alan bireye not verilmesi, öğrenciyi başarıya dönük motive etmesi açısından önem arz etmektedir (Erdoğan, 2010).

Klasik ölçme ve değerlendirme eğitim alan bireyin bilgiyi anımsama düzeyi değerlendirmesine karşın yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme alternatif tekniklerle öğrencinin farklı boyutlarda başarısını göz önüne almaktadır. Bu sayede

kendini yazılı bir şekilde anlatamayan ancak soru çözümünde edindiği bilgileri oldukça başarılı kullanan öğrenciler ölçme ve değerlendirme sisteminin eksikliğinden kaynaklanan düşük not alma sorunu da ortadan kalkmaktadır (Kesercioğlu, 2004).

Öğrenme sürecinde mevcut ile yeni edinilen bilgiler arasında bağ kurma ve edinilen yeni bilgileri mevcut bilgiler ile bütünleştirilmesine her konuda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme konusunda da kararların öğretmen ile öğrenci işbirliği ile alınması sağlamaktadır. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmede teknikleri salt ürün değerlendirmesinin yanında süreç değerlendirmesinin de üzerine odaklanmaktadır. Klasik ölçme ve değerlendirme teknikleri yalnız başına yeterli gelmemekte ve başarı ölçümlemede, tümel ölçümleme metotlarından da yararlanmaktadır (Yaşar ve Sözbir, 2013).

Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme metotları kâğıt ve kalem ile uygulanan testlerine alternatif geliştirilmiştir. Öğrenme sürecinde mevcut ile yeni edinilen bilgiler arasında bağ kurma ve edinilen yeni bilgileri mevcut bilgiler ile bütünleştirilmesine yönelik ölçme ve değerlendirme metotlarında temel alınan gerçek hayat şartları ile en çok örtüşen ortamlardaki başarının incelenmesidir. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme sistemi ile öğrenci, gerçek hayat tecrübesi ve başarısına ilişkin fikir sahibi olmaktadır (Aydın, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının temel özelliği öğrencileri birbirleri ile değerlendirilmesinden çok edindikleri bilgileri paylaşarak daha çok şey hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. Klasik eğitime tabi tutulan ve öğrenme sürecinde mevcut ile yeni edinilen bilgiler arasında bağ kurma ve edinilen yeni bilgileri mevcut bilgiler ile bütünleştirilmesine yönelik yaklaşımı özümsemeyen eğitimciler ölçme ve değerlendirme sürecinde birçok sorunla karşılaşmaktadırlar (Uygur, Sarıca ve Gül, 2011).

Klasik eğitim yaklaşımında değerlendirme yazılı ve sözlü sınavlar ile gerçekleştirilir iken yapılandırmacı yaklaşımda klasik yaklaşıma ilave olarak ek ürüne, sürece ve projeye dayalı değerlendirme yapılmaktadır. Bu da yalnızca zihinsel süreçler değil, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerin de üzerine durulmasını sağlamaktadır (Arsal, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşımın amacı, eğitim alan bireylerin üst düzey bilişsel kabiliyetlerini aktif olarak kullanmalarını sağlamaktır. Bu nedenle eğitimcilerin yalnızca bilgiye ilişkin soru yöneltmekte kalmaması, üst düzey kabiliyetlere ağırlık vermesi büyük önem arz etmektedir. Açık uçlu, çoktan seçmeli, karşılaştırmalı, doğru/yanlış ve benzeri sorular zihnini yormayan sorulardır. Bunlar ancak yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilave olarak kullanılabilir. Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme, eğitim alan bireylerin bilgiyi alternatif şekillerde dışa çıkarmasına ortam hazırlamaktadır. Eğitimci bu süreçte ölçme ve değerlendirmeyi tam anlamıyla şekillendirmemekle birlikte kalite standartlarını belirlemektedir (Açıkgöz, 2008).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme ile alternatif ölçme ve değerlendirmenin karşılaştırılması konunun daha iyi anlaşılmasında yardımcı olacaktır. Aşağıda Geleneksel ölçme ve değerlendirme ile alternatif ölçme ve değerlendirmenin karşılaştırılması maddeler halinde özetlenmiştir. Bunlar;

- Klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri eğitim ve öğretim uygulamalarınca şekillendirilir iken yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitim ve öğretim süreçlerine yön vermektedir.
- Klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri bilgiyi anımsama ve bilgilerden doğruyu seçmeye yönelik kurgulanmış olup Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yöntemleri bilginin anımsandıktan sonra analiz ve sentez

edilmesi ile öğrenilmesi ayrıca uygulamayla desteklenmesine üzerine kurgulanmıştır.

- Klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencinin öğreneceği ve ortaya koyacağı bilgi ve tutumlar eğitimci tarafından test dahilinde kısıtlanmakta olup yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde esnek bir ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde öğrenciye daha çok seçenek sunulmaktadır.
- Klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde öğrenci verdiği cevapları şans eseri mi bir başkasından görerek mi yoksa kendi bilgisi ile mi cevapladığını belirlemek oldukça zordur. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ağırlıklı olarak direk öğrenci uygulamaları veya performansı takip edilmesi ile güvenilirliği oldukça fazladır.
- Puanlama açısından değerlendirildiğinde klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin daha tarafsız, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin daha taraflı olduğu ifade edilebilir.
- Klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde her hareket veya bilgi kümesinin puan karşılığı belli iken yapılandırma ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde her hareket veya bilgi kümesinin puan aralığı belirlenmiş olup eğitimci bu puan aralığını kullanma inisiyatifi almaktadır.
- Klasik eğitim yaklaşımı ile yetiştirilen ve alternatif yaklaşımı özümsemeyen eğitimciler, ölçme ve değerlendirme açısından güçlük çekme olasılıkları oldukça fazladır.

2.8. Performans Değerlendirme ve Çağdaş Değerlendirme Formları

Performans değerlendirme, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin kişisel ayrılıklarının dikkate alınması, öğrencilerin bilgi ve kabiliyetlerini eyleme geçirmeleri, günlük hayata entegre etmelerini sağlayacak durum ve ödevler ile değerlendirme yapmaktır. Öğrencinin bilimsel muhakeme becerileri artar, bireysel ve grup çalışmalarında öğrencinin özgüveni artar (Baykul, 2000).

Baştürk (2005) ise, performans değerlendirmeyi, öğrenci için doğal bir ölçme ortamı oluşturulması ve bu ortamda öğrencinin iş ya da işlemleri gerçek ortamında yapması olarak nitelendirmektedir.

Performans değerlendirme ile ilgili ifadelerin hemen hemen tamamını kapsayan tanımı Çepni (2007)' de öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi ve becerilerini ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğin geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış ölçüm araçları (rubrikler) kullanılarak tespit edilmesidir şeklinde yapmıştır.

Performans değerlendirme, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin günlük hayatlarındaki sorunları ne şekilde çözeceğini ve sorunu çözmek adına bilgi ve kabiliyetleri nasıl kullanacağını göstermeleri beklenmektedir. Açık uçlu sorular veya öğrenciye verilen performans görevleri değerlendirme adına en çok başvuru alan uygulamalardır. (Shavelson, 1994; Nitko, 2004).

Performans değerlendirmede bir iş, bir süreç ya da bir problem durumu verilerek öğrencilerin bu durumları yapması beklenmektedir (Kim, 2005).

2.9. Performans Değerlendirmenin Amacı

Performans değerlendirme amacını aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir. Bunlar (Kargın, 2007).

- Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin neyi bildiğini, kavradığını ve neleri başarabildiğini keşfetmesine destek olur.
- Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin gelişim düzeylerini ortaya koyulmasına destek olur.
- İleriki dönemki öğrenme sürecinin organize edilmesine destek olmaktadır.
- Belli bir dönemde eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin gelmeleri gereken standartları değerlendirme olanağı sunmaktadır.
- Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin ne şekilde daha başarılı öğrenebileceği betimlenmesine destek olmaktadır.
- Performans değerlendirmede öğrencinin ne yaptığı, bunu neden yaptığı ve bunu yaparken ne düşünerek yaptığıyla ilgilenilmektedir (Airasian, 2000).
- Değerlendirme neticelerinin paylaşılması eğitmeniye, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin kendisine ve ailelerine öğrencinin öğrenme süreçlerine ilişkin bilgi sağlamaktadır.
- Eğitmenlerin ve ilgililerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreçlerine yönelik kararlar almalarına destek olmaktadır.
- Eğitim programlarında uygulanan metotlar ve yaklaşımların yeterliliğini değerlendirirken eğitmeniye destek olmaktadır.
- Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin algılamakta zorluk çektiği konuları, yetersiz yönlerini ve bilgi eksikliklerini belirlemeye yardımcı olmaktadır.
- Eğitmenin, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin algılamalarını geliştirecek yaklaşımlar ve eğitim süreçlerin tasarlamasına destek olmaktadır.
- Buradaki temel amaç; öğrencilerin problem çözebilme ve eleştirel düşünme, yaratıcılık, karar verme, empati kurma ve elde ettikleri bilgileri organize edebilme yeteneklerini geliştirmektir (Kutlu ve diğ., 2008).

2.3.1.Eğitim Programının Temel Öğeleri ve Öğeler Arası Etkileşimi

Türkiye’ de günümüze kadar yaygın olarak kullanılan Taba-Tyler modeli kullanılmaktadır. Bu hususlara göre eğitim programları genelde şu şekildedir:

1. Amaçlar (hedefler),
2. Muhteva (İçerik),
3. Öğretme-öğrenme süreçleri (eğitim durumları),
4. Değerlendirme, aşamalarından oluşmaktadır.

Yapılandırmacı program ile davranışçı öğrenme arasında felsefesine göre hazırlanan programın ölçme ve değerlendirme anlayışı arasında tam bir farklılık vardır (McMillian, 1997, Bekiroğlu, 2006).

Eğitimin hedefleri arasında, bireye, planlı eğitim yolu ile kazandırılacak nitelikler olarak görülebilen bilgi, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıkların yanı sıra kendisinin kullanacağı düşünülen özellikler ve istenen sonuçlardır. Eğitim, bireyin kazanımı olarak kabul edilen bu yeterlilikler gözlenebilir ve kullanılabilir olmalıdır. Örneğin, yeterli bilgi ve beceriler ile donatılmış öğrencinin yakın çevresini tanınması, okuma-yazma becerisi kazanması, canlıları ve hayvanları sevmesi ve koruması gibi öğrenilmiş davranışlarının gösterilmesi gerekir. Bu örneklerle dayanarak hedef kavramını tanımlamak: Hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli o bir özelliktir (Ertürk,1972).

Eğitim programlarının okul ortamlarında uygulayıcısı durumunda var olan Öğretme eğitsel hedeflere ulaşmada, uzun ve kısa süreli tüm çalışmalarının planlı ve programlı olarak sürdürmek durumundadır. Öğretmenin, günlük çalışmalarında ise bir yol gösterici olarak da, eğitim programının bir alt ögesi olan öğretim

programından yararlanması gerekmektedir. Bir öğretim programında dört temel öge bulunur: 1. Hedefler (Amaçlar), 2. içerik (Muhteva: Üniteler-Konular), 3. Eğitim Durumu (Öğretme-Öğrenme Yaşantıları), 4. Değerlendirme.

Eğitim programının bu öğelerinin anlamlı bir bütünlük göstermesi için kendi içinde yine anlamlı bir ilişki ve etkileşim göstermesi gerekmektedir. Okul ortamlarında bireylerin “niçin eğitiyoruz?” sorusunun karşılığı olan, bizi örgün eğitimin temel dayanağı olan eğitim felsefesine götürür.

Hedef kavramı ise; yetiştirdiğimiz insanlarda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yolu ile kazandırılabilir nitelikte istendik özellikler olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1971). Amaç kavramı ise; daha çok bu hedefe ulaşma isteği anlamında kullanılmaktadır. Eğitim sisteminde programın hedefleri belirlendikten sonra davranışları yönünden de dile getirilmesi çok önemli görülmektedir. Hedeflerin davranışı, yaşantı, beceri ve yeterlik olarak görülebilen bir öğrenci kazanımına dönüştürülememesi, hedeflerin programlarda bir süs olarak kalması gibi anlamsız bir fazlalığa neden olur.

Programın içerik boyutunda ise belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna cevap aranır. Büyük oranda da hedef-içerik ilişkisi kurularak hedefe uygun bilgilerin aktarılması gerekmektedir. Bu durum bizi, bir ders içinde yer verilmesi gereken temel ünite ve konulara götürür. Her dersin kapsamına giren belli ünite ve konuları bulunmaktadır.

Programın süreç boyutunda ise “nasıl?” sorusuna cevap aranır. Hedefe uygun seçilen bilgi muhtevasının bireye aktarılması nasıl olmalıdır? Diğer bir söyleyişle, “nasıl öğretelim” sorusuna cevap aranmaktadır. Bunun için de, sınıf içi uygulamalarında “hangi yöntem ve teknikleri uygulayalım?”, “hangi araç-gereçlerden yararlanalım?” gibi sorulara cevap (Demirel, 2005) bulma bir ders, ünite

ya da konuda uygulanabilecek öğretim yöntemleri, teknikleri, araç ve gereçleri seçme ve kullanımını ön plana çıkartır.

Programın son boyutu değerlendirme ise, eğitimin etkinlikleri sonunda öğrencilere kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin gerçekleşmesi düzeyini anlamaya yönelik bir süreçtir. Değerlendirme sayesinde öğrencilerinde ne yönde bir değişme olduğu, programın etkililik derecesi ve kullanılan yöntemlerin yeterlilik derecesi hakkında bir görüş sahibi olunur. Ayrıca değerlendirme, programının hangi öğeleri arasında nasıl bir değişme yapılacağına, öğrencilerdeki eksikliklerin nasıl giderileceğine karar verme işlemidir. Değerlendirme öğretmenlerin, kendilerini değerlendirme imkanı da sağlar (saman, 2003).

Öğretim programlarının hazırlanmasında, programın belirtilen temel öğeleri arasında öncelikle eğitimin hedeflerinin belirlenmesi gerekir. “Bir ulusal eğitimin sistemlerinin hedefi, en genel seviyede, bu eğitim sisteminin ürünü olarak yetişmesi istenen ‘ideal insan’ın nitelikleri olabilir (Özçelik, 1987). Eğitimde ideal insanı yetiştirme düşüncesi, eğitimin hedeflerini çizme ve bu yönde ulusal bir çaba ve etkinlik ile günümüzün ihtiyaçları ve beklentilerini karşılama ve geleceği kucaklamada belli bazı eğitim felsefelerini irdelememizi gerektirmek.

2.4.1 EĞİTİM PROGRAMLARINA GÖRE ÇAĞDAŞ ÖLÇME ARAÇLARI VE ÖZELLİKLERİ

Eğitim Programlarında önerilen Çağdaş ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımına, öğretmenlerin bu yöntem ve tekniklere ilişkin ve yan yana sorunlara yönelik birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını dikkate alan yeni Türkçe öğretim programlarının hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinliklerine yer vermiştir. Programın sunduğu bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir (MEB, 2006).

Bundan dolayı öğretmenler yeni etkinlikleri hazırlayabilir (Arslan, 2007). Ayrıca; mevcut etkinlikler uygulanırken sınıfın yapısına, fiziksel şartlara göre değişiklikler yapılması önerilmektedir. Yapılandırmacılık, öğretimde esnekliği savunmaktadır (Gökçeğöz Karatekin, Durmuş ve Işılak, 2005). Hatta; yeni eğitim programında yapılan etkinliklerin veya benzerlerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanmasını öngörmüştür (MEB, 2006).

Yeni etkinlikler planlayıp uygularken önemli olan; öğretim uygulamasının hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimlerini dikkate almaktır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Etkinliklerin amacı ise belirlenen tema ya da kavramın daha iyi öğrenilmesine yardımcı olmaktır. Etkinlikler yapılırken bireysel farklılıklar ve beklentiler dikkate alınmalıdır. Bu husus da, etkinliklerin sırasıyla yapılması yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir süreç değildir (Hazır Bıkmaz, 2006). Yapılandırmacılık, katı öğretim programları yerine öğrencinin gereksinimlerine yönelik ve esnek öğretim programlarını gerekli kılar. Yapılandırmacı öğrenme ortamları, geleneksel öğrenme ortamı olarak düzenlenmiş sınıflardan çok farklıdır.

2.4.1. Gözlemler

Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin ne düşündüğü ve neden öyle düşündüklerine ilişkin bilgiler mülakat ile belirlenmektedir. Ancak durumun gerçek ortamda izlenmesi gözlem yaparak gerçekleştirilmektedir. Gözlem eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin ortaya koydukları davranışların geneline bakılmaktadır (Kılınç, 2007).

Gözlem, hemen hemen her bilimsel konuda en sık kullanılan bilgi edinme yöntemidir. Matematik, fen bilimleri, güzel sanatlardaki performansın ölçülmesindeki gibi konularda uygulanabilmesinin yanında, belli bir amaca erişimde gerekli kabiliyetlerin ölçümlene bilmesi adına veri elde edilmesini sağlayabilmektedir. Gözlem tekniğini sınıf içinde uygulayabilmek için bazı unsurlara dikkat etmek gerekmektedir (Demirel, 2011).

Türkçe dersinde eğitimciler, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylere ilişkin detaylı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak, doğru ve hızlı bilgiler elde edilmesini sağlamakta ve eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne hangi düzeyde edindiklerine ilişkin bilgiler elde etmek adına doğrudan gözlem de yapılabilmektedir.

2.4.2. Görüşme

Görüşmeler eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin algıladıkları, fikir yürüttükleri ve hissettikleriyle ilgili önemli bilgilere ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Görüşmeler ağırlıklı olarak eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin gereksinimlerini belirlemek adına kullanılmaktadır. Resmî görüşmeler, oluşturulan sorular sıralanmaktadır.

Görüşmeci durumu net olarak tanımladıktan sonra karşıdaki kişinin konuyla ilgili düşüncelerini ciddiye ve hedeften sapmadan belirtmesine uygun bir ortam hazırlamalıdır (Tiryaki ve Özbesler, 2011).

Resmî olmayan görüşmelerse ders esnasında eğitim süreçlerine tabi tutulan bireye yöneltilen sorular ile yapılabilir. Sözlü sınavlar eğitim süreçlerine tabi tutulan birey ve eğitimci arasında sözlü bir iletişim gereklidir. İletişimde akıcılık, öğrencinin kendinden emin olması, tartışma kabiliyeti ve benzeri yetilerin değerlendirilmesi açısından faydalı bir uygulamadır. Fakat, güvenilirlik düzeyi düşük

olup ve değerlendirmeler nesnel olmaya bilmektedir. Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerde strese sebebiyet verebildiğinden unutkanlık yaşanmasına neden olabilmektedir (zen, 2013).

2.4.3 Mülakatlar

Performans değerlendirme adına yarı yapılandırılmış mülakatlardan lme araçları içerisinde önemli bir yer kaplamaktadır. Bu mülakatlar, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin neyi ve niçin öyle düşündüklerini tespit etmek adına oluşturdukları sorulardır.

2.4.4. Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı, performansı belirleyen kıstasları içeren puanlama tablosudur. Bir performansın değerlendirilmesi adına geliştirilmiş ölçütlerdir. En başarılı dereceli puanlama tabloları eğitimcilerin kendi oluşturdukları dereceli puanlama anahtarlarıdır.

2.4.5. Rubrikler

Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerden ortaya koymaları beklenen performansın tanımlarının farklı parçalara ayrılması ile geliştirilen lkler rubrikler olarak tanımlanmaktadır. Rubrikler; analitik, holistik ve her ikisinin birleşiminden oluşturulabilir. Analitik rubrikler ağırlıklı olarak sürecin değerlendirilmesinde kullanılır iken, holistik rubrikler ağırlıklı olarak ürünün değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

2.4.6. Portfolyo

Portfolyo yani kişisel gelişim dosyası, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin dönem ya da sene boyunca ortaya koydukları çalışmaların belli değerlere göre organizasyonu yapılmış sistemli, hedefli, anlamlı bir koleksiyonudur.

Öğrenciler, ne bildiklerini ve ne yapabileceklerini kendi çalışmalarıyla ispatlarlar (Nuhoğlu, 2010).

Portfolyo, öğrencinin kendi öğrenmelerinin kanıtlarını yansıtmalarını sağlar. Ayrıca, harcadığı çabayı görmesi ve değerlendirmesine de imkan verir.

Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin bir konuya ilişkin ilgili bilgileri derinlemesine kavranması, önceki araştırmaların incelenmesi, benzer kaynaklara ulaşılması adına başvurulmaktadır. Portfolyonun eğitimde öncelikle tercih edilmesi gereken bir ölçme ve değerlendirme aracı olmasını sağlamaktadır (Birgin, 2008).

Öğrenci ürün dosyası, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin bir ya da birden fazla alandaki çalışmalarını içeren çalışma dosyasıdır. Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireyin ürün dosyası, veli ve eğitimcilerin, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin gelişimini takip edebilmelerine olanak tanır.

Sınıf içi aktivitelerin bir araya getirilmesi ile meydana gelen eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin ürün dosyaları, aynı zamanda hem eğitimci hem de öğrenci için bir değerlendirme metodudur. Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin dönem ya da sene boyunca gerçekleştirdikleri çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir arşividir.

2.4.7. Projeler

Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin toplu halde ya da bireysel, olarak arzu ettikleri bir alanda inceleme, araştırma ve değerlendirme yapma, fikir üretme, alternatif bilgi üretme, özerk fikir üretme ve sonuca varmaları adına dersin eğitimcisinin rehberliğinde gerçekleştirdikleri çalışmalardır. Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı aşama sonunda kontrol edilmeli ve üyelere geri bildirim verilmelidir (Erdemir, 2007).

Projeler uzun, girift ve zaman harcanması gereken süreçlerdir. Projeler eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin, yaratıcılık, araştırma, iletişim ve benzeri zihinsel kabiliyetlerini geliştirmektedir. Demir (2008)'in araştırma sonuçlarına göre öğretmenler proje ödevlerinin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine imkan tanıdığını belirtmişlerdir.

Proje, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün üretmek adına gerçekleştirdikleri bağımsız araştırma ve aktivitelerdir. Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireyi merkeze alan bu uygulamada, öğretmen etkin değildir. Sadece eğitim süreçlerine tabi tutulan bireye rehberlik etme ve ölçümleme rolünü üstlenmektedir. Proje türleri aşağıda özetlenmiştir (Özenç, 2013).

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

Projeler, birkaç hafta hatta birkaç ayda tamamlanabilen genişletilmiş performans görevleri olarak düşünülebilir. Proje çalışmalarında, öğrenciler problemi ortaya koyar, seçenekler üzerinde düşünür, çözümleri planlar ve kendi çözümlerini gösterir (Alıcı, 2008).

2.4.8. Performans Ödevleri

Performans ödevi; eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin üst düzey zihinsel kabiliyetlerini değerlendirmek adına uygulanmaktadır. Performans ödevleri eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin edindikleri bilgileri günlük yaşama hangi düzeyde entegre edebildiklerini değerlendirmek adına hazırlanan ödevlerdir. Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin hayatındaki sorunların nasıl üstesinden geleceğini ve sorunları çözmeye yönelik bilgi ve kabiliyetleri nasıl kullanacağını göstermektedir.

Performans ödevleri birkaç günde hazırlanabileceği gibi birkaç hafta da hazırlana bilenmektedir. Bu sebeple eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin, sınav saatleri ile sınırlı kalmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme, oluşturulan kıstaslara göre yeterlik düzeylerini belirleme imkanı sağlamaktadır. Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin gerçek performanslarını değerlendirilmesine yönelik uygun bir araçtır (Kuran ve Kanatlı, 2009).

Performans görevleri, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin eleştirel bakış açısı kazandırılması, sorun çözme, bilgi üretme, araştırma yapma ve benzeri zihinsel, duyuşsal ve devinimsel kabiliyetleri kullanarak, gelişmesi ve bu gelişim sonucunda bir ürün ortaya çıkarması adına gerçekleştirilen uygulamalardır. Performans görevleriyle eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin ne bildiğinden çok neyi ortaya koyabileceği değerlendirilmektedir. Performans uygulamaları tek bir yanıt üzerine kurgulanmamıştır.

Öğrencinin performansını belirlemek için genellikle iki tür performans görevi kullanılmaktadır. Bunlardan birisi “araştırmaya dayalı – genişletilmiş yanıtı”, diğeri ise “sınırlandırılmış” performans görevleridir (Linn ve Gronlund, 2000; Gronlund, 2005; McMillan, 2007).

Performans uygulamasını tamamlamak adına alternatif süreçler geliştirmek gerekmektedir. Performans uygulamalarını başarılı bir şekilde, mümkün olabildiğince tarafsız değerlendire bilmek adına iyi oluşturulmuş rubrik puanlama anahtarından yararlanılmalıdır.

Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireyler, performans görevlerinin ile birlikte rubrik puanlama anahtarının bir kopyasını da almaktadırlar. Bu sayede çalışmalarının değerlendirilme sürecinde, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin gerçekleştirdikleri uygulamalardan ne beklendiğini bilerek performans görevlerini yapabilmektedirler. Rubrik değerlendirme anahtarı, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin başarılı olmaları konusunda yol gösterici olmaktadır.

Ürünler: Kompozisyon, makale, grafik oluşturma, deney düzeneği geliştirme ve benzeri uygulamalardır.

Gözlenebilir performanslar: Deney, kroki oluşturma, görsel çizimi, bir araç geliştirme ve benzeri uygulamalardır.

Kabiliyet: Kendini doğru bir şekilde ifade, bir müzik aletini çalma veya bir müzik icra etme, sunum yapabilme ve benzeri uygulamalardır.

Ödev: Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylere, ders dışı zamanlarda yapılması için verilen görevdir.

Alıştırma ödevleri: Belirli bir tutumu ya da kabiliyet edinildikten sonra öğrenciye verilmektedir.

Hazırlık ödevleri: Bir konu veya bölüme başlamadan evvel öğrenciye verilmektedir.

Geliştirici ödevler: Yeni projeler verilerek bilgi ve kabiliyet geliştirici çalışmalardır.

Yaratıcı ödevler: Öğrenciden özgün bir çalışma yapmaları beklenmektedir.

Okullarda en yaygın olarak kullanılanı öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan performans görevleridir (Airasian, 2000).

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

2.4.9. Performans Değerlendirme Görevlerinin Geliştirilmesi

Performans değerlendirme görevlerinin geliştirilmesi konusunda aşağıdaki noktaların üzerinde durulması gerekmektedir. Bunlar (Yıldız, 2012)

Eğitim süreçlerine tabi tutulan her bireylere ya da gruba hem sorular hem de farklı konular verilerek pekiştirme yapılmalıdır.

Proje ya da ödevin hazırlanma sürecine ilişkin adımlar açıkça belirtilmeli ve çalışma planı oluşturulmalıdır.

Sorular ya da konular eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin kendi başlarına üstesinde gelebilecekleri seviye tutulması gerekmektedir.

Eğitimci, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireye kaynak konusunda destek vermelidir.

Performansın değerlendirilmesine yönelik dereceli puanlama anahtarı oluşturulmalı ve oluşturulan anahtar eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylere de verilmelidir.

Yeni ölçme ve değerlendirme aynı zamanda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak da tanımlana bilinir. Performans değerlendirme; eğitimcilerin gözlem ve değerlendirmelerine dayalı olarak eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin gerçekleştirdikleri sunumların, ortaya koydukları ürünlerin veya sergiledikleri kabiliyetlerin değerlendirilmesini kapsamaktadır. Yeni ölçme ve değerlendirme, klasik kâğıt ve kalem testleriyle objektif testlerin dışındaki yöntemleri kapsamaktadır. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri şu şekilde ifade edilir (Tuncer ve Yılmaz, 2012).

Tablo 5. Proje ve Performans Görevinin Benzerlik ve Farklılıkları

Performans Görevleri	Projeler
Kısa süreli çalışmalardır (görevin ağırlığına göre tavsiye 1 hafta ay, 1 ay vb. olabilir) .	Uzun Süreli Çalışmalardır (Projenin ağırlığına göre 2 Ay, 4 Ay vb. olabilir)
Her zaman ortada bir problem durumu olmaz. Öğrencilerin dersle ilgili temel beceri ve kazanımlarına hitap etmelidir.	Ortada Bir Problem Durumu Vardır ve Bilimsel Süreç Basamaklarına Uygun Olarak Hazırlanır.
Yapılandırılmış çalışmalardır.	Yapılandırılmış çalışmalardır.
Yönergesi açıklanmaktadır.	Yönergesi açıklanmaktadır.
Bireysel ya da grup çalışması olarak yapılabilir.	Bireysel ya da Grup Çalışması Olarak Yapılabilir.
Dönem içerisinde öğrenci/öğrenciler her dersten en az bir performans görevi hazırlarlar.	Yıl içerisinde öğrenci/öğrenciler belirledikleri en az bir dersten proje hazırlarlar.
Görevin konusunu ve içeriğini öğretmen belirler gerekirse öğrenci çalışmak istediği konuda görev alabilir.	Proje konusunu öğrencinin kendisi belirler öğretmen bu noktada alternatifler sunabilir.
Değerlendirme aracının hazırlanmasında öğrencilerin görüşleri alınabilir.	Değerlendirme aracının hazırlanmasında öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.
Değerlendirme ölçeği öğrenciye performans görevi ile öğrenciye verilmelidir.	Değerlendirme ölçeği (dereceli puanlama anahtarı) öğrenciye proje ile verilir.

2.4.10. Öz değerlendirme

Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin kendi çalışmaları hakkında kararlar vermesi öz değerlendirme şeklinde ifade edilmektedir. Öz değerlendirme ile eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylere çalışmalarına yönelik dönüşler verilmekte, eleştiri yapma kabiliyeti kazanmalarına destek oluna bilinmektedir. Öğrencilerin olaylara, bilgilere, kavramlara ve kendi öğrenme yollarına nasıl baktıklarını anlayabilmektedirler (Mamur, 2010).

Türkçe dersinde, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin kendilerini değerlendirebilmesi adına, çeşitli öz değerlendirme formlarından yararlanıla bilinmektedir. Bunlar kontrol listeleri, açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarları ve benzeridir. Türkçe dersinde eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerden öz değerlendirmeleri sırasında istenen; dahil oldukları etkinliklere, işlenen metin ve konulara, performans ödevlerine ilişkin kendilerine soru sorarak güçlü ve zayıf taraflarını belirlemeleridir.

2.4.11. Akran değerlendirme

Akran değerlendirmede eğitim süreçlerine tabi tutulan bireyler, akranlarının çalışmaları hakkında kararlar vermektedirler. Süreç ölçümlemede yararlanılan akran değerlendirme, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylere eleştirel bakış açısı yakalaması sağlamakta ve gerçekleştirilen bir çalışmayı ölçütler doğrultusunda değerlendirebilme kabiliyetinin edinmesinde etkilidir.

Demir ve Bozkurt (2012)'a göre akran değerlendirme, öğrencilerin akranlarıyla ilgili yargılarında adil ve tutarlı olmaları durumunda öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirebilmektedir.

Akran değerlendirmesi herhangi bir alışmasan sonra eğitim süreçlerine tabi tutulan tek bir birey tarafından yapılabilmesinin yanında birden çok kişi tarafından yapıla bilinmektedir. Öğrencilerin yanlı davranmalarına nlem olarak bazı ölçütlerin belirlenmesi yararlı olur (Yılmaz, 2004).

2.4.12. Kavram Bulmacası

Kavram Bulmacası Kavram bulmacaları, öğrencilerin aktif öğrenmelerine zemin hazırlamaktadır. Kavram bulmacalarında, ğrenciler: (Bahçeci, Altun ve Kaya, 2011).

Kavram haritalarının zellikleri

- Bulmacadaki kavramları bulur.
- Tanımlarını araştırır.
- Kavrama ait belirleyici örnekleri yazar.
- Kavrama ait belirleyici olmayan özellikleri yazar.
- Kavrama ait somut bir örnek yazar.
- Grupta yer alan tüm üyeler bulgularını paylaşarak eksiklerini tamamlar.
- Gruplar arası iletişim sağlanarak bilgi paylaşımı sağlanır(Ersöz, 2012) kaynağında yer alan kavram bulmacası yer verilmiştir.

2.4.13. Kavram Haritaları

Kavram haritaları tekniğinin birçok tanımı yapılmıştır. Bunları literatürden hareketle aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Başol, 2013).

Kavram haritalarını, tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafikler olup bu haritalar öğrencilerin öğrenmeleri gereken kavramların neler olduğu ve bu kavramlar arasında nasıl bir bağ kurulacağını gösteren planlama düzenekleri şeklinde tanımlarken (Uysal, 2013)

Kavram haritaları; aktif katılımı arttıran, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıran grafiklerdir (Mcintire, 2000).

2.4.14. Kavram Ağı

Kavram ağı öğrencilerin izlenimlerini, düşüncelerini yazılı öğretim araçlarındaki (ders kitabı, ansiklopedi, vb.) kavram ve ilkelerle uyumlu bir biçimde sergileyen bir grafik araçtır (Komisyon, 2013).

2.4.15.Yapılandırılmış Grid

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

Bu tekniğin en önemli amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmektir (Tuncer, 2010).

Çakmaklı (2008) ile Akın ve Uluman (2010)'ın araştırma sonuçlarına göre Yapılandırılmış Grid, yorumlanması açısından kullanışlı bir testtir ve özellikle süreç değerlendirmede öğretmenler tarafından etkili bir teknik olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin cevapları, o konu hakkındaki bilgilerini, kelimeleri kullanabilme yetilerini veya varsa bilgi eksikliklerini ifade eder. Bu tekniğin analizinde anlatılan basamaklar değerlendirilerek her sorunun cevabının puanlanması şu şekilde yapılır.

$C1 \div C1$ = Seçilen doğru cevap kutucuk sayısı

$C2 - C2$ = Toplam doğru cevap kutucuk sayısı

$C3 \div C3$ = Seçilen yanlış cevap kutucuk sayısı

$C4 C3$ = Seçilen yanlış cevap kutucuk sayısı

Yukarıdaki formüle göre öğrencilerin aldıkları puanlar - 1,0 ve +1 arasında olur. Bu puanı 10 üzerinden değerlendirilebilmesi için öncelikle negatifliği yok etmek amacıyla 20 elde edilen puana 1 eklenir ve bu sayı 5 ile çarpılır (Aydoğdu ve diğerleri, 2005). Ayrıca yapılandırılmış gridde kutucukların içeriğinin çeşitlendirilmesi görsel ve analitik düşünebilmeyi geliştirir (Çepni ve Çil, 2009).

2.4.16. Tutum Ölçekleri

Tutum, öğrencilerin bir kişiyi, bir topluluğu, organizasyonu ya da bir fikri kabul etme veya ret etme biçimde gözlenen, duygusal anlamda hazır olma halidir. Bu doğrultuda tutum bir öğrenciye atfedilen bir eğilimdir. Gözlemlenebilen, gerçekleştirilen davranış olmayıp, olası davranışa alt yapı olan bir eğilimdir.

Tutumların değerlendirilmesinde en sık başvurulan yöntem Likert sistemidir. Likert sisteminde, değerlendirilmek istenen tutuma ilişkin çok sayıda pozitif ve negatif ifade verilmektedir. Bu ifadeler için, "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" biçiminde cevaplar

verilmektedir. Bu sayede katılımcı, değerlendirmedeki her ifadenin kapsadığı tutuma katılma veya katılmama düzeyini bildirmiş olmaktadır.

Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireyin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını ölçmek adına eğitim öğretim sürecinin başında, eğitimcinin ilk defa tanıştığı sınıfı değerlendirmesi adına tutum ölçekleri kullanılmaktadır.

Bununla birlikte sınıfa yeni dahil olan eğitim süreçlerine tabi tutulacak bireylere bireysel olarak da uygulanabilmektedir. Değerlendirme neticesinde Türkçe dersine karşı negatif tutuma sahip olan eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylere, karşı eğitim öğretim sürecinin ilerleyen zamanlarında, bu eğilimlerini iyileştirmeye yönelik önlemler alınabilmektedir (Kuran ve Kanatlı, 2009).

2.5.1. Türkçe Derslerinde Değerlendirme

Türkçe dersinde kullanılan ölçme ve yöntemleri üç boyutta incelenmesinde fayda vardır. Bu boyutlar eğitimin başında, eğitim esnasında ve eğitim neticesinde gerçekleştirilen değerlendirmelerdir. Eğitimin başında gerçekleştirilen değerlendirmelerde, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin hazır olma düzeyi ya da seviyenin tespit edilmesi, eğitim adına oldukça yararlıdır.

Bu doğrultuda eğitim ve öğretim sürecinin başında eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin derse ilişkin görüşleri, dinleme, ifade etme, okuma, yazma, dil kullanma kabiliyetleri ve dil bilgisi düzeyi hakkında bilgi sahibi olunmaktadır. Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi konusunda performansları alternatif değerlendirme araçları kullanılarak analiz edilebilir. Bu doğrultuda tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, rubik puanlama tablosu ve benzeri ölçme araç ve yöntemlerinden yararlanılır.

Bu doğrultuda gerçekleştirilecek ölçümleme, eğitim yılı sonunda eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin hangi noktadan hangi noktaya geldiklerini belirleme adına büyük önem arz etmektedir. Eğitim esnasında ölçümleme ise eğitimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi olmak üzere iki temel amaca hizmet etmektedir. Eğitim esnasında değerlendirme konusunda izleme amaçlı testler, eğitim süreçlerine tabi tutulan birey ürün dosyaları, performans çalışmaları ve benzeri araçlar ve yöntemlere başvurulmaktadır.

Eğitim esnasında, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireyleri daha iyi gözlemlenmesi, ölçümleme adına gerçekleştirilen değerlendirme süreç değerlendirilmesi olarak da tanımlana bilmektedir. Süreç değerlendirme ile eğitim süreci konusunda geri bildirimler alınmakta olup eğer gerekiyor ise öğrenme eksiklikleri tamamlanmaya çalışılmaktadır. Süreç değerlendirme ile eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin daha iyi öğrenmeleri ve öğrendiklerinin farkında olmaları sağlanmaktadır.

Değerlendirme süreçleri öğretmenin ve eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin beraber dahil olması, değerlendirmeye ilişkin bütüncül bir yaklaşım ve çoklu değerlendirme gerçekleştirilmelidir.

Çoklu değerlendirme ile elde edilen bütüncül yaklaşımsa eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin, kavramanın hangi düzeyde gerçekleştiğini, yetersiz yönleri veya doğru olmayan bilgileri tespit etmek ve bu yetersiz yönleri, doğru olmayan bilgileri gidermek adına faydalı, güvenilir bilgiler elde edilecek, öğrenme ve öğretme sürecinin etkinliği arttırılacaktır.

Hedefe ve süreç doğrultusunda gerçekleştirilen değerlendirmelerden bir tanesi de çıktıların ölçülenmesidir. Bu ölçümleme eğitim süreçlerine tabi tutulan

bireylerin eğitim süreci sonundaki başarılarının ölçülmesi adına uygulanmaktadır. Eğitim sürecinin neticesinde gerçekleştirilen ölçümler ağırlıklı olarak çıktı odaklı ölçümlerdir.

Çıktı odaklı ölçümlerlerde ağırlıklı olarak başarı testlerinden yararlanılmaktadır. Türkçe derslerinde eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin bir döneme ya da seneye ilişkin genel çıktıları ölçmek adına çeşitli soru formatlarından yararlanıldığı çıktı testleri uygulanarak çıktı amaçlı ölçümler gerçekleştirilebilir. Bunun yanında çıktı testleri ile birlikte eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin ürün dosyalarının oluşturulması da çıktı ölçümü yapılması için kullanılabilmektedir (Çepni ve Çoruhlu, 2010).

Türkçe dersinde, bir yandan süreç ölçülmesi bir yandan da çıktı ölçülmesi uygulanmalıdır. Süreç ölçülmesinde; eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin süreç dahilindeki başarılarındaki gelişimleri takip edilmektedir. Çıktı ölçülmesinde ise süreç dahilinde belirlenen kazanımların eğitim süreçlerine tabi tutulan birey tarafından hangi düzeyde kazanıldığı, eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin hangi bilgileri edindikleri değerlendirilmektedir.

Türkçe dersinde ağırlıklı olarak kullanılan sistem, çoklu bir değerlendirmeyi kapsamaktadır. Ölçümleme dahilinde eğitimci ve eğitim süreçlerine tabi tutulan birey birlikte sürece dahil olmaktadır.

Ölçümleme dahilinde eğitim süreçlerine tabi tutulan bireyin çıktılarının ölçülmesinde birden fazla yöntemin birlikte kullanılması daha doğrudur. Bu noktada eğitimci birden fazla araçla eğitim süreçlerine tabi tutulan bireyin çıktıları hakkında daha gerçekçi ölçümler elde edilebilecektir.

Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireye ilişkin; bireyin kendisi ve akranları, ailesi, eğitimcisi ve organizasyon tarafından hazırlanan araçlarla bilgi elde edilmektedir. Eğitim süreçlerine tabi tutulan bireylerin konulan hedeflere erişilip erişilmediğinin eğitimci tarafından belirlenmesi gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirme ile sağlanan bilgiler yalnızca öğrencinin çıktılarını yansıtmamakta, aynı zamanda öğretimin başarısına ilişkin de bilgi elde edilmesini sağlamaktadır. Bu sayede eğitimin sekteye uğrayan ve eksik taraflarının belirlenmesi mümkün olmaktadır. Eğitimin sekteye uğrayan ve eksik taraflarının tespit edilmesi de ileriye yönelik hedeflerin konulması, eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi adına revizelerin yapılması ve tedbirlerin alınabilmesi adına büyük önem arz etmektedir.

2.26. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çağdaş değerlendirme formları ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt içi Araştırmalar

2.6.1.1. Türkiye

Gömlüksiz'in (2005) araştırması ise 2005 Türkçe Ders Öğretim Programı'nın uygulandığı pilot okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin performans uygulanmasına ve program etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerin programları tanımaları ve benimsemelerine ilişkin görüşleri ile il ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Sınıf mevcudu değişkeni bakımından ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin programı tanımaları ve benimsemelerine ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile ve cinsiyete göre değişmekte, ders verdikleri öğrenci grubuna göre ise değişmemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin 2005 programının dayandığı ilke ve öğrenme yaklaşımlarına etkinliklerde başarılı bir şekilde yer verdikleri görülmektedir.

Yıldırım (2011) Türkçe öğretiminde öğrencilerin alternatif ölçme sürecinin başarılarını daha iyi yansıtacağını düşündükleri ve alternatif ölçme değerlendirmeyi geleneksel ölçme değerlendirmeye tercih ettikleri sonuçlarını elde etmiştir. Orhan (2007) Türkçe öğretiminde öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden de en az tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullandıklarını, öğrencilerin ise alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine olan tutumlarının çok olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Özeren (2013) yaptığı Türkçe derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda daha olumlu sonuçların görüldüğü fakat ilerleyen yıllarda bu yöntemlerin etkililiğinin düştüğü sonucuna varmıştır. Bayram (2012) Türkçe öğretmenlerinin en çok klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettiklerini, alternatif teknikler arasında proje, performans değerlendirme ve portfolyoyu sıklıkla kullanmadıkları tespitinde bulunmuştur.

Dias (2010) araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarına verilen sürenin uygun olmamasından dolayı proje, gözlem, görüşme tekniği ve akran değerlendirme tercih edilmeyen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerindendir. Yapalak (2009) Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının uygulama derslerinde en çok kavram haritalarını tercih ettiklerini tespit etmiştir. Öğretmen adaylarına verilen sürenin uygun olmamasından dolayı proje, gözlem, görüşme tekniği ve akran değerlendirme tercih edilmeyen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerindendir.

Öztürk (2011) ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kavram haritası, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri kullanılarak işlenen Türkçe dersinde öğrencilerin aslında öğretmenin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bilip kullanması hatta öğrencilere bunları sevdirebilmesi çok boyutlu faydalar sağlayacaktır.

Topallı Arslan (2012) ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersi konularında değerlendirme amacıyla kavram haritalarının kullanılabilirliğini tespit etmek istediği çalışmada kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varmıştır.

Üner (2010), “Ortaokullarda Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun ve Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin, performans değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliği ve öğrenci düzeyine uygunluğu hakkında orta seviyede bir katılım gösterdiklerine dair bir bulguya ulaşmıştır.

Yangın (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı incelemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada; programı farklı yönleriyle değerlendirmiştir. 2000 ve 2005 ilköğretim programlarını; kazanım (amaç), temele alınan yaklaşım, öğrenme-öğretim durumları, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi birçok yönüyle olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmaya göre; diğer programlar içerisinde en çarpıcı değişiklikler Türkçe dersine yöneliktir. Program birçok açıdan çağın gerektirdiği yenilikleri yansıtmaktadır. Ayrıca; performans ödevleri konuları seçiminin bir kez daha gözden geçirilmesi gerektiğini ve öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimi üzerinde hassasiyetle durulması gerektiğini vurgulamıştır.

Yıldırım ve Öztürk (2007), "Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmalarında 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme ögesine yönelik öğrencilerin düşünce ve uygulamalarını incelemiş, performans ödevleri öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Adana ili merkez ilçelerindeki tüm resmi ve özel ilköğretim okullarının 6. sınıflara giren Türkçe öğretmenleri evreni, evren içinden seçilen 92 öğretmen ise örneklemini oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesini Değerlendirme Anketi" kullanılarak toplanmıştır. Bu anket yoluyla öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili düşüncelerini, Türkçe dersindeki ölçme-değerlendirme uygulamalarını ve programda önerilen ölçme araçlarını kullanma sıklıklarının öğrenmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme ögesini genel olarak olumlu buldukları, ancak yeni ölçme araçlarının kalabalık sınıflarda kullanılmasını zor ve zaman alıcı buldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin programda önerilen ölçme araçlarından en çok performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyaları ve proje değerlendirme formunu kullandıkları, buna karşılık tutum ölçekleri, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formu gibi araçları kullanma sıklıklarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir.

Aladağ ve Doğu, (2009) “ Türkçe derslerinde Verilen Ev Ödevlerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirmesi” adlı çalışmada öğrenciler, verilen ev ödevlerinin Türkçe derslerinde akran değerlendirme, öz değerlendirme konularını anlamada ve öğrenilenleri pekiştirmede çok büyük rolü olduğunu düşünmektedirler. Albayrak, Yıldız, Berber ve Büyük kasap’ın (2004) yapmış olduğu çalışmada ödevin ders dışı öğretim etkinliklerinin en önemlilerinden biri olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenilenlerin kalıcılığının arttırılması için önemli bir etkinlik olduğunu belirtmiştir.

Belet ve Girmen, (2007) “Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği” adlı çalışmada ödevlerin öğrencilerin Türkçe dersinde edindikleri dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrencilerin kendilerini özgün bir biçimde ifade etmeleri yönünde planlandığı tespit edilmiştir.

Coşkun, Gelen ve Kan (2009), “Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında öğretmenlerin, performans ödevlerini öğrencilerin sosyal gelişimleri, araştırma becerileri, kendilerini ifade etme becerileri, genel kültür düzeyleri ve özgüvenlerinin gelişimi bakımından son derece önemli ve yararlı gördüğünü ifade etmiştir. Öğrenciler de performans ödevlerinin sosyal gelişimlerine katkı sağladığını, performans ödevleri sayesinde araştırma isteklerinin arttığını, 45 düşüncelerini topluluk önünde daha rahat açıklayabildiklerini, kendilerine yararlı olduğunu düşünmektedir.

Hizmetçi ve İflazoğlu (2006), “ Türkçe Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin tamamının ödev verdikleri görülmüştür. Ayrıca verilen performans ödevlerinin, öğrenilenleri pekiştirme mahiyetinde olduğu, belirlenmiştir. Öğretmenlerin ödevleri daha çok

tahtaya yazarak ve sözlü olarak verdikleri, ödev kontrolünün de sadece ödevin yapılıp yapılmadığını tespit etme amaçlı olduğu; ödevleri içerik açısından değerlendirmedikleri belirlenmiştir.

2.6.1.2. KKTC’de ilgili araştırma

Bu çalışmada, öğretmenlerin yeni Eğitim Öğretim programlarıyla ilgili Çağdaş değerlendirme formlarını tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. Bu çalışmada 23-25 Haziran 2008 tarihinde Gazi Magusa, Kuzey Kıbrıs’ta gerçekleştirilen Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde (International Conference on Educational Sciences/ ICES’08) bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışma Sevinç Demir tarafından yapılan yüksek lisans tezinin bazı verileri kullanılarak Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN’in danışmanlığı altında yazılmıştır. (Şahinel,2013).

2.6.2. Yurtdışı

Cross, Greer ve Pearce (1998), geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre, otantik bir ölçme aracı olan öğrenci ürün dosyasının (portfolio) okuduğunu anlama becerisini geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Bu amaçla yirmi dört 6.7.8. sınıf öğrencisinin 12 hafta boyunca oluşturdukları öğrenci ürün dosyaları değerlendirilmiştir. Öğrencilere verilen ödevler, günlük tutma, hikâye piramidi ve hikâye karakter şeması oluşturma, akrostiş gibi çalışmaları içermektedir. Öğrenci ürün dosyaları, ürün dosyası değerlendirme ölçeği ve sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilere okuduğunu anlama testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci ürün dosyalarını etkili şekilde kullanan öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma becerisinin geliştiği, okuduğunu anlama testi sonuçlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda ürün dosyalarının, öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgilerle yeni bilgiler arasında köprü kurmalarını sağladığı için önemli olduğu, bu nedenle öğretmenler tarafından değerlendirme amaçlı olarak kullanılmasının yararlı olacağı belirtilmiştir.

Trudel (2007), yaptığı araştırmada yapılandırılmış bağımsız okuma yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma altıncı sınıf ve yedinci sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmacı, veri toplamak için öğrencilerin okuma tercihleri ve okumaya ayırdıkları zaman konusunda gözlemlerini içeren bir günlük tutmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını gözlemleyerek bir deftere kaydetmiş, aynı zamanda okuma tutum ölçeği kullanmıştır. Araştırmada yapılandırılmış bağımsız okuma ile geleneksel sessiz okuma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada okuma tutum ölçeği ile elde edilen veriler sonucunda, geleneksel sessiz okuma yönteminden yapılandırılmış bağımsız okuma yöntemine geçtiklerinde 16 öğrencinin 11'inin okuma tutumlarında olumsuzluk olduğu saptanmıştır. Ancak araştırmacı gözlemleri sonucunda ise, geleneksel sessiz okuma yönteminden yapılandırılmış bağımsız okuma yöntemine geçtiklerinde öğrencilerin okuma tutumlarında genel bir artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı bu sonucun, okuma tutum ölçeği ile elde edilen verilerle kıyaslandığında daha geçerli olduğunu belirtmiştir.

Schorzman ve Cheek (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, altıncı sınıf öğrencilerine verilen strateji eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma deneysel modelde yapılmış ve 103 altıncı sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. A okulundan 3 tane altıncı sınıf deney grubunu, B okulundan 3 tane altıncı sınıf kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere strateji eğitimi yapılmış, kontrol grubundakilere ise mevcut program uygulanmıştır. Yirmi sekiz günlük bir okuma programı hazırlanıp haftada dört gün olmak üzere uygulanmıştır. Dört gün boyunca üç strateji öğretilmiştir. Bu stratejiler, ön okuma, yönlendirilmiş okuma-düşünme ve grafik düzenleme stratejileridir. Altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, Gates-MacGinitie tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ve araştırmacı tarafından hazırlanan boşluk doldurma testi kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Barkley (2006), tarafından yapılan araştırmanın amacı; 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin algılanan öz yeterlilik inançlarının, okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 400 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi ile 42 6., 7. ve 8. sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada bu amaca ulaşmak için standart bir okuduğunu anlama testi sonuçları kullanılmıştır. 2000 yılında yapılan Ulusal Okuma Panelinde (National Reading Panel) belirlenen dört temel okuduğunu anlama stratejisi sınıfta uygulanmıştır. Bu stratejiler önceki bilgiler, kendini gözleme, işbirlikli öğrenme ve görsel düzenleyicilerdir. Her bir stratejiye yönelik 7 soru hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin önceki bilgiler ve grafik düzenleyiciler için öğrencilerden daha fazla öz yeterlilik inancına sahip olduğu, öğrencilerin ise kendini gözlemeye yönelik olarak öğretmenlerden daha fazla öz-yeterlilik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Ancak işbirlikli öğrenmenin daha iyi okuduğunu anlama sağlaması ile ilgili olarak öz-yeterlilik inancına etkisi konusunda öğretmenlerle öğrenciler arasında fark görülmemiştir. Öğretmenlerin seçilen bir okuduğunu anlama stratejisi ile ilgili olarak okuduğunu anlama başarılarına yönelik beklentileri öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Dornisch ve McLoughlin (2006) "Limitations of web-based rubric resources: Addressing the challenges" adlı çalışmasında puanlamada kullanılacak rubriklerin hazırlanması için çok zamana gereksinim duyulduğunu ve öğretmenlerin zamandan kazanmak için web ortamındaki rubrik kaynaklarına yöneldiklerini ifade etmiştir.

Bun edenle çalışmasında güvenilir ve geçerli rubriklerin oluşturulması konusunu tekrar ele almayı, el alman konuların online rubrik bankaları ve rubrik üretici programlara nasıl uygulanabileceği konusunu incelemeyi ve eğitimcilere anlamlı ve etkili rubrikler oluşturmada en iyi desteği sağlayabilecek olan online kaynakları nasıl kullanabilecekleri ile ilgili rehber önermeyi amaçlamıştır. Yazarlar çalışmalarının

sonunda online kaynakları seçme ve kullanma ile ilgili bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar arasında; iyi hazırlanmış rubrikleri öneren çalışmaları incelemeleri ve rubrik bankası veya rubrik üreten sistemlerden hangisi kendilerine uygunca o siteyi tercih etmeleri yer almaktadır.

Öğretmen kendine uygun bir rubrik bulduğunda rubriğin;

- 1) Kullanacağı öğretim etkinliklerine ve ünitenin hedef ve amaçlarındaki bilgi ve beceriyi içerip içermediği,
- 2) Seçtiği rubriğin türü(holistik veya analitik) ihtiyaçlarını karşılamaya uygun mu?
- 3) Ölçütler anlaşılır,aydınlatıcı ve önemli mi?
- 4) Ölçütlerin sayısı yeterli mi?
- 5) Rubrikteki performans seviyeleri ve sayıları ölçütler için uygun mu?
- 6) Performans seviyeleri öğrenciler tarafından anlaşılır mı?
- 7) Rubrikte kullanılan dil açık ve net mi?
- 8) Öğrenci yaşına, seviyesine uygun mu?
- 9) Olumlu mu olumsuz cümlelerle mi yazılmış?
- 10) Rubrik şekil olarak kullanışlı mı?
- 11) Geribildirim için uygun mu? gibi özellikleri taşıyıp taşımadığının sorgulanması gerektiğini belirtmiştir.

Andrade ve Du (2005) "Student perspectives on rubric-referenced assessment" adlı çalışmada öğrencilerin öğrenmesine ve akademik performansına rubrik kullanımının etkilerini araştırmışlardır. 14 öğretmen adayı çalışma süresince bir görevi planlarken, ödevlerini kontrol ederken ve diğer öğrencilerden gelen geribildirimleri yansıtırken veya rehberlik ederken rubrikleri nasıl kullanabileceklerini tartışmışlardır.

Çalışma sonunda öğrenciler rubriklerin yaptıkları işe odaklanmalarına, kaliteli ürünler üretmelerine ve görevlerinde daha az endişe hissetmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmacılar ayrıca çoğu öğrencinin rubrikleri bir bütün olarak okumama eğiliminde olduklarını ve bazı öğrencilerin rubrikleri bir disipline ait ölçütlerin ve standartların gösterildiği bir araç olmaktan ziyade öğretmenin özel isteklerini tatmin etmek için kullanılan bir araç olarak algıladıkları yorumunu yapmışlardır. Wen vd. (2007), "Supporting Web-based Learning through.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine ve uygulamaya yönelik bilgilere verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma KKTC’de Ortaokullardaki Türkçe Öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları çağdaş ölçme-değerlendirme formları hakkındaki tutumlarının belirlenmesi amacıyla evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan modellerden tarama modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012)’e göre, tarama (survey) araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesine bağlı Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinde bulunan ortaokullar da görev yapan toplam 104 öğretmenden uygun örnekleme yoluyla seçilen ve anket uygulanmasını kabul eden 80 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 6'da Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanan Türkçe Öğretmenlerinin okullara göre dağılımı ilişkin sayısal verilere verilmiştir.

Tablo 6. Görüşme formu uygulanan Türkçe Öğretmenlerinin okullara göre dağılımı

Okul	f
Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu	5
Türk-Maarif Koleji	5
Demokrasi Ortaokulu	3
Çanakkale Ortaokulu	6
Doğa koleji	3
Canbulat Ortaokulu	8
Atleks Sanverler Ortaokulu	1
Hala Sultan İlahiyat Koleji	1
Toplam	32

Tablo 7’de “Türkçe Derslerinde Çağdaş Değerlendirme Formu Tutum Ölçeği” uygulanan Türkçe Öğretmenlerinin okullara göre dağılımına ilişkin sayısal verilere yer verilmiştir.

Tablo 7. Anket uygulanan Türkçe Öğretmenlerinin okullara göre dağılımı

Değişken	f	%
Demokrasi Ortaokulu	3	3,8
Yakındoğu Koleji	10	12,5
Şht.H.Ruso Ortaokulu	8	10,0
Atleks Sanverler Ortaokulu	4	5,0
Türk Maarif Koleji	11	13,8
Bayraktar TMK Ortaokulu	8	10,0
Çanakkale Ortaokulu	8	10,0
Canbulat Özgürlük Ortaokulu	7	8,8
Gazimağusa TMK	9	11,3
Doğa Koleji	4	5,0
Hala Sultan İlahiyat Koleji	8	10,0
Toplam	80	100,0

6.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, nicel araştırma verilerinin toplanmasında Metin (2010), tarafından geliştirilen “Türkçe Derslerinde Kullanılan Çağdaş Değerlendirme Formu Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdemi, eğitim düzeyi ve daha önce ölçme-değerlendirmeye ilgili herhangi bir kursa katılıp katılmadıklarına ilişkin sorular yer almaktadır. Ayrıca 30

sorudan oluşan “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” maddelerinden oluşan beşli likert tipi ölçekten yararlanılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerden toplanan nicel veriler sonrasında, tutum ve uygulamaya yönelik görüşleri arasında bir paralellik olup olmadığına ortaya koymak amacıyla nitel verilere ulaşmak için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ortaokullarda Türkçe derslerinde kullanılan çağdaş değerlendirme formlarına yönelik öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında görüşme formu yedi uzmanın görüşüne sunulmuş ve forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları, görüşmeden hemen sonra transkripsiyon edilmiştir. Veriler kodlanarak temalar oluşturulmuştur ve elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla açıklanmıştır. Türkçe derslerinde kullanılan değerlendirme araçları ve sıklıkları’ başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu 3 sorudan oluşmaktadır.

- 1) Derslerinizde kullandığınız ölçme değerlendirme araçları nelerdir?
- 2) Ölçme değerlendirme araçlarını hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?
- 3) Ölçme değerlendirme araçlarını belirlenirken neye dikkat ediyorsunuz?

3.4 Verilerin analizi

Araştırmada, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre performans değerlendirme formlarının yeterliliklerinin farklılığını belirlemede istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve çizelgeleştirilerek açıklanmıştır.

Grupların birbirileriyle olan ilişkilerinin ya da ortalamalar arasındaki farkların anlamlılık testinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, SPSS 20.0 programından yararlanılmıştır. İstatistiksel işlemlerde araştırmada, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi, frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek

değerler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 8. Ölçek sonuçlarının yorumlarında kullanılan likert tipi ölçek için puan aralıkları.

Ağırlık	Puan Sınırı	Seçenek
1	1.00-1.80	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1.81-2.60	Katılmıyorum
3	2.61-3.40	Kararsızım
4	3.41-4.20	Katılıyorum
5	4.21-5.00	Kesinlikle Katılıyorum

3.5 Uygulama.

KKTC Milli Eğitim Bakanlığından Orta Öğretim Dairesi'nden gerekli izin alındıktan sonra okul müdürleri ile irtibat kurularak, uygulamayı gerçekleştirmek üzere her okul için farklı günler belirlenmiştir.

Uygulama için belirlenen günlerde ilgili okula gidilerek veri toplama araçları Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Ayrıca her uygulama öncesinde veri toplama aracı ile ilgili bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır.

Araştırmada kullanılacak ölçek için gerekli izin alındıktan sonra, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Lefkoşa ve Mağusa ilçelerindeki Ortaokul Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. 2015-2016 öğretim yılının ikinci döneminde Mayıs ayında, Genel Orta Öğretim Dairesine bağlı ortaokulların müdürleri ile irtibat kurularak, on bir okula gidilerek toplam 80 öğretmene anket uygulanmıştır.

Ayrıca, "Çağdaş değerlendirme formlarına Yönelik tutum ölçeğinin öğretmenlere uygulanması aşamasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara verecekleri cevaplar kayıt cihazı kullanılarak kayıt edilmiştir. Kayıt cihazının kullanılması aşamasında görüşme yapılacak olan yöneticilerden izin alınmış ve yöneticilerin bu aşamada kendilerini rahat hissetmelerine özen gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel ve alt amaçları çerçevesinde toplanan verilerin istatistiksel çözümlemelerinden elde edilen bulgular ve yorumlar sırasıyla sunulmaktadır.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde, Türkçe Dersinde çağdaş değerlendirme formlarının kullanılmasına yönelik araştırma kapsamına alınan katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir

Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda verilmektedir

Yaş

Araştırma Kapsamına alınan Türkçe Öğretmenlerinin yaşlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Türkçe Öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımları

Yaş	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
25-35	41	51.2
36 ve üzeri	39	48.8
Toplam	80	100

Tablo 9'da araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin yaşlarının dağılımını görebiliriz. Bunlardan %51.2 si (41 kişi) 25-35 yaş aralığında ki Türkçe öğretmenlerinden oluşurken, %48. 8 (39 kişi) 36 yaş ve üzeri Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Bu bulgulara göre, çalışma grubuna alınan Türkçe Öğretmenlerinin her yaş grubundan Türkçe öğretmenlerini temsil ettiği söylenebilir.

Cinsiyet

Araştırmanın kapsamına alınan Türkçe Öğretmenlerinin cinsiyetlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Türkçe Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
Kadın	57	71. 3
Erkek	23	28. 7
Toplam	80	100

Tablo 10'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin % 71,3 (57)'si kadın Türkçe öğretmenlerinden oluşurken, % 28,8 (23)'ü erkek Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kadın Türkçe öğretmenlerinin sayısı erkek Türkçe öğretmenlerinin sayısının yaklaşık üç katıdır.

Bu bulgulara göre, kadın Türkçe Öğretmenlerinin sayısı erkek Türkçe Öğretmeni sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Mesleki Kıdem

Araştırma kapsamına alınan Türkçe Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 11.'de sunulmuştur.

Tablo 11. Türkçe Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları

Kıdem	<u>Öğretmen</u>	
	f	%
1-4 yıl arası	17	21.3
5-10 yıl arası	21	26.3
10 yıldan fazla	42	52.5
Toplam	80	100

Tablo 11'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları; 1-4 yıl arası kıdemli Türkçe öğretmenlerinin sayısı (17) kişiden oluşurken, (%21,3), 5-10 yıl arası kıdemli Türkçe öğretmenlerinin sayısı (21) kişiden oluşmuştur. (%26,3) ve 10 yıl ve fazlası kıdemli Türkçe öğretmenlerinin sayısı (42) (%52,5) kişiden oluşmaktadır.

Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre deneyimli, tecrübeli öğretmenlerin sayısının fazla olduğu görülmekle birlikte farklı kıdemlere sahip öğretmenler çalışmaya katılmıştır.

Öğrenim Durumu

Araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin öğrenim durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Türkçe Öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımları

Eğitim Durumu	Öğretmen	
	f	%
2 yıllık yüksek okul	3	3.8
4 yıllık üniversite	66	82.5
Yüksek lisans	11	13.8
Toplam	80	100

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımları, 2 yıllık yüksek okul mezunu Türkçe öğretmenlerinin sayısı (3) (%3,8) kişiden oluşurken, 4 yıllık üniversite mezunu Türkçe öğretmenlerinin sayısı (66) (%82,5) kişiden oluşmaktadır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerinin sayısı ise 11 (%13,8) kişiden oluşmaktadır.

Bu bulgulara göre, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tamamına yakını lisans mezunudur. İki yıllık yüksek okul mezunlarının da öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Yüksek lisans yapan Türkçe öğretmenleri de mevcuttur.

Ölçme ve değerlendirme durumları

Araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin daha önce ölçme ve değerlendirme kursuna katılım durumlarının frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 13 'de sunulmuştur.

Tablo 13. Türkçe Öğretmenlerinin daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılım durumlarına göre dağılımları

ÖDK	Öğretmen	
	f	%
Katılmadım	3	3.8
Katıldım	66	82.5
Toplam	80	100

Tablo 13'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin daha önce ölçme ve değerlendirme kursuna katılım durumlarına göre dağılımları, daha önce ölçme ve değerlendirme kursa katılmayan Türkçe öğretmenlerinin sayısı (24) (%30) kişi olup, daha önce ölçme ve değerlendirme kursuna katılan Türkçe öğretmenlerinin sayısı (56) (%70) 'tir.

Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin daha önce ölçme ve değerlendirme kurslarına katıldığı söylenebilir.

Bölge

Araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların bölgelere göre dağılımları frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 14.'da sunulmuştur.

Tablo 14 Türkçe Öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları bölgelere göre dağılımları

Bölge	Öğretmen	
	f	%
Lefkoşa	52	65.0
Gazimağusa	28	35.0
Toplam	80	100

Tablo 14'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %65'i (52)' si Lefkoşa bölgesinde öğretmenlik yapmaktadır, %35'i (28) Türkçe öğretmeni ise Gazimağusa bölgesinde öğretmenlik yapmaktadır.

Bu bulgulara göre; Lefkoşa'da Gazimağusa'ya göre Ortaokullarda daha fazla sayıda Türkçe Öğretmenine ulaşıldığı söylenebilir.

Türkçe Öğretmenlerinin çağdaş değerlendirme formlarına yönelik genel tutumları

Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Çağdaş Değerlendirme Formlarına yönelik tutum ölçeği ile ilgili ankete cevap verdikleri 30 sorunun betimsel istatistiği sırasıyla aşağıdaki gibidir.

Tablo 15. Türkçe Öğretmenlerinin çağdaş değerlendirme formlarına yönelik genel tutumları

Madde	N	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	S
1 Performans ödevlerini sınıflar da uygulamaktan zevk alıyorum	80	1	5	3.03	1.67
2 Performans ödevlerini hazırlamaktan zevk alıyorum	80	1	5	3.06	1.55
3 Zorunlu olmasam da performans ödevlerini sınıfta uygulamak isterdim	80	1	5	3.22	1.49
4 Performans ödevlerini sürekli sınıfta uygulamak isterdim	80	1	5	3.41	1.46
5 Performans ödevlerinin öğrenciyi geliştirdiğini düşünüyorum	80	1	5	3.41	1.49
6 Performans ödevleri sayesinde kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum	80	1	5	2.97	1.47
7 Performans ödevleriyle öğrencilerin daha iyi öğrendiklerine inanıyorum	80	1	5	3.21	1.40
8 Performans ödevlerini uygulamak zorunda olmasam yapmak istemezdim	80	1	5	3.56	1.26
9 Performans ödevlerini sınıflarda sürekli uygulamaktan sıkılıyorum	80	1	5	3.35	1.35
10 Performans ödevleri için rubrikler hazırlanmasının gerekli olduğunu düşünüyorum	80	1	5	3.18	1.31

11Performans ödevlerini hazırlamanın kolay olduğunu düşünüyorum	80	1	5	3.08	1.33
12performans ödevlerinin benim için hiçbir değeri yok	80	1	5	3.36	1.56
13performans ödevinde rubriklerin kullanılmasının önemli olduğunu düşünüyorum	80	1	5	3.26	1.37
14performans ödevlerinin öğrencileri çok zorladığına inanıyorum	80	1	5	2.80	1.37
15portfolyo dosyasının aşırı masraflı olduğuna inanıyorum	80	1	5	3.17	1.43
16performmans ödevlerinin aşırı zaman aldığını düşünüyorum	80	1	5	2.95	1.34
17portfolyo dosyalarının öğrenciye hiçbir katkı sağlamadığını düşünüyorum	80	1	5	3.55	1.48
18performans ödevlerinin çok masraflı olduğunu düşünüyorum	80	1	5	3,33	1.38
19performans ödevlerinin uygulamasının zor olduğunu düşünüyorum	80	1	5	3.31	1.43
20performans ödevlerinin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum	80	1	5	3.22	1.52
21performans ödevlerini sınıflarda uygulamak hoşuma gitmiyor	80	1	5	3.31	1.52
22portfolyo dosyalarının zamanımızı boşa harcadığını düşünüyorum	80	1	5	3.41	1.48

23öz değerlendirme formlarının kullanılmasının gerekli olmadığını düşünüyorum	80	1	5	3.31	1.37
24performans ödevlerinin her öğrenciye uygulanamayacağını düşünüyorum	80	1	5	2.97	1.32
25akran değerlendirme formlarının kullanılmasının önemli olduğunu düşünüyorum	80	1	5	3.33	1.30
26öz değerlendirme formlarının kullanılması gerektiğine inanıyorum	80	1	5	3.31	1.30
27akran değerlendirmenin öğrencileri geliştirdiğine inanıyorum	80	1	5	3.37	1.32
28öz değerlendirmenin öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştirdiğine inanıyorum	80	1	5	3.61	1.35
29portfolyo dosyalarının eğitime önemli katkılar sağladığına inanıyorum	80	1	5	3.82	1.29
30akran değerlendirmenin öğrencilerin gelişimine katkısı olmadığını düşünüyorum	80	1	5	2.53	1.55
Toplam	80	1	5	3.25	.618

Tablo15’de görüldüğü gibi, Türkçe Öğretmenlerinin” performans değerlendirme, portfolyo dosyası, öz değerlendirme, Akran değerlendirme “kullanımı arasın da verilen çağdaş değerlendirme tutumlarının ortalama puanı “katılıyorum” ($\bar{X} = 3.25$, $S=.618$) sınırları içerisinde. En yüksek aritmetik ortalaması ve standart sapması ($\bar{X}=3.85$, $S=1.67$) olarak belirlenmiştir.

En düşük aritmetik ortalama ve standart sapma ($\bar{X} = 2.53$, $S=1.26$) olarak belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre; Türkçe öğretmenlerinin çağdaş değerlendirme formlarına yönelik olumlu tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin yaşlarına göre çağdaş değerlendirme formlarına Yönelik Tutum Puanlarının t-testi Sonuçları

Türkçe öğretmenlerine çağdaş değerlendirme formları olan “Performans değerlendirme”, portfolyo dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirmeye” yönelik tutumları arasında yaşlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumlarının karşılaştırmalı sonuçları sunulmuştur.

Tablo 16. Türkçe Öğretmenlerinin yaşlarına göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutum puanlarının t-testi sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Performans değerlendirme			3.12	.677	78			P>0.05
	26-35	41				.134	.259	Fark
	36-46	39	3.28	.633				anlamsız
Portfolyo dosyası			3.51	.747	78			P>0.05
	26-35	41		.801		.255	.799	Fark
	36-46	39	3.46					anlamsız
Öz değerlendirme				.935				P>0.05
	26-35	41	3.43					
	36-46	39	3.38	.968	78	.259	.796	Fark anlamsız
Akran değerlendirme			3.08	.882				P>0.05
	26-35	41		.894	78	.063	.950	Fark
	36-46	39	3.07					anlamsız
Genel Puan			3.20	.611	78			P>0.05
	26-35	41		.630		.708	.481	Fark
	36-46	39	3.30					anlamsız

Tablo 16'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 26-35 yaş aralığının da olan öğretmenlerin performans değerlendirme tutumlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.12$, $S=.677$) olup, 36-46 yaş aralığının da ki Türkçe öğretmenlerinin performans değerlendirme puanları ($\bar{X}=3.28$, $S=.633$) olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgular göre, Türkçe öğretmenlerinin performans değerlendirme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($t=.134$, $P>0.05$) göstermektedir.

26-35 yaş aralığında ki Türkçe öğretmenlerinin portfolyo dosyası tutumlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.51$, $S=.747$) olup, 36-46 yaş aralığında ki öğretmenlerin portfolyo dosyası puanları ($\bar{X}=3.46$, $S=.801$) olarak belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin portfolyo değerlendirme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($t=.255$, $P>0.05$) göstermektedir.

26-35 yaş aralığında ki Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme tutumlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.43$, $S=.935$) olup, 36-46 yaş aralığında ki Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme puanları ($\bar{X}=3.38$, $S=.968$) olarak belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($t=.259$, $P>0.05$) göstermektedir.

26-35 yaş aralığında ki Türkçe öğretmenlerinin akran değerlendirme tutumlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.08$, $S=.882$) olup, 36-46 yaş aralığında ki Türkçe öğretmenlerinin akran değerlendirme puanları ($\bar{X}=3.07$, $S=.894$) olarak belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($t=.063$, $P>0.05$) göstermektedir.

26-35 yaş aralığında ki Türkçe öğretmenlerinin genel ortalama tutumlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.20$, $S=.611$) olup, 36-46 yaş aralığında ki Türkçe öğretmenlerinin genel ortalama puanları ($\bar{X}=3.30$, $S=.630$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin genel tutumlarının değerlendirme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($t=.708$, $P>0.05$) göstermektedir.

Bu bulgulara göre; Farklı yaş gruplarına ait Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullanılan çağdaş değerlendirme formlarının kullanımları konusunda aynı fikre sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çağdaş Değerlendirme Formlarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırma Sonuçları

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumlarının dağılımı. Türkçe öğretmenlerine çağdaş değerlendirme formları olan", Performans değerlendirme, portfolyo dosyası, Öz değerlendirme, Akran değerlendirme" ye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumlarının sonuçları sunulmuştur.

Tablo17 Türkçe Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumlarının karşılaştırma sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	SD	T	P	Açıklama
Performans değerlendirme	Kadın	57	3.05	.634	78	-0.457	.649	P>0.05
	Erkek	23	2.92	.088				Fark anlamsız
Portfolyo dosyası	Kadın	57	2.85	.182	78	-0.158	.875	P>0.05
	Erkek	23	2.94	.096				Fark anlamsız
Öz değerlendirme	Kadın	57	3.31	.191	78	-1.259	.208	P>0.05
	Erkek	23	3.15	.951				Fark anlamsız
Akran değerlendirme	Kadın	57	3.30	.934	78	-0.427	.672	P>0.05
	Erkek	23	3.42	.867				Fark anlamsız
Genel Puan	Kadın	57	3.08	.601	78	-0.611	.544	P>0.05
	Erkek	23	3.00	.629				Fark anlamsız

Tablo 17’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin Performans değerlendirme boyutunun aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; erkek Türkçe öğretmenlerinde ($\bar{X}=3.05, S=.634$) olup, kadın Türkçe öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.92, S=.088$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($t=.0457, P>0.05$) göstermektedir.

Portfolyo dosyası boyutunun aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; erkek Türkçe öğretmenlerinin dağılımı ($\bar{X}=2.85, S=.182$) olup, bayan Türkçe öğretmenlerinde ise ($\bar{X}=2.94, S=.096$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Türkçe Öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ($t=.0158, P>0.05$) göstermektedir.

Öz değerlendirme boyutunun aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; erkek Türkçe öğretmenlerinin dağılımı ($\bar{X}=3.31, S=.191$) olup, bayan Türkçe öğretmenlerinde ise ($\bar{X}=3.15, S=.951$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, Türkçe Öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ($t=1.259, P>0.05$) görülmektedir.

Akran değerlendirme boyutunun aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; erkek Türkçe öğretmenlerinin dağılımı ($\bar{X}=3.30, S=.934$) olup, bayan Türkçe öğretmenlerinde ($\bar{X}=3.42, S=.867$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, Türkçe Öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ($t=0.427, P>0.05$) görülmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin cinsiyetlere göre dağılımı genel olarak incelendiğinde erkek Türkçe öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.08, S=.601$) olup, bayan Türkçe öğretmenlerinde ($\bar{X}=3.00, S=.629$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulardan kadın ve erkek Türkçe öğretmenlerinin çağdaş değerlendirme formlarının kullanımı konusunda cinsiyete göre anlamlı bir farkın bulunmadığı ($t=0.611, P>0.05$) görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre sayısal farklar olduğunu fakat öğretmenlerin cinsiyetleri”, performans değerlendirme, portfolyo dosyası, öz değerlendirme, Akran değerlendirme” kullanımına bakış açıları bakımından fark olmadığı görülmektedir. Erkek ve kadın öğretmenlerin kullanılan çağdaş değerlendirme formları konusunda aynı fikre sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Çağdaş Değerlendirme Formlarına Yönelik Tutumlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla betimsel istatistik kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre çağdaş değerlendirme formlarının öğretmen tutumlarının sonuçları tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Türkçe Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumlarının betimsel istatistik sonuçları

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Performans değerlendirme	1-4 Yıl	17	3.16	.744
	5-10 Yıl	21	2.88	.504
	10 Yıldan fazla	42	3.37	.640
Toplam		80	3.20	.657
Portfolyo dosyası	1-4Yıl	17	3.63	.771
	5-10 Yıl	21	3.23	.583
	10Yıldan fazla	42	3.55	.835
Toplam		80	3.49	.769
Öz Değerlendirme	1-4 Yıl	17	3.37	.114
	5-10 Yıl	21	3.19	.969
	10 Yıldan fazla	42	3.53	.846
Toplam		80	3.41	.946
Akran Değerlendirme	1-4Yıl	17	3.19	.993
	5-10Yıl	21	2.91	.780
	10Yıldan fazla	42	3.11	.892
Toplam		80	3.08	.882
Genel	1-4Yıl	17	3.25	.653
	5-10 Yıl	21	2.96	.477
	10 Yıldan fazla	42	3.39	.631
Toplam		80	3.25	.618

Tablo 18’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre Performans değerlendirme boyutunun aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-4 yıl yaş aralığında olan Türkçe öğretmenlerinin

mesleki kıdemleri ($\bar{X}=3.63, S=.771$) olup, 5-10 yıl yaş aralığında ki Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ($\bar{X}=3.23, S=.969$) olup, 10 yıldan fazla Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ($\bar{X}=3.53, S=.846$) olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgulara göre farklı mesleki kıdemlere sahip olan Türkçe öğretmenlerinin performans değerlendirme düşüncelerinin 5-10Yıl yaş aralığı hariç diğer yaştaki öğretmenlerin performans düşüncelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18' de görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin Portfolyo dosyasının kullanımının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları 1-4 yıl yaş aralığı Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ($\bar{X}=3.63, S=.771$) olup, 5-10 yıl yaş aralığı da ki Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ($\bar{X}=3.23, S=.583$) olup, 10 yıldan fazla Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ise ($\bar{X}=3.55, S=.835$) olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgulara göre; farklı kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenlerinin portfolyo dosyası düşüncelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18' de görüldüğü gibi öz değerlendirme boyutunun aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-4 yıl yaş aralığı da ki Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ($\bar{X}=3.37, S=.114$) olup, 5-10 yıl yaş aralığı da ki Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ($\bar{X}=3.19, S=.969$) olup, 10 yıldan fazla Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ise ($\bar{X}=3.53, S=.846$) olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgulara göre; farklı mesleki kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme düşüncelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18' de görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin akran değerlendirme boyutunun aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1-4 yıl yaş aralığı da ki Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ($\bar{X}=3.19, S=.993$) olup, 5-10yıl yaş aralığı

da ki Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ($\bar{X}=2.91, S=.780$) olup, 10 yıldan fazla Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ise ($\bar{X}=3.11, S=.892$) olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgulara göre farklı mesleki kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenlerinin akran değerlendirme düşüncelerinin 5-10 yıl yaş aralığı hariç yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18' de görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin genel değerlendirme aritmetik ortalama ve standart sapma puanları 1-4 yıl yaş aralığının da ki Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ($\bar{X}=3.25, S=.653$) olup, 5-10 yıl yaş aralığından da ki Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ($\bar{X}=2.96, S=.477$) olup, 10 yıldan fazla Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ise ($\bar{X}=3.39, S=.631$) olarak belirlenmiştir.

Meslekteki kıdemlere göre Türkçe öğretmenlerinin sorulara vermiş oldukları puan ortalamaları mevcuttur. Bu tabloda da ortalamalar arasında farkların büyük olmadıkları görülmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlere Göre Çağdaş değerlendirme formlarına Yönelik Tutum Puanlarının ANOVA Sonuçları

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Tablo 19'da, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumlarının karşılaştırmalı sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19. Türkçe Öğretmenlerinin mesleki kıdemlere göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutum puanlarının ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Performans değerlendirme	Gruplararası	3.389	2	1.694	.238	.018	P<0.05
	Gruplariçi	30,783	77	.400			Fark
	Toplam	34.172	79				Anlamlı
Portfolyo dosyası	Gruplararası	1.880	2	.940	.611	.206	P>0.05
	Grupiçi	44.925	77	.583			Fark
	Toplam	46,825	79				Anlamsız
Öz değerlendirme	Gruplararası	1.737	2	.868	.969	.384	P>0.05
	Gruplariçi	68.993	77	.896			Fark
	Toplam	70.730	79				Anlamsız
Akran değerlendirme	Gruplararası	.841	2	.420	.533	.589	P>0.05
	Gruplariçi	60.774	77	.788			Fark
	Toplam	61.514	79				anlamsız
Genel Toplam	Gruplararası	2.503	2	1.252	.471	.036	P<0.05
	Gruplariçi	27.765	77	.361			Fark
	Toplam	30.268	79				anlamlı

Tablo 19’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlere göre Performans değerlendirme durumları ($F_{(2;77)}=.238, p<0.05$); anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarında Türkçe öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik 1-5 yıl arası Türkçe öğretmenlerinin, 5-10 yıl ve 10 yıl üzeri mesleki kıdem aralığına sahip olan Türkçe öğretmenlerinin, 10 yıl üzeri mesleki

kıdem aralığında olan Türkçe öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlere göre Portfolyo dosyası durumları ($F_{(2,77)}=.611$, $p>0.05$), anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlere göre Öz değerlendirme durumları ($F_{(2,77)}=.969$, $p>0.05$), anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlere göre akran değerlendirme durumları ($F_{(2,77)}=.533$, $p>0.05$), arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlere göre genel olarak Çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutum Puanlarının ($F_{(2,77)}=.471$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Genel olarak 1-5 yıl arası Türkçe öğretmenlerinin, 5-10 yıl ve 10 yıl üzeri mesleki kıdem aralığına sahip olan Türkçe öğretmenlerinin, 10 yıl üzeri mesleki kıdem aralığında olan Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Demek ki 10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, genç öğretmenlere göre tutumlarının değiştiği şeklinde yorum yapılabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çağdaş Değerlendirme Formlarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırma Sonuçları

Türkçe öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarındaki dağılımı normal olmadığı

için Kruskal Wallis H testi analizi kullanılmıştır. Tablo 20’de, Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumlarının karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20. Türkçe Öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumlarının karşılaştırma sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	N	Sıra ortalaması	SD	χ^2	P
Performans Değerlendirme	2yıllık yüksek	3	54.67	2	4.362	.113
	Okul, 4 yıllık üniversite	66	38.02			
	Yüksek lisans	11	51.55			
	Toplam	80				
Portfolya Dosyası	2yıllık yüksek	3	54.83	2	5.265	.072
	Okul, 4 yıllık üniversite	66	37.77			
	Yüksek lisans	11	52.95			
	Toplam	80				
Öz değerlendirme	2yıllık yüksek	3	58.17	2	2.621	.270
	Okul, 4 yıllık üniversite	66	38.86			
	Yüksek lisans	11	45.55			
	Toplam	80				
Akran değerlendirme	2yıllık yüksek	3	55.00	2	1.425	.490
	Okul, 4 yıllık üniversite	66	39.47			
	Yüksek lisans	11	42.73			
	Toplam	80				
Genel	2yıllık yüksek	3	53.50	2	4.697	.096
	Okul, 4 yıllık üniversite	66	37.91			
	Yüksek lisans	11	52.50			
	Toplam	80				

Tablo 20'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumları; iki yıllık yüksek okul mezunu olan Türkçe öğretmenleri ile, 4 yıllık lisans mezunu olan Türkçe öğretmenleri, ve yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre çağdaş değerlendirme boyutundaki performans değerlendirme arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($\chi^2 (2) = 4.362$; $P = .113$; $P > 0.05$).

Türkçe öğretmenlerinin Öğrenim durumuna göre iki yıllık yüksek okul mezunu olan Türkçe öğretmenleri ile, 4 yıllık lisans mezunu olan Türkçe öğretmenleri ve yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çağdaş değerlendirme boyutundaki portfolyo dosyası arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($\chi^2 (2) = 5.265$; $P = .072$; $P > 0.05$).

Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre iki yıllık yüksek okul mezunu olan Türkçe öğretmenleri ile, 4 yıllık lisans mezunu olan Türkçe öğretmenleri ve yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çağdaş değerlendirme boyutundaki öz değerlendirme arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($\chi^2 (2) = 2.621$; $P = .270$; $P > 0.05$).

Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre iki yıllık yüksek okul mezunu olan Türkçe öğretmenleri ile, 4 yıllık lisans mezunu olan Türkçe öğretmenleri ve yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çağdaş değerlendirme boyutundaki akran değerlendirme arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($\chi^2 (2) = 1.425$; $P = .490$; $P > 0.05$).

Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre iki yıllık yüksek okul mezunu olan Türkçe öğretmenleri ile, 4 yıllık lisans mezunu olan Türkçe öğretmenleri ve yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çağdaş değerlendirme boyutundaki genel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($\chi^2 (2) = 4.697$; $P = .096$; $P > 0.05$).

Bu bulgulara göre, Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarının çağdaş değerlendirme boyutuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin çağdaş değerlendirme formlarına bakış açılarının aynı şekilde olduğu yorumlanabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Kursa Katılım Durumlarına Göre Çağdaş Değerlendirme Formlarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırma Sonuçları

Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme kursuna katılım durumlarına göre çağdaş değerlendirme formları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t- testi kullanılmıştır.

Tablo 21’de, Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik görüşleri karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21. Türkçe Öğretmenlerinin kursa katılım durumuna göre çağdaş değerlendirme formlarına yönelik tutumlarının karşılaştırma sonuçları

Boyut	Kursa Katılma Durum.	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Performans değerlendirme	Katıldım	24	2.97	.697	78	-2.093	.138
	Katılmadım	56	3.30	.628		-2.028	.084
Portfolyo dosyası	Katıldım	24	3.30	.790	78	-1.44	.161
	Katılmadım	56	3.57	.753		-1.416	.100
Öz değerlendirme	Katıldım	24	3.34	.083	78	-.397	.221
	Katılmadım	56	3.44	.890		-.367	.118
Akran değerlendirme	Katıldım	24	3.84		78	-1.587	.231
	Katılmadım	56	3.18	.130 .738		-1.345	.098
Genel Puan	Katıldım	24	3.04	.657	78	-2.008	.134
	Katılmadım	56	3.33	.585		-1.915	.078

Tablo 21’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Performans değerlendirme boyutu daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılmayan öğretmenler ($\bar{X}=2.97, S=.679$) olup, daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılan öğretmenler ($\bar{X}=3.30, S=.628$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılım durumları performans değerlendirme düşünceleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ($t=-2.093, P>0.05$) göstermektedir.

Portfolyo dosyası boyutu Türkçe öğretmenlerinin daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılmayan Türkçe öğretmenlerin ($\bar{X}=3.30, S=.790$) olup, daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılan öğretmenler ($\bar{X}=3.53, S=.753$)

olarak saptanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılım durumları portfolyo dosyası düşünceleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ($t=-1.144, P>0.05$) göstermektedir.

Öz değerlendirme boyutu, Türkçe öğretmenlerinin daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılmayan öğretmenler ($\bar{X}=3.34, S=.083$) olup, daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılan öğretmenler ($\bar{X}=3.44, S=.890$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılım durumları öz değerlendirme düşünceleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ($t=-3.97, P>0.05$) göstermektedir.

Akran değerlendirme boyutu, Türkçe öğretmenlerinin daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılmayan öğretmenler ($\bar{X}=2.84, S=.130$) olup, daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılan öğretmenler ($\bar{X}=3.18, S=.738$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılım durumları akran değerlendirme düşünceleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ($t=-1.587, P>0.05$) göstermektedir.

Genel olarak ölçme değerlendirme kursuna katılmayan öğretmenler ($\bar{X}=3.04, S=.657$) olup, daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılan öğretmenler ($\bar{X}=3.33, S=.585$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılım düşünceleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ($t=-2.008, P>0.05$) göstermektedir.

Elde edilen bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin tutumları, daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılım durumlarının çağdaş değerlendirme formlarına etki etmediği söylenebilir.

Türkçe Öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları performans ödevleri ve çağdaş ölçme-değerlendirme formlarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi

Bu başlık altında, görüşme yapılan 32 Türkçe öğretmenin Türkçe derslerinde kullanılan çağdaş değerlendirme formları konusunda ki görüşlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında; "Türkçe öğretmenlerinin çağdaş değerlendirme formlarına yönelik öğretmen görüşleri ışığında Türkçe derslerinde çağdaş değerlendirme formlarını kullanıyor mu? Kullanıyorsa hangi çağdaş değerlendirme formlarını kullanıyor, hangi sıklıkla kullanıyor? Ve kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz şeklinde 3 soruluk görüşme formu hazırlanmıştır.

Türkçe derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Araştırma kapsamında; "Ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin derslerde çağdaş değerlendirme formlarının kullanıp kullanılmadığı ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 22. Türkçe derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin sonuçları

Görüşler	f
Kompozisyon	3
Ünite sonu soruları	7
Teksirler	2
Yazılı sınavlar	10
Sözlü	2
Metin soruları	2
Dönem ödevleri	5
Kuiz	1
Toplam	32

Tablo 22'de görüldüğü gibi, öğretmenlerden alınan görüşlerden elde edilen bulgulara göre; Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine yöneltilen Türkçe derslerinde kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçlarınız nelerdir? Sorusuna birbirinden farklı sekiz adet kavramla cevap vermişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu görüşleri ışığında çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmadığı belirlenmiştir. Otuz iki öğretmenden sadece onu “ yazılı sınavlar” kavramı üzerinde buluşmuşlardır. Yedi öğretmen de ‘ünite sonu soruları’ üzerinde buluşmuşlardır. Diğer kavramlar da birer ve ikişer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. “Bunlardan en çok Türkçe öğretmenlerinin gerek sınıfın kalabalık olması, gerek kullanışlı olması münasebetiyle yazılı sınavları kullandığı söylenebilir.” Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının çağdaş ölçme değerlendirme araçlarını kullanmadığı tespit edilmiştir. Görüşme yapılan Türkçe Öğretmenlerinin çağdaş ölçme değerlendirme formlarını kullanmamaları düşündürücü bulunmuştur.

Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarının hangi sıklıkla kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri

Araştırma kapsamında; "Ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin derslerde çağdaş değerlendirme formlarının hangi sıklıkla kullanıyorsunuz sorusunun bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 23. Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarının hangi sıklıkla kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin sonuçları

Görüşler	f
Ünite sonları	4
Her konu bitiminde	3
Sık sık olmasa da kullanmaya çalışıyorum	10
Dönem sonunda	12
Zaman ve zemine göre değişir	1
Her derste	2
Toplam	32

Tablo 23'te görüldüğü gibi, öğretmenlerden alınan görüşlerden elde edilen bulgulara göre; Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme kullanım sıklıkları incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi daha çok "Dönem Sonunda" kullandıkları tespit edilmiştir. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine derslerinizde ölçme ve değerlendirme araçlarını hangi sıklıkla kullanıyorsunuz? Sorusuna bir birinden farklı altı adet kavramla cevap vermişlerdir.

Görüşmeye katılan bütün öğretmenlerin üzerinde ortak olarak anlaştığı bir kavram olmamakla birlikte genel olarak anlaştıkları bir kavram da yoktur. Otuz iki öğretmenden sadece on ikisi “ dönem sonu” kavramı üzerinde buluşmuşlardır. Diğer kavramlar da ikiye ve birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretimin sonucunda değil de öğretim süreci içerisinde bireysel değerlendirme ve süreci değerlendirmeye yönelik olduğundan dolayı çıkan sonuç manidar bulunmuştur. “Öğretmenlerin öğrencilere ödev notu vermesine ilişkin olarak genellikle dönem sonlarında ödevler verdiği görülmektedir”.

Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlerken neye dikkat edildiğine ilişkin öğretmen görüşleri

Araştırma kapsamında; "Ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin derslerde çağdaş değerlendirme formlarının kullanırken neye dikkat ediyorsunuz? sorusunun bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 24. Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlerken neye dikkat edildiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin sonuçları

Görüşler	f
Konuya göre	5
Öğrenciye göre	4
Öğrenci kapasitesi	2
Müfredat	7
Öğrencilerin sınav sonuçları	9
Açık ve anlaşılır olması	5
Toplam	32

Tablo 24'de görüldüğü gibi, öğretmenlerden alınan görüşlerden elde edilen bulgulara göre; Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlerken neye dikkat ediyorsunuz? Sorusuna öğretmenlerin birçoğu hemen hemen birbirine yakın cevaplar vermiştir. Öğretmenler öğrencileri geleneksel değerlendirme yöntemine göre değerlendirme, biçimlendirme, sınıflandırma yaptığı belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin daha çok “Öğrencilerin sınav sonuçları” ve “Müfredat’a” göre ölçme-değerlendirme aracını seçtikleri tespit edilmiştir. Bir önceki soruyla paralel olarak öğretmen görüşleri ışığında, öğretmenlerin derslerinde çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerini fazla kullanmadığı tespit edilmiştir. “Özellikle öğrencilerin aldıkları sınav notlarına ilişkili olarak ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlendiğini bulgusuna rastlanmıştır”.

BÖLÜM V

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaçlar ve bulgularla tutarlı olacak şekilde açıklanmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Çağdaş Değerlendirme Formlarının Öğretmenlerin tutumlarına göre elde edilen bu bulgulara göre Türkçe Öğretmenlerinin çağdaş değerlendirme formları olan,” performans değerlendirme, portfolyo dosyası, öz değerlendirme, Akran değerlendirme” kullanımı yaşa göre büyük oranda etki etmediği her yaştaki Türkçe öğretmenin çağdaş değerlendirmeye olumlu baktığı şeklinde yorumlanabilir. Türkçe Öğretmenlerinin farklı yaşlarda olsalar da Türkçe derslerinde kullanılan çağdaş değerlendirme formlarının kullanımları konusunda aynı fikre sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Türkçe Öğretmenlerinin yaşlara göre karşılaştırıldığı zaman ise diğer boyutlarda da yaşlar arasındaki farkın etkisi olmadığı görülmektedir. En küçük yaş sınıfı olan '25-35' yaş grubu arası ile '36-46' yaş grubu arası “performans değerlendirme, portfolyo dosyası, öz değerlendirme, Akran değerlendirme” kullanımı yaş boyutuna göre değişiklik göstermemektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetleri arasında farkların büyük olmadıkları görülmektedir. Yapılan bağımsız t-testi analizinde de erkek, bayan cinsiyet farkların kabul edilebilir farklar olduğunu fakat Türkçe Öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında” performans değerlendirme, portfolyo dosyası, öz değerlendirme, Akran değerlendirme” kullanımına bakış açıları bakımından fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna istinaden temel olarak söyleyebileceğimiz durum şudur: Erkek ve kadın öğretmenlerin kullanılan çağdaş değerlendirme formlarının kullanımları konusunda aynı fikre sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Meslekteki kıdemlere göre Türkçe Öğretmenlerinin ortalamaları arasında farkların “performans değerlendirmede” farkın anlamlı olduğu görülmektedir. “Portfolyo dosyası, Öz değerlendirmede, Akran değerlendirmede”, ise farkın anlamsız olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemlere göre genel toplamında ise farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Demek ki mesleki kıdemlerine göre Türkçe Öğretmenlerinin performans değerlendirmede ve genel olarak farklı görüşler bildirdikleri söylenebilir.

Türkçe Öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik 1-5 yıl, 5-10 yıl ve 10 yıl üzeri mesleki kıdem aralığına sahip olan öğretmenlerin, 10 yıl üzeri mesleki kıdem aralığında olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Ayrıca, genel olarak 1-5 yıl, 5-10 yıl ve 10 yıl üzeri mesleki kıdem aralığına sahip olan Türkçe Öğretmenlerinin, 10 yıl üzeri mesleki kıdem aralığında olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Demek ki 10 yıl mesleki kıdeme sahip Türkçe Öğretmenlerinin, genç öğretmenlere göre görüşlerinin değiştiği saptanabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığı zaman ise çağdaş değerlendirme formlarına göre” performans değerlendirme, portfolyo dosyası, öz değerlendirme, Akran değerlendirme” boyutunda bir farklılık görülememiştir. Bu durumda Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumları farklı olsa bile derslerde kullanılan çağdaş değerlendirme formları konusunda aynı düşünceleri paylaşmaktadırlar.

Türkçe Öğretmenlerinin daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılma durumuna göre ise mesleki kıdemlerine göre “performans değerlendirme, portfolyo dosyası, öz değerlendirme, Akran değerlendirme” boyutunda anlamlı bir farklılık görülememiştir. Öğretmen adaylarının daha önce ölçme değerlendirme kursuna katılmış olması ya da katılmamış olması çağdaş değerlendirme formlarına bakış açısını değiştirmemiştir.

Çağdaş değerlendirme formları konusunda, büyük ölçüde bilimsel araştırmalardan alınan dönütler ve uygulayıcılardan toplanan görüş ve öneriler yön vermiştir.

Çağdaş ölçme değerlendirme formlarının kullanımına ilişkin elde edilen nitel bulguların ışığında; Türkçe Öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları, çağdaş ölçme ve değerlendirme formlarının kullanmadıkları tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve varılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler ise;

Bahse konu olan eğitim anlayışının tam olarak eğitim sistemimize yerleşmesi için geleneksel eğitim anlayışından(ezberci zihniyet, derslerin tekdüze işlenmesi, öğretmenin sınıfta tek otorite olması) vazgeçilmelidir. Gerek bakanlık gerekse de öğretmenler nezdinde önem arz etmesi gereken ve üzerinde durulması beklenen bir eğitim anlayışıdır.

KKTC’de çağdaş değerlendirme araçlarının tozlu raflardan indirilmesi üzerin de durulması beklenen bir sorun olarak karşımızda durmaktan çıkıp, Bakanlığın ve gerekli mercilerin hemen harekete geçip böyle hayati bir eksikliği ortadan kaldırmak için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Araştırmanın sonunda öğretmenlerin çağdaş değerlendirme, proje ve performans ödevlerinin amaçlarına ulaşılabilmesi için ödev konusu bulmakta zorlanan öğretmenler için;

- 1) Çağdaş değerlendirme formlarından olan Proje ve performans ödev konularını içeren kılavuz kitap benzeri bir kaynak oluşturulması,
- 2) Öğrencilere de bu kaynaktan örnekler gösterilmesi, proje ve performans ödevlerinin bir isim altında birleştirilmesi,
- 3) Özellikle portfolyo dosyası nasıl hazırlanması ile ilgili öğretmenlere nitelikli bilgiler verilmesi,
- 4) Ödevlerin mümkün oldukça derste yaptırılarak başkalarının bu ödevleri yapmasının önlenmesi,

5) Özellikle performans ödevlerinin her ders için zorunlu olarak verilmemesi,

Öğrencinin tercihi de dikkate alınarak sınırlı sayıdaki dersler için verilmesi gibi çeşitli önerilerine yer verilmiştir.

Çağdaş değerlendirme formlarının amaçlarına ulaşabilmesi için hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek öğretmenlerin proje ve performans ödevlerinin gerekliliği, öz değerlendirme, portfolyo dosyasının hazırlanması vb. hususlarda bilgilendirilmeleri gerektiği ifade edilebilir.

Bu duruma göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, çağdaş değerlendirme konusun da yeterli bilgiyi edinmeleri ve bu bilgileri hemen icra etmeleri teşvik edilmelidir.

Yine araştırmadan elde edilen sonuçlardan, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin, lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenler kendilerini geliştirmeleri için yüksek lisans programlarına katılmaları için teşvik edilebilir.

Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, Kıbrıs genelinde ortaokullarında görev yapan tüm öğretmenler araştırma kapsamına alınabilir.

Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda geleneksel eğitim anlayışından ne kadar vazgeçildiği, bu eğitim anlayışının etkilerinin halen devam edip etmediği araştırılabilir.

Yıllardır “öğrencileri en iyi nasıl değerlendirebiliriz” sorusu tartışılmaktadır. En iyi değerlendirmeyle birlikte değerlendirmeyi etkili bir şekilde uygulama sorumluluğu öğretmenlere düşmektedir.

Geleneksel değerlendirme anlayışında öğrencilerin neleri yapabileceklerinden ziyade ne kadar bildikleri önemlidir. Seçmeye ve boşluk

doldurmaya yönelik yapılan sınav soruları genellikle öğrencilerin ne kadar bildikleri hakkında bize bilgi verebilir ama ne düşündükleri ve neleri yapabilecekleri hakkında bilgi veremez.

Öğrencinin edilgen konumda kaldığı öğretim yöntemleri yerine, öğrencinin öğrenme işlerine aktif bir biçimde katıldığı öğretim yöntemleri ön plana çıkmıştır. Getirilen yeniliklerin uygulanırken denetilmesi gereği ve çağdaş değerlendirme formlarının uygulanması ya da programına alınması gereği bulgusu da tespit edilmiştir.

- Türkçe derslerinin, geleneksel alışkanlıklardan kurtularak, günün koşullarına ve eğitimdeki gelişmelere paralel olarak çağdaş öğrenme yaklaşımına göre tasarlanması gerekmektedir.
- Türkçe öğretmenleri yapılandırmacılıkla ilgili hizmet-içi eğitim faaliyetlerine katılarak bu öğrenme yaklaşımı ile ilgili bilgilerini arttırmaları gerekmektedir.
- Milli Eğitim Bakanlığının çağdaş değerlendirme formlarına göre öğrenme yaklaşımının uygulanmasında önemli etkiye sahip olan eğitim materyalleri ile ilgili eksiklikleri tespit etmesi ve okullarda ihtiyaç duyulan materyalleri temin etmesi gerekmektedir.

Genel sınavların ve seviye belirleme sınavlarının, hem programdaki içerikle, hem de alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri ile paralellik gösterecek biçimde düzenlenmesine özen gösterilmelidir.

BÖLÜM VI

KAYNAKÇA

- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. (2007). *Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt 40 Sayı 1 , 41-61.
- Aydın, H. (2010). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aladağ, C. ve Doğu, S. (2009). "Fen ve Teknoloji Dersinde Verilen Ödevlerin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 15-23.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim programlarında küresel ısınma kazanımları ve hedef niteliklerine göre değerlendirilmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9(4), 119-130.
- Ankara: Yargı Yayınları Turgut, M. F. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Saydam
- Aytaç, K. (1992). *Avrupa Eğitim Tarihi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Açıkgöz, K.Ü.(2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Açıkgöz, K.Ü.(2008). *Aktif Öğrenme*. İstanbul, Biliş Yayın evi, 10. Baskı.

- Alaz, A. ve Yazar, S. (2009). Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı Kurama Dayalı Fen Öğretimine Yönelik Bir Uygulama. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 9-17.
- Aydın, H. & Uşak, M. (2003). Fen derslerinde alternatif kavramların araştırılmasının önemi: kuramsal bir yaklaşım, PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,1, 121-135.
- ARSAL, Z. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt: 2, No: 3.
- M Tuncer, Ö Yılmaz - Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2012.
- Akçamete, A. G. (2005). *Açılış konuşması: Öğretmen yetiştirmede kalite sorunlar çalıştay (s:8)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara: Tek ışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.
- Anıl, (2008). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması (Kahramanmaraş Örneği) (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, G.& Balım, A. G. (2006). "Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi" *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* Cilt 38, Sayı:2 , 145-166
- Atılgan, (2006). "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme", ISBN: 975-6376-83-X Anı Yayıncılık, Ankara, (2006).

Ankara: Yargı Yayınları Turgut, M. F., (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Saydam.

Araç ve Yöntemleri. S. Tekin (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s.127–168) (2. baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *Đ. ilköğretimde öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Alıcı, Devrim (2008). “Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri” *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Editör: Satılmış TEKİNDAL). Ankara: Pegem Akademi. ss: 127-170.

Andrade, H. ve Du, Y., 2005. Student Perspectives On Rubric-Referenced Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10, 3, <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=10ven=3>, 11 Mart 2008.

Addressing The Challenges, *Practical Assessment, Research ve Evaluation*. 11,3, <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11ven=3>, 11 Mart 2008.

Baştürk, Savaş (2014). “Çoktan Seçmeli Testler”, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Editör: Savaş Baştürk), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ss: 121-153.

Barkley, J. M. (2006). Readin Education. is self-efficacy important? *Redaing İmprovement Cilt 43 Sayı 4* , 194-210.

Brooks, J.G&Brooks, M.G.(1993). Insearch of Understanding The Case For Constructivist Classrooms. Alexandria. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.

- Bekiroğlu, O., F. (2008). Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo, Kullanımı, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 1. http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt+1+sayi+1%2Fmakale5_doc
- Baykul, Y. (2000). Eğitim Sisteminde Değerlendirme, *Hacettepe Ün. Eğitim Fak. Dergisi*, S. 7, Ankara.
- Shavelson, R. J. & Baxter, G. P. (1992). What we've Learned About Assessing Handson Science, *Educational Leadership*, 49(8), 20-26
- Bahar, Mehmet. (2012). Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğretmen El Kitabı, 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, (2006).Geleneksel – Alternatif Ölçme ve Değerlendirme”, ISBN: 9944-919-22-5, Pegama Yayıncılık, Ankara, (2006)
- Bahar, M. (2012). “Geleneksel – Alternatif Ölçme ve Değerlendirme”, ISBN: 9944.
- Bahar, M. Nartgün, Z. (2009). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Özçelik, D. A. (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A.
- Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (6. baskı). Ankara: Pegem. A Yayıncılık. 221
- Bahar (Ed.), (2006). *Fen ve Teknoloji Öğretimi içinde* (s. 355-415). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 163-179.
- Bahçeci, Dilber, Gödek Altun, Yasemin ve Kaya, Volkan Hasan (2011). Fen Bilimlerinde Kavramsal Algılamalar, Kırşehir: Sohbet Kitap evi Yayınları. 134
- Başol, Gülşah (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Bıkmaz, H. F. (2006). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması” (The validity and reliability study of the elementary school teachers’ science teaching self efficacy beliefs scale). *Milli Eğitim Dergisi/National Education Journal*, 31(161), 172-180.
- Belet, Ş. D. ve Girmen, P. (2007). Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, (http://home.anadolu.edu.tr/~sdbelet/yayinlar/performans_odevi.pdf, e.t.:25.03.2013)
- Baştürk (2014). “Performans Ölçülmesi”, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Editör: Savaş Baştürk), 1. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ss: 157-174.
- Bayram, H. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi değerlendirme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Coşkun, E. Gelen, Đ. Ve Kan, M. O. (2009). Türkçe derslerindeki performans ödevleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 22-55.

O Çetin, Y Günay - Eğitim ve Bilim, 2007 - search.proquest.com.

Cross, J. Greer T. ve Pearce M. (1998), *"Improving Student Reading Comprehension Skills Through The Use Of Authentic Assessment"*, Saint Xavier Üniversitesi, Chicago.

Çakmaklı, A. (2008). *Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin öğrenci performansını ölçme süreci açısından etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çepni S, Çoruhlu T, (2010) Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet içi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 28 (Temmuz 2010/II), ss.117-128*

Cunningham, D. J. 1996. Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D. H. (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cronbach, L. J., Rajaratnam, N., & Gleser, G. C. (1963). Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory. *British Journal of Statistical Psychology*, 16, 137-163.

Çepni, S. "Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi", ISBN: 975-8792-90-3, Pegama Yayıncılık, Ankara, (2005)

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kılınç, Ahmet (2007). Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: IV, Sayı: II, ss: 21-48.

Doğanay, A, (1997) Ders Dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 2,5.

Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Özcan ve diğerleri, (2006).*Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: Pegema Yay.

Deryakulu, D. & Şimşek, A. (1996, Eylül). Türetimci Öğrenme ve Dikkat Odaklamanın Öğrenci Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üçüncü Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bursa.

Demirel, Ö. (1997). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A.

Demirel, Ö, Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). Eğitimde Çoklu Zeka. Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (Ed: Hakan Atılgan), Ankara.

Dias, R. (2010). Concept map: a strategy for enhancing reading comprehension in English as L2, Proc. of Fourth Int. Conference on Concept Mapping. Chile. <http://cmc.ihmc.us/cmc2010papers/cmc2010-196.pdf> adresinden 10.02.2014'te alınmıştır.

Demirel, (2006). *Yapılandırmacılık*. Ö. Demirel (Editör) *Eğitimde yeni Yönelimler İkinci Baskı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demir, R., Öztürk N. ve Dökme İ. (2012). "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi," Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 1 - 21.

Dornisch, M.M. ve McLoughlin, A.S., 2006. Limitations Of Web-Based Rubric Resources.

Demir, S.C. (2010). *2009 seviye belirleme sınavı (sbs) türkçe sorularının öğretim programı açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö, Eğitimde Program Gelistirme. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2005.

Demir, O. Ö. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Kaan Böke (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 285-318). İstanbul: Alfa Yayınları.

Demirel, Ö. (2011). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duffy, T., & Cunningham D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D. H. (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, New York: Simon and Schuster, 170-198.

ERTÜRK, Selahattin, Eğitimde Program Geliştirme, Hacettepe Üniversitesi Bas Ömevi, Ankara – 1972.

Ergin, M. (2005b). *Cumhuriyet Öğretiminin Genel Değerlendirilmesi*

Ersöz, Tahir (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, Pasifik Yayınları, Ankara.

Eren, Y.K. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.

ERTÜRK, Selahattin, Eğitimde Program Geliştirme, Hacettepe Üniversitesi Bas Ömevi, Ankara – 1971.

Erdem ve Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Epçaçan C. Erzen, M. (2008). "İlköğretim Türkçe Dersi Programının Değerlendirilmesi" Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research Volume 1/4 , 182-202.

Ergin, A. Birol, C. (2005). Eğitimde İletişim, Ankara: Anı Yayınları.

Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)*. 141

Erdoğan, H. (2010) *Türkiye'de belediye hizmetlerinin sunumunda özel sektör alternatifi : Batı Akdeniz Bölgesindeki (Antalya-Isparta-Burdur) uygulamaların analizi*. PhD thesis, Sosyal Bilimler.

Fleming, S. D. (2000). *A teacher's guide to project- based learning*. Eric research report: Ed. 469 734.

F ÖZ – 2001. Uygulamalı Türkçe Öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Fer, D. S ve Cırık, İ. (2006) Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?

F Yiğit, B Kırmılı - Turkish Studies, 2014 - turkishstudies. Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik uygulamaları.

Fer, ve Cırık, İ. (2007) Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?

Frass, L. ve Dicke, M. 1996. The parasitoid *Cotesia glomerata* (Hymenoptera: Braconidae) discriminates between first and fifth larval instars of its host *Pieris*

brassicae on the basis of contact cues from frass, silk, and herbivore-damaged leaf tissue. *Journal of Insect Behavior*, 8: 485-498.

Güneş, F. (2007) *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Nobel Basım evi: Ankara.

Gökçegöz Karatekin, N.; Durmuş A ve Işılak H. (2005). *Oyun ve Etkinliklerle Türkçe*, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Güneş, (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri (Yüksek Lisans Tezi)*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gül, (2011). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı ve Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Güneş, F. (2010). "*Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımla Gelen Yenilikler*." *Eğitime Bakış*, Sayı:16 3-9.

Gömlüksiz, M. N. (2005). "*Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 5 (2) .

Göçer, A. (2010). *Performans Görevleriyle İlgili Sunum Çalışmalarının Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine Katkısı*. *Dil Dergisi*, 142, 7-17.

Göçer, A. (2007). *Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri*. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23,17-39.

Hazır-Bıkmaz, F. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. İnternet'ten 28.04.2006 tarihinde elde edilmiştir. .

İflazoğlu, A. ve Hizmetçi, S. (2006). İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma Örneği, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Ankara 2. 427-433.

Karadüz, A. (2009). "*Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme*" *International Periodical For The Languages. Literature and History of Turkish and Turkic*, Volume 5/3.

Kırkkılıç, A. Akyol H. ve diğerleri. (2007). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yay.

Küçükahmet, L. (2000). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuran ve Kanatlı, (2009). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Komisyon, (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Komisyon, (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Kılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi (2. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(Kutlu ve diğ., 2008). İlköğretim öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler.

(Kubiszyn ve Borich, 1993; Khattri, Reve ve Kane, 1998; Airasian 2001; Birgin 2003; Çepni, 2007; Metin, 2008), araştırma (Khattri, Reve ve Kane, 1998; Morgil ve diğ., 2004; Metin, 2008), sunum yapabilme (Kubiszyn ve Borich, 1993; Airasian, 2000; Aslanoğlu ve Kutlu, 2003; Çepni ve diğ., 2005; Çepni, 2007), problem çözme

- (Baron, 1991; Çepni ve diğ., 2005; Kim, 2005), bilimsel süreç becerileri (Airasian, 2001; Morgil ve diğ., 2004; Çepni ve diğ.,
- Kesercioğlu, (2004). Fen ve teknoloji eğitiminde ölçme ve değerlendirme. Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (Ed.). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (s. 235-278). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi (2. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KUZGUN, Yıldız ve DERYAKULU, Deniz Eğitimde Bireysel Farklılıklar Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004, 346 s. ISBN 975-591-610-5
- Kanatlı, Fikriye (2008). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kılınç, Ahmet (2007). Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: IV, Sayı: II, ss: 21-48.
- Kılıç, B Bayram - Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2014 – anadili eğitimi.com.
- Kaya, (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, İmyay Ders Kitapları, Ankara.
- Köseoğlu, F., Kavak, N. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1),139-148
- 1996; Linn ve Gronlund, 2000; Çepni ve diğ., 2005; Kutlu ve diğ., 2008) geliştirdiği ifade edilmektedir. *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma (Tekirdağ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegama Yayıncılık. Göçer, A.
- M. (2007). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegama Yayıncılık. Göçer, A.
- McMillan, J. H. (1997). Classroom assessment: principles and practice for effective instruction. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6-7-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mamur, N. (2009). Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitsel gelişim dosyasının (portfolyo) rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Malatyali, E. & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(14), 320–332.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- M. Karğın, R. Aktaş, S. Karğın, “Geleceğin Muhasebecilerinin Stratejik Düşünme Yeteneklerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi”, Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi, Sayı 38,, pp. 107-132, 2007,
- Madaus, GF (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning.

Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121-134.

M Kara - 2005 - Dergâh Yayınları Türk tasavvuf tarihi araştırmaları: tarikatlar, tekkeler, şeyhler.

MacIntyre, NR. (2000). Oxygen therapy and exercise response in lung disease. *Respir Care* 45:194– 200.

Nuhoğlu, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (1. Baskı). Ankara: NobelYayınları.

O, Turgut. (1992) Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi. Cumhuriyet dönemi ilk ve ortaöğretim programları ve bu programlardan alınan öğretim belgelerinin değerlendirilmesi.

Özdemir, E. (1987) İlkokul Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi Kılavuzu. İstanbul.

Öz, F. (2001). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. (1. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). Eğitim bilimine giriş (Geliştirilmiş Altıncı Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özbay, M. (2009). Anlama Teknikleri: 2 Dinleme Eğitimi. (1. basım). Ankara: Öncü Kitap

Özden, Yüksel (2011). Öğrenme ve Öğretme (11. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öz çelik, A (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çeviren: D. A. Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Basım evi. Editörlü kitap:

Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme, Ankara : PegemA Yayıncılık, 7. baskı.

- Özbesler, C. (2011). Sosyal Hizmet Eğitiminde Aile Tedavisi Yaklaşımları ve Aileye Yönelik Sosyal Hizmet. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2011 Bildiriler Kitabı, Ankara: 120-123.
- Öncü, R. (2009). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma (7. Baskı)*. Ankara: Bilgi Yayın evi.
- Özbay, M. (Ed.) (2006). *Yabancılar Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları*. (23-27) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özel ve Bayındır (2010). Türkçe Ders Kitaplarındaki Fiziksel ve Biçimsel Görünüm, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 39-54.
- Özden, (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (11. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Özenç, Mehmet (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, P. T. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "canlılar ve enerji ilişkileri" ünitesinin kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Selçuk, Z. (2001), Gelişim ve Öğrenme Ankara Nobel Yayın Dağıtım .
- Schorzman, E. ve Cheek, E. H. (2004), "*Structured strategy instruction: investigating an intervention for improving sixth-graders' reading comprehension,*" Reading Psychology, S.25. ss. 37-60.
- Subaşı, G. (1999) Bilişsel öğrenme yaklaşımı bilgiyi işleme kuramı, Mesleki Eğitim Dergisi (1,2, 1999.)
- 2005; Sefer, 2007) ve üst düzey düşünme becerilerini (Bransford; 1979; Logan, 1996; Linn ve Gronlund, 2000; Çepni ve diğ., 2005; Kutlu ve diğ., 2008).
- Selek, (2013), Sosyal Hizmetler ve Bakım, Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri ilişkileri Bölümü Karma Öğretimi.
- Sağlam, Fatma (2011). Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Yüksek Lisans), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Duyuşsal Özellikleri ile Tercih Edilen Öğrenme Strateji, Yöntem ve Teknikleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Proje Raporu. Aydın: ADÜ BAP Projesi No: EĞF- 04001.
- Saban, A. (2005). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayınları.
- Shavelson, R. J. (1994). On the development of a science performance assessment. Stanford University: National Academy of Education.
- Sewell, J. Turton and M Eberl (2012) Monocytes and $\gamma\delta$ T cells control the acute phase response to intravenous zoledronate: insights from a phase IV safety trial. Journal of Bone and Mineral Research, 28, 464-71.

- Şahin el, M, (2005). "Eğitimde Yeni Yönelimler". Ö. Demirel, (Ed.) Etkin Öğrenme içinde (145-161). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Şimşek, R. (1981). Türkçe Anlatım. Trabzon İktisadî ve Ticarî İlimler Akademisi Yayınları.
- Şahin, Ç. Kurudayıoğlu, M. Tunçel, H. Öztürk, Y.A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılar Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(2), 36-45.
- Turgut (2008). Çoklu Zekâ Kuramında Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topallı Arslan, K. (2012). Fen ve teknoloji dersinde bir değerlendirme aracı olarak kavram haritalarının kullanılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı),
- Temel, T. (2010). İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tuncer, H. (2009). Anlatma teknikleri (konuşma, yazma). İzmir: Orkun Kitabevi.
- Topallı Arslan, K. (2012). *Türkçe dersinde bir değerlendirme aracı olarak kavram haritalarının kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuncer, M. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirmede Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi Ve Bazı Değişkenler Açısından Performans Değerlendirmeye İlişkin Düşünceleri (Kahramanmaraş İli Örneği). Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, ANKARA.

Turgut, M. (1986). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, 2.Baskı, Saydam Matbaacılık, Ankara.

Tüysüz, Cengiz (2014). “*Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar ve Eğitim Sistemindeki Uygulamaları*”, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, (Editör: Savaş Baştürk), 1. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ss: 3-20.

Tekin, S., “Okullarda Ölçme ve Değerlendirme” , ISBN: 975-503-126-X, Evrim Yayınevi, istanbul, (2003).

Tuncel, Yılmaz (2013). İlköğretim Okullarında Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma (İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi Örneği) (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Titiz, O. (2005). Yeni Öğretim Sistemi. İstanbul: Zambak Yayınları.

Türk yılmaz, F. (2008). *İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.

Tüysüz, C., Karakuyu Y. ve Bilgin, İ. (2008). “Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düzeylerinin Belirlenmesi”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 147-158.

Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.59

Tiryaki, E. N. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1(1), *Türkçe Sözlük* (2009). Ankara: TDK Yayınları.

Trudel, H. (2007), "Making data-driven decisions: silent reading," *The Teacher Reading*, c.61. S.4. ss. 308-315.

Uygur, Sarıca, Denizli İli Ağız Sözlüğü (Yapı-Köken), Fakülte Kitabevi, Denizli 2007.

Uysal, İ. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama ve Yorumlama Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Üner, Ş. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun ve Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Veznedaroğlu, R. L, ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve iş-levleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-6.

Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel(Editör) *Eğitimde yeni Yönelimler İkinci Baskı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taş, G. (2005), "Okuma eğitimi," *Türk Eğitim Bilimleri*, c.3. S.4. ss. 461- 469.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.

Yurdakul, B. (2009). Yapılandırmacılık. (Editör: Özcan Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2005) "Yapılandırmacılık". Ö. Demirel, (Ed) Eğitimde Yeni Yönelimler içinde (39-61). (2). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, O. (2009). 6, 7, 8. Sınıftaki Yüz Öğrenciye Ait Çalışma Kitabından Hareketle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan

Yapıcı, M. (2008). Eğitim Psikolojisi. İ. Yıldırım, (Ed.), Yapılandırmacılık içinde (549-570). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Yapıcı, Ş. (2007). Eğitim Psikolojisi. S. Akbaba, ve Ş. Anlak, (Ed.). Bilişsel ve Dil Gelişimi içinde (57-103). İstanbul: Lisans Yayınevi.

YAŞAR, Metin (2008). "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi ", Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Editör: Satılmış TEKİNDAL). Ankara: Pegem Akademi. ss: 2-8.

Yıldırım, C. "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme", ISBN: 98-06-Y-0008-8, ÖSYM Yayınları, Ankara, (1983)

Yılmaz, H. "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ", ISBN: 975-8156-65-9, Çizgi Kitap evi, Konya, (2006).

Yılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.

Yapıcı, M. (2008). Eğitim Psikolojisi. İ. Yıldırım, (Ed.), Yapılandırmacılık içinde (549-570). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldız, (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Yılmaz, H. "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ", ISBN: 975-8156-65-9, Çizgi Kitap evi, Konya, (2004).

YANGIN, Banu : "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt: 5, Sayı: 2 (2005), ss.477 - 516.

Y Ersöz - 22nd National Congress on Educational Sciences , 2013 4+ 4+ 4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin nitel bir araştırmalar.

Yıldırım, F. ve Karakoç Ö. B. (2007), "*Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri*", Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Adana.

Yapalak, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, İ. (2011). *Teknoloji destekli matematik öğretimi çerçevesinde alternatif ölçme araçlarının kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

EKLER

GÖRÜŞME FORMU

Ortaokullarda Türkçe Derslerinde Kullanılan Çağdaş Değerlendirme Formlarının Öğretmen Görüşleri

Okul.....

Tarih ve Saat (Başlangıç-Bitiş).....

Görüşmeci.....

Giriş:

Merhaba, benim adım Önder Uçar, Yakın Doğu Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezi kapsamında Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Kullanılan Çağdaş Değerlendirme Formlarının Öğretmen Görüşleri hakkında araştırma yapıyorum ve sizinle sınıfınızda uygulanan değerlendirme yöntem ve formları ile ilgili konuşmak istiyorum.

- Bana bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir.
- Görüşmeyi izin vererseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Derslerinizde kullandığınız ölçme değerlendirme araçları nelerdir?
2. Ölçme değerlendirme araçlarını hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?
3. Ölçme değerlendirme araçlarını belirlerken neye dikkat ediyorsunuz?

Türkçe Derslerinde Kullanılan Çağdaş Değerlendirme Formlarına Yönelik Tutum Ölçeği

SAYIN ÖĞRETMENİM,

Bu araştırma, bilimsel bir çalışma olup Çağdaş değerlendirme formları hakkında öğretmen tutumlarının ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Elde edilen veriler bilimsel çalışmalar dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Adınız ne araştırma raporunda ne de başka bir yerde belirtilecektir. Bu sebeple cevaplarınızı samimi bir şekilde vermeniz bilimsel çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artıracaktır.

Çağdaş değerlendirme, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğretme yöntemidir. Bu yaklaşıma göre öğrenci yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır. Öğretmen merkezli ve öğrencilerin pasif dinleyiciler oldukları geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine bu model, öğrencinin öğrenmede daha aktif olması gerektiğini savunur".

Yukarıda tanımlı verilen çağdaş eğitim anlayışı ile ilgili olarak verilen anketteki cümleleri dikkatlice okuyup size en uygun gelen seçeneği, ilgili yere işaretlemeniz beklenmektedir. Anket sorularından önce araştırmanın değişkenleri ile ilgili kimlik bilgileri yer almaktadır.

Lütfen size uygun cevabı işaretlerken hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bilimsel bir araştırmaya katkıda bulundunuz ve değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Önder UÇAR

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Türkçe Derslerinde Kullanılan Çağdaş Değerlendirme Formlarına Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıdaki verilen ifadelerden düşüncelerinize en uygun olan rakamın bulunduğu sütunu (X) koyarak işaretleyiniz.

Yaşınız: ()26- 35 arası ()36-46 yaş ve üzeri.

Cinsiyetiniz: () Bay ()Bayan

Kaç yıldan beri öğretmenlik yapıyorsunuz?

() 1 - 4 yıl arası () 5 - 10 yıl arası () 10 yıldan fazla

Eğitim durumunuz

() 2 yıllık Yüksek Okul () 4 yıllık üniversite () yüksek lisans

Daha önce Ölçme – Değerlendirmeye ilgili herhangi bir kursa

() Katıldım () Katılmadım

1: Kesinlikle katılmıyorum 2: Katılmıyorum

3: Kararsızım

4: Katılıyorum

5: Kesinlikle katılıyorum

1-	Performans ödevlerini sınıflarda uygulamaktan zevk alıyorum	1	2	3	4	5
2-	Performans ödevlerini hazırlamaktan zevk alıyorum					
3-	Zorunlu olmasam da performans ödevlerini sınıfta uygulamak isterdim					
4-	Performans ödevlerini sürekli sınıflarda uygulamak isterim					
5-	Performans ödevlerinin öğrenciyi geliştirdiğini düşünüyorum					
6-	Performans ödevleri sayesinde kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum					
7-	Performans ödevleriyle öğrencilerin daha iyi öğrendiklerine inanıyorum					
8-	Performans ödevlerini uygulamak zorunda olmasam yapmak istemezdim					
9-	Performans ödevlerini sınıflarda sürekli uygulamaktan sıkılıyorum					
10-	Performans ödevleri için rubrikler hazırlamanın gerekli olduğunu düşünüyorum					
11-	Performans ödevlerini hazırlanmanın kolay olduğunu düşünüyorum					
12-	Performans ödevlerinin benim için hiçbir değeri yok					
13-	Performans ödevinde rubriklerin kullanılmasının önemli olduğunu düşünüyorum					
14-	Performans ödevlerinin öğrencileri çok zorladığına inanıyorum					
15-	Portfolyo dosyasının aşırı masraflı olduğuna inanıyorum					
16-	Performans ödevlerinin aşırı zaman aldığını düşünüyorum					
17-	Portfolyo dosyalarının öğrenciye hiçbir katkı					

	sağlamadığını düşünüyorum					
18-	Performans ödevlerinin çok masraflı olduğunu düşünüyorum					
19-	Performans ödevlerinin uygulamasının zor olduğunu düşünüyorum					
20-	Performans ödevlerinin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum					
21-	Performans ödevlerini sınıflarda uygulamak hoşuma gitmiyor					
22-	Portfolyo dosyalarının zamanımızı boşa harcadığına inanıyorum					
23-	Öz değerlendirme formlarının kullanılmasının gerekli olmadığını düşünüyorum Performans ödevlerinin her öğrenciye uygulanamayacağını düşünüyorum					
24-	Akran değerlendirme formlarının kullanılmasının önemli olduğunu düşünüyorum					
25-	Performans değerlendirme formlarının kullanılması gerektiğine inanıyorum					
26-	Akran değerlendirmenin öğrencileri geliştirdiğine inanıyorum					
27-	Öz değerlendirmenin öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştirdiğine inanıyorum					
28-	Öz değerlendirmenin öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştirdiğine inanıyorum					
29-	Portfolyo dosyalarının eğitime önemli katkılar sağladığına inanıyorum					
30-	Akran değerlendirmenin öğrencilerin gelişimine katkısı olmadığını düşünüyorum					



**KUZey KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/14/15-1809

12.05.2015

Sayın Önder Uçar,

İlgi: 11.05.2015 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-15/470 sayı ve 12.05.2015 tarihli yazısı uyarınca "Türkçe Derslerinde Değerlendirme Formu" konulu anket çalışma sorularınızı talep etmiş olduğunuz okullarımızda görev yapan öğretmenlere yönelik uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce ankete katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

[Signature]
Mustafa Borataş
Müdür (6)

OB/PC

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail mebs@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS