

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

KOLEJLERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
OTANTİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
ARAÇLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yıldız ÇİÇEK

Lefkoşa
Haziran, 2017

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

KOLEJLERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
OTANTİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
ARAÇLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yıldız ÇİÇEK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

Lefkoşa
Haziran, 2017

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Yıldız Çiçek'in "Kolejlerde Görev Alan Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi" isimli tezin Haziran 2017 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Lüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Üye : Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

Üye (Danışman) : Yard. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

....../....../2017

Doç. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

...../...../2017

Yıldız ÇİÇEK

ÖZET

KOLEJLERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OTANTİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Çiçek, Yıldız

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Deniz Özcan

Haziran 2017, 143 Sayfa

Bu araştırmada KKTC. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı özel kolejlerde görev alan öğretmenlerin, otantik ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik görüş, tutum ve kullanma sıklıklarını saptamak ve bu değişkenlerin öğretmenlerin demografik özelliklerine cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tarama modelinde olan bu araştırmada, öğretmenlerin, otantik ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Lefkoşa, Mağusa, Girne ilçelerinde bulunan 6 kolejde görev alan 95 öğretmen yüz yüze görüşmeyi kabul etmeyip konu ile ilgili görüşlerini form aracılığıyla iletmek istemişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri "Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu" aracılığı ile alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin otantik ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını belirlenmesi amacıyla KKTC. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı 8 özel kolejde görev alan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı (zaman, maliyet ve kolej yönetim kurul inisiyatifi vb.) araştırma evreninin tümüne ulaşmak mümkün olmadığından, araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak Lefkoşa, Gazimağusa, Girne ilçelerinde bulunan 6 kolejde görev alan toplam 95 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler, Kılıç (2014) tarafından geliştirilen geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış, "Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği", "Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanma Sıklığı Anketi" kullanılmıştır. Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik, öğretmen görüşme formu 3 madde; otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine

yönelik tutumları 28 madde; otantik ölçme ve değerlendirme araçları kullanma sıklığı 22 maddeden oluşturulmuştur.

Araştırmanın nitel verileri Kılıç (2014) tarafından geliştirilen Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu ile elde edilmiştir. Her forma bir numara, her öğretmene bir kod verilmiştir. Formlar ayrıntılı bir şekilde okunarak verilere ait kategoriler oluşturulmuş ve yapılan doğrudan alıntılar belirlenmiştir. Her soru içinde alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere ait cevaplar belirlenmiş, belirlenen kategoriler Excel programına işlenmiş ve aynı kategori içinde bir araya getirilmiştir. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formlarına ait tüm nitel veriler belirlenen kategorilere işlenmiş, kontrolleri yapılmış ve frekansları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda veri işleyiciler arasındaki tutarlık %85 bulunmuştur. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan elde edilen nitel bulgular yorumlanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi, frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler, T-Testi, Tek Yönlü Varyans Aanalizi (ANOVA), Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik genel tutumlarında bir kararsızlık söz konusu olduğunu ve olumlu tutuma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumlarını demografik özelliklerine cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşma durumlarını etkilemediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun rubrik, gözlem, anekdot, performans değerlendirme, kontrol listesi, proje, poster, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme tercih derken, orta düzeyde portfolya, kelime ilişkilendirme, tutum ölçeği, kavram haritaları, derecelendirme ölçekleri, drama, gösteri, tercih etmiştir, az bir kısmı ise yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, çengel bulmaca, vee diyagramını tercih edilmektedir sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kazanımların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için klasik değerlendirmeyi tercih ettikleri bazı öğretmenlerin her iki

değerlendirme aracını birlikte kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme nedeni olarak dönüt vermesi, sisteme uyduğu, etkili olduğu, pekiştirme yapılabildiği, eğitim de kalıcı olduğu ve kolaylık sağladığı için tercih edildiği yönünde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken, objektif olmasına, seviyeye uygunluğuna, güncel olmasına, performans belirlemesine, amaç ve hedefe uygunluğuna, dönüt vermesine, pekiştirici olmasına, dikkat ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Otantik Öğrenme, Otantik Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen, Tutum.

ABSTRACT

DETERMINATION OF THE GUIDELINES FOR THE AUTHENTICAL MEASUREMENT AND EVALUATION INSTRUCTIONS OF TEACHERS IN COLLEGES

Çiçek, Yildiz

MSC, Graduate Program, Educational Programs and Teaching Department.

Thesis advisor: Yard. Doc. Deniz Özcan

June 2017, 143 pages

According to this research it is aimed to determine the opinions, attitudes and usage frequency of the teachers who work in private colleges which attached to the Ministry of National Education and Culture, General Directorate of Secondary Education of the TRNC, and find out the demographic characteristics of the teachers in terms of gender, age, educational status in-service trainings.

In this research which is in the scanning model, to determine the opinions of teachers about authentic assessment methods, 95 teachers who worked in 6 colleges in Nicosia, Famagusta and Kyrenia districts did not accept the face-to-face interviews in order to it, they wanted to convey their opinions about the subject through the form. Therefore, opinions of teachers were taken through "Teacher Interview Form for Authentic Measurement and Evaluation Method". Also with aim of determination, to toward the attitudes of teachers to authentic measurement evaluation methods, teachers who working in 8 private colleges affiliated to TRNC Ministry of Education and Culture, General Directorate of Secondary Education constitute the universe of research. But, since it is not possible to reach all of the researches for various reasons as (time, cost and initiatives of the college board), 95 teachers constitute sample of research, those who works in 6 colleges in Nicosia, Famagusta and Kyrenia provinces.

In this research or experiment, the data obtained in the study were validated and reliabilited by Kılıç (2014), "Attitude Scale Toward Authentic Measurement and Evaluation Method", "Authenticity Measurement and Evaluation Tools Usage Rate" was used. Authentic measurement and evaluation method teacher interview form 3 items; Attitudes towards authentic measurement and evaluation methods are 28 items; The frequentation of using authentic measurement and evaluation tools was created from 22 items.

The qualitative data of the study was obtained with the semi-structured interview form developed by Kılıç(2014). Each form was given a number and each teacher was given a code. The categories belong to the parents were created by reading the forms in details and direct quotations made have been identified. Sub categories were created within each question. Answer that belong to these categories were determined, determined categories were processed in the excel program and combined in the same category. As the qualitative data that belong to the semi-structured interview forms was processed into categories, controlled and the frequencies were calculated. According to the result of calculation, 85% of consistency between data handlers was found. The qualitative findings that were obtained from the semi-structured interview form were interpreted.

On the solution of the research data, analysis content, frequency (f), percentage (%), arithmetic mean ($\bar{X}$), standard deviation (S), minimum and maximum values, T- test, one way analysis (ANOVA), Mann-Whitney U Test and Kruskal-Wallis Test were used.

The exploration concluded that teachers' general attitudes towards authentic measurement and evaluation methods have an indecision and does not give any positive attitudes. It was determined that teachers' attitudes towards authentic measurement and evaluation methods did not affect their demographic characteristics to their gender, age, educational status, years of service and in-service training.

As a conclusion when we look to teachers using frequency of the authentic measurement and evaluation tools method, most of the people prefer rubrics, observation, anecdote, performance evaluation, control list, project, poster, interview, self-evaluation, peer evaluation, group evaluation, middle level portfolio, word association, attitude scale, Concept maps, rating scales, drama, demonstration, and a few preferred structured grid, diagnostic tree, hook puzzle, vee diagram.

To determine whether teachers' achievements are either gained by students or not, some teachers who have chosen classical assessment, have reached the conclusion that they use both assessment tools together. It can be interpreted as the reason of the preference by the teachers why they have chosen 'Measurement and evaluation tools' cause of they give feedback, systematic, effective, permanent in education and convenient. But also it can be interpreted that teachers pay attention

while they are using authentic measurement and evaluation tools, like being objective, being appropriate, being up to date, determining performance, suitability to goal and target, feedback and to be refiner.

Key Words: Authentic Learning, Authentic Measurement and Evaluation, Teacher, Attitude.

ÖNSÖZ

Bu araştırma, özel kolejlerde görev alan öğretmenlerin, otantik ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik görüş, tutum ve kullanma sıklıklarını saptamak ve bu değişkenlerin öğretmenlerin demografik özelliklerine cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın problem durumu tartışıldıktan sonra sırasıyla araştırmanın amacı, alt amaçlar, önemi, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi 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, sonuçların tartışmaları ve öneriler beşinci bölümde sunulmuştur.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde güler yüzünü, emeğini, zamanı benden hiç esirgemeyen, her koşulda beni kabul eden, tez sürecinin tamamlanmasına kadar beni yüreklendiren, bilgi, birikim ve deneyimlerini benimle paylaşan çok değerli danışmanım Yard. Doç. Dr. Deniz Özcan hocama sonsuz teşekkür ederim.

Bu araştırmanın başından beri bana inanan, her türlü desteği benden esirgemeyen, KKTC Ekonomi ve Enerji Bakanı Sayın Sunat Atun beyefendiye teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmaya Lefkoşa, Mağusa, Girne'de bulunan kolejlerde görev yapan idareci ve öğretmenlere, görüş, düşünce ve tutumları ile katkı koydukları için teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın analiz sürecinde ki destekleriyle Semih Çalışkan'a ve maddi manevi desteğini yanımda hissettiğim Ayşe Akan ve Hasibe Can arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak bu günlere gelebilmemde maddi manevi her türlü fedakarlıkta bulunan, bu çalışmanın tamamlanmasında destek ve dualarını eksik etmeyen, hayatın bana bahsettiği en büyük armağan olan canım babam Osman Çiçek'e kıymetli annem Ayşe Çiçek'e kardeşlerim İshak ve Yılmaz Çiçek'e bütün kalbimle çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,
Yıldız ÇİÇEK

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLO LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.2.1. Alt Amaçlar.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sınırlılıklar	11
1.5. Tanımlar.....	11
1.6. Kısaltmalar	12

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Eğitim	13
2.2. Öğretim	14
2.3. Eğitimde Program Geliştirme	15
Hedef	18
Hedef Davranışlar	19
İçerik	20
Eğitim Durumları.....	21

2.4. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı	23
2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme	26
2.5. Otantik Öğrenme.....	29
2.5.1. Otantik Ölçme ve Değerlendirme	32
2.5.2. Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları	35
2.5.2.1. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	35
2.5.2.2. Performans Değerlendirme	42
2.5.2.3. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı, Puanlama Yönergesi).....	45
2.5.2.3.1. Bütüncül (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı	46
2.5.2.3.2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	47
2.5.2.4. Öz Değerlendirme	47
2.5.2.5. Akran Değerlendirme.....	50
2.5.2.6. Kavram Haritaları	51
2.5.2.7. Kelime İlişkilendirme Testi	52
2.5.2.8. Yapılandırılmış Grid	54
2.5.2.9. Proje	55
2.5.2.10. Kontrol Listesi.....	57
2.5.2.11. Derecelendirme Ölçekleri	58
2.5.2.12. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	59
2.5.2.13. Görüşme	60
2.5.2.14. Poster.....	61
2.5.2.15. Anekdot.....	62
2.5.2.16. Gözlem.....	63
2.5.2.17. Gösteri.....	65
2.5.2.18. Drama.....	65
2.5.2.19. Tutum Ölçeği	66
2.5.2.20. Vee Diyagramı	67
2.5.2.21. Çengel Bulmaca	68
2.5.2.22. Grup Değerlendirme	68
2.5.3. Klasik ve Otantik Ölçme-Değerlendirmenin Karşılaştırılması	69
2.6. İlgili Araştırmalar	73
2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	73
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	78

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	80
3.1. Araştırmanın Modeli.....	80
3.2. Evren ve Örneklem	80
3.2.1. Evren	80
3.2.2. Örneklem.....	80
3.3. Veri Toplama Araçları	82
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	82
3.3.2. Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği	82
3.3.3. Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanma Sıklığı Anketi	82
3.3.4. Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Görüşme Formu	83
3.4. Verilerin Toplanması	83
3.5. Verilerin Çözümlemesi	84
3.5.1. Araştırmanın Nicel Verilerinin Analizi.....	85
3.5.2. Araştırmanın Nitel Verilerinin Analizi	86

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR	87
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87
4. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	89
4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması.....	89
4.2.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması.....	90
4.2.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması.....	90
4.2.4. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması.....	91
4.2.5. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması	91
4.3. Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	92
4.3.1. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklık sonuçları.....	92
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	99
4.4.1. Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Görüşleri	99

4.4.2. Öğretmenlerinin Kazanımların Öğrenciler Tarafından Kazanılıp Kazanılmadığını Belirlemek İçin Hangi Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullandıklarına Yönelik Görüşleri.....	101
4.4.2.1. Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Tercih Etme Nedenlerine Yönelik Görüşleri	105
4.4.3. Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Nelere Dikkat Ettiklerine Yönelik Görüşleri	108

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	113
5.1. Sonuçlar	113
5.1.1. Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Genel Tutumlarına İlişkin Sonuçlar.....	113
5.1.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarına ilişkin Sonuçlar	114
5.1.3. Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar	117
5.1.4. Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Görüşlerine ilişkin Sonuçlar	118
5.2. Öneriler	122
KAYNAKÇA	123
EKLER	136
EK 1: OTANTİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	136
EK:2 OTANTİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARÇLARI KULLANMA SIKLIĞI ANKETİ.....	139
EK 3: OTANTİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU	140
EK 3: KKTC. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN YAZISI.....	141
EK 4: ORJİNALLİK RAPORU	143

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Geleneksel sınıflar ile otantik sınıflar arasındaki farklılıklar	30
Tablo 2.2. Otantik değerlendirme özellikleri	34
Tablo 2.3. Klasik ve otantik ölçme ve değerlendirmenin temellendiği varsayımlar .	70
Tablo 2.4. Klasik değerlendirme ve otantik değerlendirmenin karşılaştırılması	71
Tablo 3.5. Araştırma örneklemine ait demografik özellikler	81
Tablo 4.6. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik genel tutumları	87
Tablo 4.7. Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları ilişkin karşılaştırma sonuçları	89
Tablo 4.8. Öğretmenlerinin yaşına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları ilişkin karşılaştırma sonuçları	90
Tablo 4.9. Öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları ilişkin karşılaştırma sonuçları	90
Tablo 4.10. Öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları ilişkin karşılaştırma sonuçları	91
Tablo 4.11. Öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim alıp almama durumuna göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları ilişkin karşılaştırma sonuçları	92
Tablo 4.12. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları	93
Tablo 4.13. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik görüşleri	99
Tablo 4.14. Öğretmenlerin kazanımların ölçülmesinde kullandıkları araçlara yönelik düşünceleri	102
Tablo 4.15. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçlarını tercih etme nedenlerine yönelik görüşleri	105
Tablo 4.16. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken nelere dikkat ettiklerine yönelik görüşleri	108

KISALTMALAR

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

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

MAK: Maximum

MIN: Minumum

ORT: Ortalama

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve alt problemler belirtilmiş, araştırmanın önemi, sınırlılıkları açıklanarak kullanılan bazı tanım ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Globalleşen dünyada eğitim, bilim ve teknoloji alanında görülen hızlı gelişmeler ve değişimler her toplumun yapısını etkilemektedir. Değişen ve gelişen topluma uyum sağlayabilmek için, nitelikli bireylerin yetişmesi eğitimle gerçekleşebilir. Eğitim, bireyin kendini tanımasını, ihtiyaçlarını belirlemesi ve kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir süreçtir. Eğitim yoluyla bireylerin hedefleri, bilgileri, tutumları değişir ve gelişir. Bilginin yoğunluğu, onu daha aktif hale getirebilmek için çeşitli bilim dallarının doğmasına neden olmuştur. Eğitim de sosyal bilimlerin tabii sonucu olarak ilk sırayı almıştır.

Eğitim, istendik insan davranışlarını amaçlamaktadır. "Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 2013). Bu süreç insanda çeşitli değişiklikler meydana getirmektedir. Sönmez'e göre (2012), "insan toplumsal bir varlık olarak ele alınırsa, eğitim insanı başat değerlerle donatma süreci; üretimde bulunan bir varlık olarak görülünce, insanı doğayı denetleyip, çelişkiyi en aza indirerek üretimde bulundurma süreci; biyo-kültürel, toplumsal yaşantılar geçiren bir varlık olunca, eğitim kişiyi kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış oluşturma süreci; insan kendi kendini var eden varlık olarak ele alınınca, eğitim kişiyi sınır durumuna getirme süreci olarak ele alınabilir." İnsanın kendini gerçekleştirmesi için devam eden eğitim ve öğretim, aslında bir yapılanma sürecidir.

Bilgi; anlama, işletme, değerlendirme, araştırma sonucu ortaya çıkan, bireyin kendi dışındaki dünyaya bakış açısını farklılaştıran ya da belirsizlikleri gideren konumundadır (Özden, 2005). İçinde bulunduğumuz yüzyılda önemli olan bilgiyi edinmek değil, yerinde kullanmak ve entegre edebilmektir.

Bilginin hızla güncelliğini yitirdiği bir dünyada, toplumlar temel bilgiler ile donatılmış bireyleri yeterli görmemektedir. Her ulusun içinde bulundukları çağa entegre olabilmesi için; bilimsel bakış açısı kazanmış, eleştirel düşünme yetisine sahip, analiz-sentez yapabilen, problem çözme becerisi olan, ekip çalışmasının önemini kavramış, teknolojik araçlardan yararlanabilen ve bilgi kaynakları yerinde kullanabilen bireyleri yetiştirmesini zorunlu kılmıştır.

Eğitim sistemi içinde devlet veya özel eğitim kurumları, hem öğrencileri o ulusun ihtiyaç duyduğu birey olarak yetiştirmek hem de öğrencinin toplumsal rollerini benimsemesi açısından oldukça önemlidir. Eğitim programları, eğitim uygulamasında etkin bir değişken olarak kurumsal hizmet verilen eğitimin her seviyesinde önemli bir role sahiptir. Eğitim sistemlerinin temelini eğitim programlarının oluşturduğu düşünürsek uygulanmakta olan programlardaki sağlıklı işleyen ya da eksikliklerin minimuma indirilmesi ve programın sosyal, bilimsel ve çağın getirdiği yenilikleri göz önünde bulunduran düzenlemelerin yapılmasıyla eğitim kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır (Erden, 1993).

Mevcut eğitim sistemleri çağın gerektirdiği insan ihtiyacını yetiştirmede yetersiz ve uzak olduğu görüşü, çağın gerektirdiği özellikte donanımlı bireylerin yetiştirme düşüncesi “eğitimde reform” çalışmalarını tetiklemiştir. Her ulus eğitim sistemlerini ve eğitim programlarının yeniden yapılandırmış bu yapılandırma sonucunda eğitim ortamlarının düzenlenmesini içeren bir dizi değişikliklerin olmasını sağlamışlardır.

Her ulus ihtiyacı olan bireyi yetiştirmek için kendi eğitim programını oluşturmaktadır. Eğitim programları, bazı paradigma ve gelişen teknolojiye uygun olarak belirli yaklaşımlar çerçevesinde geliştirilmektedir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamakta olan "Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından, her öğrencinin farklı öğrenme ve zekâ türüne sahip olduğu ve bu nedenle tüm öğrencilerin öğrenebileceği yaklaşımından yola çıkılarak geliştirilmiştir." Bu model eğitimde aktif olan öğretmen, öğrenci ve velileri ezberci anlayıştan uzaklaştırarak, öğrencinin öğrenme işlemi sürecinde, öğrenciye özgüven veren, analitik düşündüren, problemlere karşı çözüm odaklı yaklaşan bir yaklaşım olarak görülmektedir (MEB, 2007).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na göre (2005): Kıbrıs Türk Eğitim Sistemini, herkes için yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla, bilgiye ulaşmanın yol ve yöntemlerini öğretene, etkin bir rehberlik hizmetini ve performansa dayalı bir ölçme-değerlendirmeyi içeren, yatay ve dikey geçişlere olanak sağlayan, AB meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren; yerinden yönetim ve yerinden denetim esasına bağlı olarak toplumun coğrafi özelliklerini dikkate alan, fırsat eşitliğini gözetene bir bütünlük ve uyum içerisinde yeniden düzenlemektir, şeklinde belirlenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya koyduğu öğretim programlarında öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilerek yeni bilgiyi anlama, edinme ve yapılandırılması hedeflenmektedir. MEB (2006), tarafından yapılandırmacı öğretim programlarının uygulanmaya başlanmasıyla birlikte derste kullanılan öğretim tekniklerinde ve ölçme değerlendirme aşamasında çeşitli değişiklikler ortaya konulmuştur.

Programda öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak yapılan değişikliklerden en önemlisi ölçme değerlendirme alanında olduğu bilinmektedir.

Stavens ölçme kavramını, "eşyaların ve olayların algılanabilen yönlerine bazı kurallara göre sayılar vermektir." şeklinde tanımlamıştır (Yaşar, 2011). Turgut (1984), ölçmenin tanımını yaparken Stavens'e benzer bir ifadeyle "bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı ve sembollerle gösterilmesidir." şeklinde tanımlamaktadır.

Kavram olarak ölçme, herhangi bir olay veya varlıkların belirli bir özelliğini daha önce belirlenen bir disipline göre sınıflama, sayarak derecelendirme veya sayısal olarak ifade etme (Öncü, 1999). Gerçekte ölçmeye konu edilen özellik, elde edilen ölçme sonuçlarından yararlanılarak bu özellik hakkında bir karara varma isteğidir. Elbette ölçmeye konu olan özellik hakkında bir değerlendirme yapabilmek için ölçme sonuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Yaşar, 2011).

Bu sebepten dolayı ölçme ve değerlendirme arasında bir bağ söz konusudur, ölçme değerlendirmenin olmazsa olmaz bir parçasıdır. Zaten ölçme olmadan

değerlendirme yapılamamaktadır. Ölçütlerden elde edilen verilerin karara bağlama sürecine değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2000).

Eğitim programının son bölümü olan ölçme ve değerlendirme yapmadan maksat, öğrenciye not vermek ve dersteki başarısını belirlemek değil, öğrencilerin kişisel farklılıklarını göre yeteneklerini keşfetmek, onları ilgi, ihtiyaç ve kabiliyetlerine uygun olacak şekilde yönlendirmek ve verilen öğretim hizmetlerinin niteliğini belirlemek olmalıdır (Özdemir, 2010).

Kayapınar ve Savaş (2012), eğitimde ölçme değerlendirme alanında bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden bazılarını şu şekilde belirtebiliriz:

- a) Sınavların nasıl yapılacağına yönelik öğretmen kararı yerine öğretmen ve öğrencinin beraber kararlaştırmaları istenmektedir.
- b) Öğrencilerin eğitim programında olan hedefler ulaşması değil, önceden belirlenmiş yeterlikleri kazanma düzeyleri tespit edilmek istenmektedir.

Eğitim programında bulunan öğretim hedeflerinin sınanması değil, öğrencilerin kendine özgü özellikleri ile öğrenmenin gerçekleştirilmesi çalışılmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre otantik öğrenmenin temelini oluşturan bilgi karmaşık, sıra dışı, öğrenciyi merkeze almakla birlikte sosyal katılımı sağlayan, merak uyandırıcı ve içinde yaşadığı hayatla benzerlik gösteren otantik görevler içermekte bu görevlerin oluşmasını sağlayan otantik materyallerden ve otantik değerlendirmeden oluşturmaktadır (Knobloch, 2003).

Otantik kavram olarak, karmaşık gibi bir anlam ifade etse de yapılandırmacı öğretim tasarımı benimsenmektedir. Bu açıdan gerçek yaşam problemlerinin ne kadar çetrefilli olsa da sınıf ortamına taşıyarak, gerçek çözüm yöntemleri ile sonuca ulaşılmasıdır.

Bektaş ve Horzum (2012), otantik öğrenme sürecini takip ettiğimiz de otantik görevlerle başlar, otantik etkinlik ve değerlendirmelerle devam eder. Otantik görevler, içinde bulunduğu zaman veya gelecekte öğrencinin karşılaşacağı problem durumunda faydalanabileceği bilgi ve beceri kazandırabilecek içerikte oluşturulmalıdır. Otantik etkinlikler, "kritik düşünme", "problem çözme", "bilgiyi

sentezleme" gibi kazanımları gerçek yaşamda kullanabilmesine olanak sağlar nitelikte olmalıdır. Otantik değerlendirme, öğrencinin gerçek yaşamında karşılaşabileceği ve ona önemli deneyimler kazandıran öğrenme sürecinin değerlendirmesidir. Otantik öğrenme sürecinde, öğrencinin yaşamında karşılaşabileceği problem ve sorunlarla baş edebilecek gözlem, deney ve birikim içeren öğrenme ortamı ve değerlendirmeler bulunmaktadır.

Öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, öğretimin her aşaması ile ilişkilidir. Değerlendirme, öğretimin başında belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına dair karar verilmesini sağlayan önemli bir faktördür (Arpacık, 2010). Bu açıdan öğretim hedefleri ile değerlendirme doğrudan ilişkilidir. Çünkü hedefler öğrencinin neyi öğreneceğini belirler ve değerlendirmenin yollarını tasarlamak için bir çerçeve sunar ve böylece öğretmene yol gösterir (Morrison, Ross ve Kemp, 2012).

Değerlendirme birkaç nedenden dolayı önemli bir süreçtir (Pellegrino ve Quellmalz, 2010). Birincisi her öğrencinin öğretimi gerçekleştirmesi farklı farklıdır, bunda en önemli faktör sürecin değerlendirilmesidir. Süreç değerlendirmesinde öğrencilerin bireysel öğrenmelerinin daha iyi izlenebileceği ifade edilmektedir. İkinci olarak bilişsel teori bize öğrencilerin temel prensipleri nasıl kavradıklarını, bilgilerini nasıl yapılandırdıklarını, analiz etmeyi ve öğrenci performanslarındaki basit ve karmaşıklığı anlamamıza yardımcı olur. Bu bilgiler doğrultusunda öğretimin planlanması, sunumu ve değerlendirilmesi için önemlidir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 5. Milli Eğitim Şurası Kararları'na göre (2014) "öğrencilerin kademeler arasında geçişlerinde; yarışmacı bir anlayışla yürütülen müfredat odaklı sıralama sınavları yerine, beceriye dayalı düzey belirleme amaçlı çok boyutlu ölçme değerlendirme teknikleri ile toplanan bilgilerin kullanılması sağlanmalıdır." şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamdan hareketle çok boyutlu ölçme değerlendirme teknikleri olarak otantik ölçme değerlendirme yöntemleri karşımıza çıkmaktadır.

Otantik ölçme ve değerlendirme, klasik değerlendirme yöntemleri haricinde olan tüm değerlendirmeleri içermektedir. Öğrenci merkezli olup klasik ölçme ve değerlendirmeye yöntemlerine göre gerçek yaşama ilişkin olan ve ürün ile birlikte sürecin de değerlendirilmesini göz önünde bulunduran otantik değerlendirmeler,

öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, problem çözme ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarmaktadır. Çoklu cevaplar, problem çözme stratejileri ve oluşturulan süreç öğretmenlerin değerlendirme, onaylama ve ödüllendirme yapmasıyla sonlandırılır. Bu açıdan otantik değerlendirme öğrencilerin öğrenmeye istekli sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler olamaya yardımcı olmaktadır (Kılıç, 2014).

Ölçme ve değerlendirme uygulanmakta olan öğretim programının yeterliliğini saptamak, öğrencilerin neler öğrendiklerini belirleme açısından önemlidir. Geleneksel anlayışta öğrencilerin ne öğrendiğinden ziyade, ne öğretildiği ölçülerek değerlendirilmektedir. Bu durum, öğrencilerin bilgiyi sınavda sorulacağı için ezberlemesine ve sınavdan sonra unutmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımında, öğrencilerin bireylerin farklılıkları, kişisel yetenekleri ve öğrenme gelişimi ihmal edilmektedir. Yapılandırmacılığın benimsendiği değerlendirme yaklaşımında ise öğrencilerin öğrenmeleri, öğrenme süreci bağlamında değerlendirilmektedir. Öğrencilerin süreç sonunda hangi ürünleri ortaya koydukları değil, süreç içinde neler kazandıkları, neyi, nasıl öğrendikleri dikkate alınmaktadır. Sürece dayalı değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında öz denetime sahip olmalarını ve öğrendiklerini sorgulamalarını desteklemektedir. Bu amaçla kullanılan otantik değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin öğrenme gelişiminin değerlendirilmesiyle birlikte, öğrencilerin kendi gelişim süreçlerini görmelerine ve öğrenme sürecinde gerekli yerlere yapılan düzeltmelere fırsat vermektedir. Ayrıca, öğrencilerin sadece sınavda başarılı olmaları değil, bir bütün olarak bilgiyi edinmeleri önemli görülmektedir (Fer ve Cırık, 2007).

Otantik öğrenmeler olmadan otantik ölçme ve değerlendirme yapılması anlamlı olmayacaktır. Otantik değerlendirmenin gerçekleşmesinde öğretmenin rolü son derece önemlidir. Öğretmen, öğrenme sürecinde, yol gösteren konumunda bulunmaktadır. Öğrenci bu öğrenmenin öznesidir. Öğrenme sürecinde gerçek dünya problemlerine çözüm üretilirken bilginin analizi, deneysel ve gözlemsel evreler öğrenciye kendi kendine keşfettiği hissi uyandırır bu da öğrenciyi öğrenmeye karşı heyecanlandırır ve motive etmektedir.. Buradan hareketle otantik öğrenmede öğretmen, probleme dayalı etkinlikler hazırlayabilmeli, işbirliği yapmaları için öğrencileri yönlendirebilmeli tıpkı basketbol koçları gibi onlara eğitim koçluğu yapmalıdır. Öğretmen otantik etkinlikler düzenler ve öğrencilerini bu etkinliklere

yönlendirir. Öğretmen, öğrencilerine dört baskın öğrenme alanını tamamında uzmanlık geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Bektaş ve Horzum, 2014). Bu öğrenme alanları:

Bilişsel Kapasite: Düşünme, problem çözme, yaratıcılık.

Duyuşsal Kapasite: Değer verme, takdir etme, sorumluluk.

Psikomotor Kapasite: Hareket etme, kavrama ve fiziksel beceri uygulama.

İstekliliğe Yönelik Kapasite: Karar verme, eyleme geçme ve adanmışlık, şeklinde belirtmektedir.

Eğitimin hedeflerine ulaşılabilmesi için eğitim-öğretim süresinde yapılan etkinliklere bu etkinliklerin niteliği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında gerçekleştirdikleri ile doğru orantılıdır. Öğretim sisteminin öğrenci, eğitim programı, etkinlikler vb. öğeleri de niteliği belirlese bile bu öğelerin etkileşimi öğretmen tarafından tasarlandığı, belirleyici faktör olan sınıf ortamının öğretmen tarafından oluşturulduğu için öğretmenin öğretim sürecinde ki rolü özel bir önem arz etmektedir. Oysa aynı özellikleri taşıyan öğrencilere aynı yöntem ve teknikler ile aynı programı uygulayan öğretmenlerin farklı sonuçlara ulaşmalarının bir nedeni de budur (Açıkgöz, 2002).

Kıbrıs Türk toplumu eğitim sisteminde yeniden yapılanmaya gitmiştir. Kıbrıs Türk toplumunun ihtiyacı olan bilgi çağının gereklerini taşıyan ve farklı toplumlara varlığını gösteren, Kıbrıs Türk toplumunun "sosyal, kültürel, ekonomik alanda gelişmesine", "eğitimde fırsat eşitliğine", "yaşam boyu eğitime", "değişime açık eğitime", "öğrenci merkezli eğitime", olanak sağlamak amacıyla yeniden eğitimde yapılanmaya gereksinim duymaktadır (KKTC Eğitim Sistemi, 2005).

Öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle öğrenci başarısını değerlendirmeye alışmış olması kuşkusuz öğretmenleri yeni değerlendirme yaklaşımlarından olan otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda zorlayacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme konusunda teorik bilgilerinin, sınıf içi uygulamalardaki tercihlerinin ve eğitim programını uygulama sırasında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, bu sorunların giderilmesi varsa eksikliklerin tamamlanabilmesi bağlamında büyük önem taşımaktadır.

Kolejlerde görev yapan öğretmenlerin eğitim programlarında yer alan otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumlarını, görüşlerini, otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarını ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak uygulama nedenlerini, kolejlerde uygulanan ders programlarının bütününe ele alarak tespit eden ve Kolejlerde uygulanan programlar ele alındığında her branşta farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki olası ilişkileri, uygulamada ortaya çıkabilecek farklılıkları ve sorunları ortaya koyan KKTC'nde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı ve bu alanda yapılacak incelemelere de ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle, Kuzey Kıbrıs'ta bulunan kolejlerde görev alan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları ve görüşlerinin belirlenmesi yönünde bu çalışmanın yapılması gerekli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin otantik ölçme değerlendirme yöntemine yönelik tutumlarının, kullanma sıklıklarının ve görüşlerinin belirlenmesidir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Kolejlerde görev alan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik genel tutumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik genel tutumları;
 - 2.1. Cinsiyet
 - 2.2. Yaş
 - 2.3. Eğitim durumu
 - 2.4. Hizmet yılı
 - 2.5. Hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları nasıldır?
4. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretimin etkili bir biçimde yürütülebilmesi için alanla ilgili yeni gelişmeleri yakından takip etmek gerekmektedir. Son yıllarda eğitim bilimlerinde ön planda olan eğilimler, örneğin; çoklu zeka, yaratıcılık, yaparak yaşayarak öğrenme ve yapılandırmacılık gibi ölçme ve değerlendirme alanında da yeni yaklaşımları beraberinde getirmiştir.

Eğitimde ölçme değerlendirmedeki temel amaç öğrencilerin bilgi, beceri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda tanıyarak öğrencinin bilgi, seviye düzeyini artıran ve çeşitlendiren araştırmalara eğitim koçluğu görevi üslenmektedir.

Eğitim programlarının başarılı bir biçimde yürütülebilmesi, kazanımların gerçekleştirilebilmesi için uygulama konumunda olan öğretmenlerin birikim ve yeterliliğiyle doğru orantılıdır. Bilgi, birikim ve tecrübeleriyle yeni yaklaşım yöntem ve tekniklerini tercih eden öğretmenlerin, tüm öğretim alanlarında uyguladıkları gibi, ölçme değerlendirme alanında da olumlu tutum sergilemeleri, öğretmenleri, istenilen hedefe ulaşmalarını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin eğitim performanslarına bakıldığında, eğitim programı öğrenci merkezli olsa da uygulamada öğretmen merkezli yaklaşımı, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilmediği ve benimsenmediği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, tecrübe ve bilgi gerektiren ölçme değerlendirme çalışmaları da istenilen düzeyde yürütülmemektedir. Ancak öğretmenlerin gerek hizmetiçi eğitim gerekse kişisel araştırmaları neticesinde çağdaş yaklaşım olan otantik ölçme değerlendirme etkinliklerini kullanan öğretmenlerin sayısı gün geçtikçe arttığı da sevindirici bir gelişme olarak gözlenmektedir.

Otantik ölçme değerlendirme uygulamaları bu alanda öğrenme eksikliklerini giderme öğrenciye geri bildirim sağlama, öğrencinin kendi yetenek ve özelliklerini öne çıkarmalarına imkan veren, gerçek dünya problemleriyle örtüşen otantik değerlendirmeler de bulunma gibi uygulamaların yerleşmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Otantik ölçme değerlendirme uygulamaları her ne kadar amacı ve içeriği bakımından merkezi sınavlarla örtüşmese de tüm eğitim etkinlikleri ve öğrenci niteliklerini göz önünde bulundurarak süreç değerlendirmenin eğitim kalitesini

artıracağı ve uygulamada yaygınlaşma sağlayacağı beklenmektedir. Bu amaçla gerçek dünya içerisinde başarılı olabilmek için bir takım becerilere sahip olmasının yanında bu becerileri tümleşik ve etkili bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Bundan hareketle otantik ölçme değerlendirme anlayışı bütünüleyici ve tamamlayıcı uygulamalarla işlevini artırması kapsamında öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolya, performans değerlendirme ve proje çalışmaları vb. sürecin değerlendirdiği araçların kullanılmasıyla değerlendirme işlevini yerine getirmiş olmakla öğrencilerin kolej eğitiminde hedeflenen kazanımlara sahip olabilmelerine ortam sağlamaktadır.

Otantik ölçme değerlendirme KKTC'nin eğitim paradigmasında yaparak yaşayarak öğrenme okulun varlığını etkisiz kılmanın aksine okulun niteliğini artırmayı sağlamaktadır. Dewey'in ifade ettiği gibi "okuldaki eğitim hayata hazırlık değil, hayatın bizzat kendisi olmalıdır." Bunu sağlamanın yolu olarak otantik ölçme ve değerlendirme ön plana çıkarmaktadır.

Dolayısıyla kolejlerde görev alan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında gerekli bilgilere sahip olup olmadıklarını ve öğrencilerini hangi yöntem, teknikler ile değerlendirdikleri, bu konulardaki yeni yaklaşımlardan tekniklerden haberdar olup olmadıklarını belirlemek istenmektedir. Eğitim programını uygulama ve öğretimi planlama, öğretmen yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların;

- ✓ Eğitim fakültesi bulunan üniversitelerdeki anabilim dallarında sürdürülen öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- ✓ MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün sürdürdüğü öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- ✓ KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'nün hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimler için yapmayı planladığı çalışmalara katkı sağlayacağı,
- ✓ Konu ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC), Lefkoşa, Gazimağusa, Girne ilçelerinde bulunan altı Kolejde görev alan öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemiyle sınırlıdır.
3. Kolejlerde görev yapan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları, kullanma sıklığı ölçme aracı ve öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Kolej: Öğretim programında, genellikle İngilizce olmak üzere, yabancı bir dil öğretimine ağırlık veren lise dengi okul. Kimi meslek okullarına verilen ad (TDK, 2016).

Öğretmen: "Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse. Bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse" (TDK, 2016).

Eğitim Programı: Eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem (TDK, 2016). Öğrencileri önceden belirli bir hedefe taşınması için tasarlanmış düzenli etkinlikler içeren kompleks aktiviteler bütünüdür.

Yapılandırıcı yaklaşım: Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya koyduğu öğretim programlarında öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilerek yeni bilgiyi anlama, edinme ve yapılandırılması hedeflenmektedir MEB (2006). "Bireyin öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl yapılandırdığını, bu yapılandırma sırasında ne türden işlemler yaptığını ve yapılandırma sürecini etkileyen unsurların neler olduğunu açıklayan genel bir öğrenme kuramıdır." (Fer ve Cırık, 2007).

Otantik Öğrenme: Bir görev ve etkinlik üslenilmesini isteyen, bu görev ve etkinliklerde aktif değerlendirme yapılarak oluşan bir öğrenme sürecidir (Newmann ve Wehlege, 1993).

Otantik Ölçme Değerlendirme: Gerçek dünya problemine benzeyen görev durumlarında performansı ölçmeyi temel alan ve öğrenci merkezli olarak öğrencinin üslediği görev sürecini değerlendirilmedir (Bektaş ve Horzum, 2014). Klasik değerlendirmelerin dışında kalan, eğitim sürecinin tamamının değerlendirildiği bir yöntemdir. Öğrenci merkezli ve gerçek yaşam problemlerini kapsamaktadır. Otantik değerlendirmeler daha çok, öğrencinin analitik düşünmesine, problemi çözme ve öznel yeteneklerinin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Tutum: Tutulan yol davranış (TDK, 2016).

Görüşme: "Bireylere özgürce ya da belli bir soru kâğıdına bağlı kalınarak sorular sorulmasına dayalı bir toplumbilimsel araştırma yolu" (TDK, 2016).

1.6. Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

TDK: Türk Dil Kurumu.

SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi

MAK: Maximum.

MİN: Minumum.

ORT: Ortalama.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim, öğretim, yapılandırıcı yaklaşım, otantik öğrenme, otantik değerlendirmeye yönelik bilgilere, konuyla ilgili çalışmalara yer verilecektir.

2.1. Eğitim

Eğitim denilince hepimiz aklında iyi kötü söyleyecek bir şeyler gelir. Ama eğitimin içeriğinin derinliği konunun genişliği bizi bu konu ile ilgili araştırma yapan uzmanların neler düşündüğünü, nasıl tanımladığına götürür. Eğitim sözcüğünün Türkçe de ne anlam ifade ettiğini Sönmez'e göre (2005),

eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. İdealistler eğitimi Tanrı'ya ulaşma süreci için yapılan etkinlikler, realist insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, marxistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, pragmatistler, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci, varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele alınmışlardır.

Ertürk (1994), eğitim kelime olarak birbirinden bağımsız olmamakla birlikte altı farklı anlamda kullanılmaktadır. Bunlar: "Disiplin", "sosyal hizmet", "kazanım", "öğrenim", "sosyal kuram", "kasıtlı kültürleme süreci" olarak belirtmektedir. Bu tanımların çoğu, eğitimin bir amacının olduğunu göstermektedir.

Eğitim inceleme alanı ve insanlık tarihi olarak eski, bilim olarak kendini göstermesi oldukça yeni sayılır. Eğitim, belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikleri geliştirmeye çalışan bir bilim dalıdır (Erden ve Akman, 1998). Eğitim, kişinin davranışlarını şekillendirme ve değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir (Tay, 2005).

Eğitimde değişim planlı ve programlı gerçekleşir. Rastlantılar söz konusu değildir. Bireylerin olumlu davranış değişiklikleri gerçekleştireceği düşünülmektedir. Ayrıca eğitimin bir anlamda "gerçeği araştırma" ve "kişilik oluşturma" süreci olduğunu belirtmektedir. Bu süreç, insanın hem olumlu yönde kültürlendiği, hem de bilişsel ve duygusal anlamda kendini geliştirdiği bir aşamadır. Bu sürecin amacı,

bireyin kendini tanıması ve insanlık onurunu kavraması düşünülmektedir ve eğitim, kültürün aktarımı, kendini keşfetme, bireysel büyüme ve gelişim etkinliklerinde oldukça önemlidir (Uzunboylu ve Hürsen, 2012).

Uzunboylu ve Hürsen'e göre (2012), dünyada bilginin önemi hızlı bir şekilde öne çıkmakla birlikte "bilgi" kavramı ve "bilim" kavramları da farklılaşmakta, teknolojiye ilerlemeler, hak ve özgürlük gibi konular farklılık kazandırmaktadır. Bu değişimlere uyum sağlayabilmek için bireyden beklenen yeterlilikler de artmaktadır. Dünyada dengelerin hızla değişimi, bütün alanları etkilediği gibi eğitim alanında da değişimi ve gelişimi beraberinde getirmektedir. Bu gelişmeler karşısında, Kıbrıs Türk toplumunun, değişen dengelere uyum sağlayabilmesi, insana yapılan yatırımın iyileştirilmesi, sosyal yapının zenginleştirilmesiyle gerçekleşecektir. Bunun ile birlikte Kıbrıs Türk toplumunun gelişmesini, her bireyin eşit haklardan yararlanabileceği, uluslararası eğitime parametreleri ile yarışan, örgün ve yaygın eğitim olarak, araştırmaya önem veren, farklı bilgi ve becerilere yön veren, çoklu zeka kuramını esas olan, yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen eğitim kurumları ile sağlayacaktır. Kuzey Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi, demokratik, katılımcı ve açıklık ilkelerine uygun bir yöntem anlayışının sağlayacağı, uzlaşım platformundan doğacak yapıcı önerilerle sağlıklı bir gelişme göstermesi planlanmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin, her alanında yeniden yapılanma çalışmaları başlatıldı. Amaç Kıbrıs Türk Toplumunu için öngörülen insan profili ve bunları gerçekleştirecek eğitim vizyon ve misyonu gerçekleştirmektedir (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2005).

2.2. Öğretim

Eğitimin belirlenmiş bir program doğrultusunda, planlı, kontrollü, sistemli bir şekilde yürütülen yerlere eğitim kurumları, bu kurumlarda yapılan öğretme faaliyetleri ise öğretim olarak tanımlayabiliriz.

Gürkan ve Gökçe (1999) ise öğretimi, "insan yaşamının belli dönemlerinde planlı, programlı, destekli, genellikle bir belge ile sonuçlanan, bireyde istenen yönde davranışların gelişmesi için uygulanan süreçler toplamı olarak tanımlamaktadır."

Kuzgun ve Deryakulu (2004), öğretimi kademeleri belirlenmiş kurumlarda, daha önce belirlenen amaçlar yönünde, bireyi bu amaçları kazanacak şekilde, planlı

ve programlı bir biçimde, öğrenilmesi beklenen içeriğin (bilgilerin) verilmesi ve bu içeriğin kazanılmasını sağlayacak ve kolaylaştıracak öğrenme tekniklerinin uygulanması süreci diyebiliriz.

"Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerine öğretim denir. Öğretim formal eğitim içinde yer alır. Öğretim sürecinde yapılacak etkinliklerin tümü önceden planlanır ve bu plan çerçevesinde yürütülür. Bu nedenle öğretim profesyonel bir iştir." Ayrıca Erden öğretim etkinliklerinin "hedefler", "kapsam", "eğitim durumu" ve "değerlendirme" gibi dört temel ögesi olduğunu ifade etmektedir (Erden, 1998).

Uzunboylu ve Hürsen'e göre (2012) hedefler, öğrencilerin öğretim süreci sonucunda ne yapabileceklerini ortaya koyan belirtmelerdir. Hedefler öğretmenlere "kapsamın seçimi", "öğretim durumları" ve "değerlendirme" sürecinde rehberlik eder. Öğretimin amacı istenilen hedefe ulaşabilmektir. Öğretim sürecinde gerekli olan bilgiler ise kapsamı teşkil etmektedir. Kapsamın belirlenmesinde, hedeflere ve öğrenci giriş davranışlarına uygun olmasına dikkat edilmelidir. Dolayısıyla öğrencinin hedefe ulaşması için geçirmesi gereken öğrenme süreçlerini sağlayan dış faktörlerin tasarlanmasına eğitim durumları denilmektedir. Bu konuda çeşitli öğretim yöntem, tekniklerinden ve bunları destekleyen çeşitli öğretim materyallerinden yararlanır. Öğretim süreci değerlendirme ile sonlandırılır.

2.3. Eğitimde Program Geliştirme

Her ulus ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyi yetiştirmek için bir eğitim sistemi benimsemektedir. Eğitimin niteliğini ise eğitim programları ile oluşturmaktadır. İhtiyaç duyulan insanın yetiştirilmesi, eğitim programları ile mümkündür. Bu açıdan, Türk eğitim sistemi, hem hızla artan nüfusun eğitim ihtiyacını karşılaması gerekirken, hem de, eğitimin her bireye etkili şekilde verilmesi gerekmektedir. Bu açıdan, nitelikli programlar ile mümkün olacaktır (Varış, 1996). Eğitim kurumları örgün veya yaygın olarak bütün eğitim aktivitelerini, daha önce hazırlanan bir program dahilinde yürütülmektedir. Eğitim kurumlarında, öğrenciye ne tür davranışların nasıl edindirileceği, eğitim programlarında yer almaktadır. Hiç şüphesiz eğitimin kalitesi, uygulanan programı ile sağlanmaktadır. Eğitim programlarında bulunan eksikliklerin

giderilmesiyle, hızla değişen topluma ve bilim alanlarındaki gelişmelere göre yeniden düzenlemelerle, yani eğitim programları geliştirilerek, eğitimin niteliği artırılabilir (Erden, 1998).

Eğitim ile ilgili aksaklıkları, eğitim problemleri ve problemin kaynağı olan okulda ya da eğitim sisteminin içinde çözüm aramak gerekmektedir. Eğitim sistemindeki problemlerin çözümü, çağdaş eğitim programlarını oluşturmakla mümkün olabilir. "Eğitim programı; öğrenciye, okulda ve okul dışında planlanmış aktiviteler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları olarak tanımlanırken, program geliştirme ise; eğitim programının, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır" (Demirel, 2014).

Eğitim programı; öğrencide gözlemek istenen hedef davranışları, içeriği, eğitim ve sınav durumlarından oluşan bir örgüdür. Eğitim programlarını geliştirmede, "Hümanistik Yaklaşım", "Sosyal Yeniden-Yapılandırımcılık", "Teknolojik Yaklaşım", "Akademik Konu Yaklaşımı" gibi yaklaşımlar mevcuttur (Sönmez, 2005).

Hümanistik Yaklaşım: Temel düşünce, öğrenenin kendini keşfetmesi, kendi iç dünyasını tanıması ve kendini gerçekleştirmesidir. Hümanistik yaklaşıma göre duyguların, davranışların ve düşüncelerin aktif olarak, bir bütün olarak değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Yaratıcılık ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Yaklaşım işbirliği içerisinde olabilen ve etkili iletişim becerilerine sahip, sosyal bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (McNeil, 1997).

Sosyal Yeniden-Yapılandırımcılık: Bu yaklaşım, eğitim programı ve toplumun; politik, ekonomik, ve sosyal değişimi arasındaki ilişkiyi kapsamaktadır. Yaklaşımın amacı; toplumsal reform, toplumu sosyal açıdan gelişimine katkı sağlamaktır. Bu açıdan içeriği, toplumda yaşanan olaylardan oluşturmaktadır. Bireyi, olası sorunlarla yüz yüze getirir ve çözüm üretmesi için gayret gösterir. Ekseri az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde uygulamaya sunulmaktadır. Süreçte ilk önce, sorun olan konular saptanır. Sorunların çözümü, öğrenciler görev alarak sorumluluk alır. Sorumluluklar grup çalışmaları ve işbirliği şeklinde olur. Yöntem olarak; "probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme, grup çalışmaları, gezi-gözlem, deney, tartışma

vb.” tercih edilir. Değerlendirme, hem ürün, hem de süreç birlikte ele alınır. Süreçte, problemlerin giderilmesi için birlikte hareket edilmesi, üründe de sonuçta ortaya çıkan çözüme ulaşıp ulaşılmadığına bakılmaktadır. Öğrencilerden, kendilerini ve grup olarak buldukları çözüm yollarını değerlendirmeleri istenir. Dolayısıyla öğrenciye, değerli olduğu ve toplumun bir parçası olduğu düşündürülür. Bu açıdan, hümanistik yaklaşıma benzemektedir (McNeil, 1997).

Teknolojik Yaklaşım: "Davranışçı modelin ağırlıkta olduğu bu yaklaşımda, neyin öğretildiğinden çok, nasıl öğretildiği ön plandadır. Öğretmen, bilgiyi başta verir ve öğrencileri yönlendirir, yanlış yaptıklarında düzeltir. Eğitime, öncelikle kolay ve ölçülebilir işlerle başlanır. ve başarıldıkça, üzerine yeni bir iş eklenir. Program, hangi işlemlerin öğrencinin başarısını artırdığına odaklanır. Teknolojik Yaklaşım, genellikle, matematik, fen bilimleri, okuma, yabancı diller, güzel sanatlar ve teknik uygulama alanlarıyla ilişkilidir" (McNeil, 1997).

Akademik Konu Yaklaşımı: Bu program, bireyin akılcı düşünmesi ve akılcı fikirler üretmesini amaçlamaktadır. Akademik yaklaşımda, öğrencilerin, "ekonomistler", "tarihçiler", "matematikçiler", "fizikçiler" vb. gibi bakmaları istenmektedir. Bununla birlikte, öğrencileri araştırma yaparken eğitmeyi istenmektedir. Eğitim araçları buna göre belirlenir. Teknik olarak, "soru sorma", "araştırma ve açıklama", "yorumlama" sıklıkla kullanılmaktadır. Bu programın bakış açısına göre, disiplinler arası ilişki kurulmalıdır. Dolayısıyla matematik, geometri ve sanat gibi konular öğretiminde de tercih edilebilir (McNeil, 1997).

Eğitim programları ile ilgili değişiklikler yapılırken, bütün öğeler için geçerli olmalı aksi takdirde bir öğede ortaya çıkan problem diğer öğeleri de doğrudan veya dolaylı olarak etkileyecektir (Erden, 1998). "Eğitim programını oluşturan öğeler, nitelik ve nicelik açısından sürekli değişkenlik gösterdiği için, eğitim programı da sürekli değişmeye ve gelişmeye açık bir yapıya sahip olmalıdır" (Sönmez, 2005).

Eğitim programları hazırlanırken ilk önce ihtiyaç saptanmalıdır. Bu ihtiyaç güçlü istek ya da yararlı ve gerekli bir husus olmalıdır. Bir program ihtiyacının olması ve gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanması gerekmektedir. İhtiyacın belirlenmesinde toplumun, konu alanı ve bireyi ilgilendiren ihtiyacın saptanmasına dikkat edilmelidir. Bir eğitim programı, etkili olması için toplumun ve bireyin

ihtiyacını karşılayabilmeli, hedefler ile konu alanı tutarlı olmalıdır. İhtiyaç saptamaları gerçekleştirildikten sonra oluşturulan programların, uygulama sonunda hedef kitlenin beklentisini karşıladığı ve çok olumlu olduğu belirlenmiştir (Demirel, 2014).

Bir eğitim programının hazırlanması aşamasında ihtiyaç analizi yapılır bu analiz doğrultusunda, eğitim hedefleri belirlenir.

Hedef

Bir eğitimin gerçekleşebilmesi için planlı bir şekilde eğitim hedeflerinin belirlenmesi gerekmektedir. Hedeflere ulaşmak; bireye kazandırılmak istenen özellikler eğitim yoluyla sağlanabilir. Eğitim sisteminin her aşamada önemli işlevleri olan ve eğitimin bel kemiğini oluşturan hedefler, eğitim düzenini oluşturmada "örgütlenme", "uygulama" ve "değerlendirme" esnasında yol gösteren, ayırt eden, birer ölçüt niteliğini taşımaktadır (Ertürk, 1997; Bilen, 1999; Sönmez, 2007).

Öğretim hedefleri, "bilişsel", "duyuşsal" ve "psikomotor" olarak aşamalı bir sınıflandırma yapılır, bu sınıflandırma, hedeflerin seçilmesi ve yazılması aşamasında öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır (Tan, Erdoğan, 2004). "Hiçbir hedef alanı, bir diğerinden kesin çizgilerle ayrılamaz, ancak, hedefte hangi özellik ağır basıyorsa, o alana yerleştirilmelidir" (Senemoğlu, 2007).

Bilişsel Alan: Hedefler, zihinsel etkinlikleri içerir olması önemlidir. Bloom'ın (1998) yaptığı sıralama; "kolaydan zora doğru", "bilgi", "kavrama", "uygulama", "analiz", "sentez" ve "değerlendirme" şeklinde olmaktadır (Tan ve Erdoğan, 2004).

Duyuşsal Alan: Bireyin, duygusal eğilimi olan ilgi, sevgi, tutum, gibi özelliklerinden oluşmaktadır. Krathwohl ve diğerleri'nin (1964) yaptığı sınıflandırma alma, değer verme ve nitelenmişlik şeklindedir (Tan ve Erdoğan, 2004).

Psikomotor Alan: Zihinsel ve kas koordinasyonunu gerektiren etkinliklerden oluşan öğrenmeler daha çok fiziki öğrenme becerilerden oluşmaktadır. Örneğin; araba sürme, resim yapma, bir müzik aleti çalma gibi. Simpson (1972), tarafından geliştirilen sınıflandırma "algılama", "kuruluş", "kılavuz denetiminde yapma",

"mekanizma", "kompleks tepki faaliyeti", "adaptasyon" ve "yaratma" şeklindedir (Tan ve Erdoğan, 2004).

Eğitim programında hedefler, kesin ve evrensel bir nitelik taşımamalıdır. Hedefler nüfuzlu bir kişilerin isteği yada herhangi bir otoriteden tedarik edilemez ve eğitim durumlarını hazırlayanlar hiç kimseden emir almaz. "Hedeflere karar vermede yetki, planlama işinde ve okul sisteminde resmen görevli olup, sorumluluk taşıyan kimselerde bulunmalıdır" (Ertürk, 1997). Eğitim de hedefler tespit edildikten sonra, hedef davranışlar ele alınmaktadır.

Hedef Davranışlar

Hedeflerin davranış olarak tanımları yapılırsa belirgin olarak ifade edilse de öğrenci etkinliklerinin belirlenmesi, öğretmenin kararları ile olacaktır. Dolayısıyla yüksek masraflarla ve yüksek düzeyde yapılan etkinliklerin boşa çıkmaması için hedefler saptanmalı ve davranış olarak da ifade edilmelidir (Ertürk, 1997).

Her hedef davranışın öğrencinin kazanıldığının belirtisi, öğrencilerin istenilen davranışı etkinliklerde göstermesi ile anlaşılır. Davranış cümlesinin bitiminde, “yazma, söyleme, alma, tutma, çıkarma, düzenleme, isteme” gibi davranışın niteliğini ifade eden sözcükler yer almalıdır. Davranışlar, hedefin kazanıldığını belirtmek için davranış ile tutarlı olacak şekilde ifade edilmelidir (Tan ve Erdoğan, 2004). Hedeflerin davranış olarak görülebilmesi için hedefler ifade edilirken hareket ve iş bildirmelidir. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi sağlıklı yürütülür, öğrenci kolay öğrenir zaman ve enerjiden tasarruf sağlanır ve planları uygulamada kolaylık sağlanmış olur (Bilen, 1999). "Hedef davranışlar, eğitim durumlarının (öğretme-öğrenme durumlarının) ve sınama durumlarının hazırlanmasına rehberlik etmekte ve değerlendirme etkinliklerinde ölçütler takımını oluşturmaktadır" (Senemoğlu, 2007). Eğitimde istenilen hedef ve hedef davranışın oluşturulması içeriğin tasarlanması ile mümkündür.

İçerik

Program hazırlarken içerik olarak, istenilen hedeflere ulaşmak için “ne öğretilceği” sorusuna cevap aranırken, içerikte, öğrencinin öğreneceği konuların tasarımı yapılır. Bu tasarımın nasıl yapılması gerektiği ise tartışma yaratabilir (Demirel, 2004). "İçerik, hedef ve davranışların açıklandığı, ilgili örneklerin, sorunların sunulduğu kendi içinde tutarlı, dirik bir bütün olarak ifade edilebilir" (Senemoğlu, 2007).

Sönmez (2007), "içeriği, ünite ve konuların hedef davranışları kazandıracak şekilde düzenlenmesi olarak ele alır ve hedef davranışlar için bir araç olduğunu belirtmektedir." Tan ve Erdoğan (2004) ise; dersin içeriği olarak bir öğretim programı o derste işlenecek konuların belirlenmesi ve konuların düzenlenmesinden ibarettir. Bu açıdan önceden tasarlanan hedef davranışlardan faydalanılmaktadır. "İçeriğin seçiminde ve düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken önemli noktalar: Öğretim hedefleri, Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, Aşamalılık ilkesi, Bilimsellik, Güncellik ve revizyon, Düşünme yeteneği geliştirme, Uygulanabilirlik, Faydalılık, Sınıf-içi uygulamalar, Yeterli materyallere erişilebilirlik, Bilgiye ulaşma ve bilgiyi işleme yeteneğini geliştirme şeklinde özetlenebilir."

Eğitimde içerik seçimini, yeni bilgilerin programa aktarılamaması teknoloji ve bilim dünyasında oluşan hızlı gelişmeler gibi önemli özellikler etkileyen faktörlerdir. Okul günlük hayattan uzak olduğu için öğrenci okul haricinde farklı bir dünya var diye düşünmektedir. İçerik belirlenirken kullanılacak bilginin geçerli olabilmesi için "zaman" önemli bir faktör olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca içerikte değerlendirilecek bilgi sağlam geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. Bilginlerin etkin bir şekilde aktarılması için değer niteliği olması, mantıksal ve bilimsel olmasıyla doğru orantılıdır. Hazırlanan amaçların kolay ve faydalı biçimde kullanılması için, içerik ve öğrenme yaşantılar birlikte tasarlanmalıdır. Bilgiler, öğrencinin kolay anlayıp, rahat öğrenebildiği ve kullanılabildiği şekilde olmalıdır. İçeriğin özgün yapısı, içerikte bulunan bilgilerin niteliği ve bunların birbirleriyle olan ilişki göz önünde bulundurulmalıdır (Demirel, 2010).

İçeriğin tasarlanmasında önemli öğeler, “öğrenme” ve “fayda” dır. İçerik, bireyin kısa zamanda edinebileceği şekilde oluşturulmalı, öğrencinin yaşamıyla örtüşür olmalı ve problem çözme becerisini geliştirir nitelikte olmalıdır. "İçerikte,

kavramlar, ilkeler, fikirler, önceden belirli bir bütünlük içinde düzenlenmeli, öğrenci de, düzenlenen bilgiyi anlamlı biçimde içselleştirebilmelidir" (Demirel, 2014).

“İçerik, hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, birbirinin önkoşulu ve bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmelidir” (Tan ve Erdoğan, 2004). Ayrıca, "çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmeyecek biçimde olmalıdır" (Demirel, 2014). Eğitim programında içerikle birlikte tasarlanması önerilen bir diğer husus eğitim durumlarıdır.

Eğitim Durumları

Yaşamın sürekli değişiklik göstermesi, organizmanın çevresindeki gelişmelere başarılı bir şekilde uyum sağlaması ve duruma uygun tepkide bulunması öğrenme ile ilgili bir olgudur. Her canlı, temel ihtiyaçlarını karşılamak için, çevresinden nasıl faydalanacağını öğrenerek yaşamını sürdürebilir. "Öğrenme, organizmanın ya da bireyin çevreye uyumunda en temel ögedir. İnsan davranışları da, çoğunlukla öğrenilmiş davranışlardır" (Senemoğlu, 2007). İnsanın, olumlu ya da olumsuz her davranışı gereksinimi karşılamaya ve bir amaca yöneliktir. "Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilemeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir" (Özçelik, Kurt, 2007). "Yaşantı, bireyin çevresiyle belli bir düzeyde etkileşimi sonucunda bireyde kalan izdir. Davranış ise, organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen açık ya da örtük etkinliklerinin tümüdür (düşünme, kalbin çalışması, yazma vb.)" (Senemoğlu, 2007).

Eğitim durumları, belirli bir zaman içerisinde öğrenciyi etkileyen dış koşullardır. "Eğitim durumunda, hedefin gerektirdiği içerik, araç-gereç, kaynaklar ve yöntem, bulunması gereken öğelerdendir" (Bilen, 1999).

Eğitim durumlarında olması gereken değişkenleri "ipucu", "dönüt", "düzeltme", "ünitelerin aşamalı dizilmesi", "zaman", "öğrenme", "öğretme strateji yöntem ve teknikleri", "öğrenme ortamının fiziki yapısı", "öğrenci katılabilirliği", "eğitim teknolojisi (araç-gereç, donanım)", "öğretmenin niteliği", "sevgi" ve "yetiştirmeye dönük değerlendirme" başlıkları altında toplayabiliriz (Sönmez, 2005).

Bir eğitim programının aktif kullanılması öğretmen nitelikleri ile doğru orantılıdır. Eğitimde öğretmenin rolü üzerinde durulmak gerekmektedir. Kurumlar, yetiştirmek istediği öğrenci için istendik davranışları saptamalı ve eğitimi de, kaliteli bir ortamda bu nitelikli değerler ile yapılmalıdır. Öğretmenin yapması gerekenler, eğitimsel etkinlikleri düzenlemek ve sorumlusu olduğu bu çevrede örnek olacak şekilde bulunmaktır. "Nitelikli bir öğretmen, mesleki gelişimi ile kişisel gelişimini birlikte, denge içinde yürütmeye özen göstermeli ve hiçbir zaman, toplumun gelişim düzeyinin altında olmamalıdır" (Bilen, 1999).

Öğretim yöntemleri olarak, "öğretmen merkezli yöntemler" ve "öğrenci merkezli yöntemler" olarak iki kategoride ele alınmaktadır. Öğretmen merkezli yöntemler; "anlatım", "demonstrasyon (gösteri)", "bireysel yöntemler" ve "programlı öğretimleri klasik ve subjektif" yöntemlere denilmektedir. Öğrenci merkezli yöntemler ise "bireysel yöntem", "grup tartışması", "rol oynama", "örnek olay", "eğitim oyunları", "beyin fırtınası", "bilgisayar destekli eğitim", "bağımsız öğretim", "lidersiz gruplar" ve "duyarlılık eğitimleri" gibi çeşitlilik göstermektedir.

Eğitim durumlarının niteliğinin belirlenmesi için, uzman öğretmenler tarafından, değerlendirme durumlarının belirlenmesi gereklidir. Eğitimin amacına ulaşabilmesi için ilk önce öğrencilerin davranışları ölçülmeli çünkü; eğitim, öğrencide istendik davranış değişikliği gerçekleşmesi ile mümkün olacaktır. Öğrenciye istenilen davranışın kazanıp kazanamadığını belirlemek için ortam hazırlanmalıdır. Bu ise, öğrencileri test etmekle mümkündür. Değerlendirmelerde geçerlilik, güvenirlik olarak yüksek aynı zamanda kullanışlı ölçme araçlarını tercih edilmelidir. Öğrenciye bilimli bir notu vermek, geleneksel yöntemlerle yapılan değerlendirilmedir. Bu da öğrencileri, başarılı olama durumuna göre kategorilere ayırma ya da sınıflama işlemi diyebiliriz. Öğrenciyle ilgili verilen kararlar onun notu ölçü alınarak verilmektedir (Demirel, 2014).

Öğrenme, öğrencinin kendi yaşantısı içerisinde, ilgi ve ihtiyaçlarına göre, "öğrenci merkezli tasarım"; gerçek hayat problemlerini ortaya koyan, öğrenciyi problem çözmeye ve öğrenmeye teşvik eden, "sorun merkezli tasarım" ile öğrencinin benimseyip uygulayabileceği, "problem çözme", "karar verme" ve "kavrama stratejilerini" içeren konu merkezli program tasarımlarından "süreç tasarımı" olan yapılandırmacılık yaklaşımının temelini teşkil etmektedir (Demirel, 2014).

2.4. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı

Bireyin bilgiyi nasıl edindiği, nasıl kullandığı, nasıl hatırladığı ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve yapılandırmacı eğitim anlayışı eğitimciler tarafından kabul görmüştür. Yapılandırmacı eğitim son yıllarda üzerinde çok tartışılan, onunla ilgili akademik çalışmalar yapılan bir yaklaşım olmuştur.

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir olgu olmayıp bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi yeniden yorumlamaya dayanır. Bireyin bilgiyi nasıl edindiklerine ilişkin bir kuram olarak oluşmuş ve daha sonra bireyin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır (Demirel, 2002).

Yapılandırmacılık diğer bilgi kuramlarından farklılık göstermektedir. Bu kuramda bilgi, bireyin değer yargıları ve yaşantılarından oluşur, bireyin yaşantısından ayrı düşünülemez. Yapılandırmacı kuramın bilişsel ve sosyal çeşitleri olsa da ortak noktası yapılandırmacılığın temelinde öğrenme ve anlam oluşturma düşüncesi yatmaktadır (Akinoğlu, 2012).

Yapılandırmacı öğrenme de bireyin sahip olduğu tecrübe, inanç bilgi, ve kabiliyetlerini; zihinsel işlemlerden geçirerek öğrenme sürecine döndürmesiyle meydana gelir. Bireyin önceden edindiği tecrübe ve deneyim, yeni karşılaştığı durumla birlikte öğrenmeye hazır haldedir, birey bilgiye yeni anlamlar yüklemektedir. Bu açıdan birey, yeni düşüncelerinin hangisini kullanacağına ve bu bilgiyi kendi doğrularıyla uyumlu hale nasıl getireceğine yine kendisi karar verir (Fer ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bireyin yeni bilgi ile eski bilgileri sentezlemesi önemlidir. Bundan dolayı bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin ders içeriğini hazırlarken uygun kavram ve temalar kullanmaları ve öğrencilerin yeni bilgileri kullanabileceği uygun öğrenci etkinliklerini tercih etmeleri gerekmektedir (Henson, 2006). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenci aktif konumda dır. Ancak burada öğrencinin aktifliği bedensel değil, bilişseldir. "Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan bir öğrenme sürecinde öğrencileri bilişsel aktifliğe yönlendirecek tasarımlara ihtiyaç vardır" (Mayer, 1999).

Kant'a göre, bilişsel donamımız, deneyimlerimizi şekillendirmek ve onlara zamansal, nedensel ve uzamsal özellikler vermekle sorumludur. Bilgilerimizin deneyimle başladığını kabul etsek de, bu bütün bilgilerimizin deneyimle oluştuğu

anlamına gelmez. Bilgilerimiz, sadece deneyimlerimiz değil aynı zamanda izlenimlerimizden de oluşur (Philips, 1995).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, en çok Dewey, Piaget, Vygotsky ve Bruner'in görüşlerinden etkilenmiştir (Açıkgöz, 2002). Aşağıda, bu bilim adamlarının yapılandırmacılığı etkileyen görüşlerine yer verilmiştir:

Dewey, ezbere dayanan eğitime karşıdır. O'na göre eğitim, "yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir." Dewey'in "Bir insan, bir işi yaparken öğrenir" görüşü ve savunduğu "Doğrudan yaşam yoluyla öğrenme" yapılandırmacılığın kalbi gibidir (Şahin, 2001). Dewey, öğreneni incelenen durumun organik bir parçası olarak görmektedir. Bu şekilde bilgiye ulaşma sürecinde kişi bilgiyi seyrederek değil, durumun bir parçası olarak o durumun kuralları, yöntemleri ve amaçları hakkında derin bir anlam yapılandırarak bilgiye ulaşacaktır (Philips, 1995).

Piaget'e göre bilgi, gerçeğin aynısı değildir. Bilgi, gerçek dünyadaki durum ve olayların temsili değil, bilginin geçerliliğini, birey deneyimleriyle doğruladığı, eylemlerin ve kavramsal işlemlerin bir dizayn edilmesidir (Glassersfeld, 1996). Bütün bilgiler bireyin çevresi ile etkileşim halinde olması ve bunu anlamlandırarak yeniden yapılandırılmakta, ve bütün bilgiler dışarıdan geldiği anlamlarıyla içselleştirilmesi ile değil, kendine özgü uygun anlam ve yorumlardan çıkarılan sonuç sayesinde kazanılır (Olssen, 1996).

Yapılandırmacı yaklaşımı etkileyen diğer bir bilim insanı da Vygotsky'dir. Vygotsky, biyolojik bakış açısını kabul etmemiş, onun yerine toplumun ve kültürün bilgi üzerine etkilerini incelemiştir. O'na göre mantıksal gelişme ilk, kültürde başlar ve mekanizması ise yetişkinler ile çocuklar arasında olan etkileşimdir (Baker ve Burn, 1997). Vygotsky, iki yolla her şeyin öğrenilebileceğini savunmaktadır: birincisi, dış dünya ile etkileşim ve ikincisi bireylerin kendi zihinsel yapısı içinde etkileşimidir (Şahin, 2001). Öğretme ve öğrenme süreci hazırlanırken hem öğrencinin bireysel olarak rol aldığı hem de akranları ve yetişkinlerle işbirliği içinde olmasını gerektirecek etkinliklerin olması göz önünde bulundurulmalıdır (Özden, 2012).

Bruner'e göre öğrenme bireyin yaşantılarından yola çıkarak zihnindeki algıya dayalı olarak konuya ilişkin bir görüş getirmesidir. Öğretim ise, öğrencide, çeşitli konu ve materyal uygulamalarıyla kendine uygun zihinsel yapı oluşturmaya ve anlayış geliştirmesine desteklemektir. Bir zihinsel yapının oluşturulabilmesi için yapının etkinliklerin anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Öğrenmenin olabilmesi için bütünler yaratmaya, soyutlanmış genellemeler yapmak, global kavramlar oluşturmak zorunludur (Akyıldız, 1994).

Öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma göre bir eğitim öğretim süreci hazırlamaları için, dikkat etmeleri gereken bir takım kurallar bulunmaktadır.

Özden (2012), Yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama ilkelerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Bireyin önbilgilerini harekete geçirmelerine fırsat verilmeli ve gereken süre sağlanmalıdır.
2. Bireyin, bilgiyi oluşturmada tutum ve inançların önemi göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Çalışmalar oluşturulurken birinci bilgi kaynağı olmasına özen gösterilmelidir.
4. Çalışmaların büyük bölümü öğrenci materyallerinden oluşmalıdır.
5. Derste işlenen problemler öğrencilerin karşılaşılabilecekleri türden olmalıdır.
6. Birey yeni bilgileri yapılandırırken, çelişki yaratan problemler ortadan giderilmelidir.
7. Bireyin edineceği konu ile ilişkili olan gerçek problemler oluşturulmalıdır.
8. Bireye verilen öğrenme görevleri onun hayatında karşılaşılabileceği karmaşıklıkta olmalıdır.
9. Bireye verilecek öğrenme görevleri "belirlemek", "karşılaştırmak", "sınıflamak", "çözümlemek", "oluşturmak" gibi üst düzey bilişsel beceriler gerektiren içerikte olmalıdır.
10. Sınıfta yapılan etkinlik karmaşık olmamalı, bireyin tecrübeleri önemsenmelidir.
11. Bireyin bilgiyi nasıl kullanacağı konusunda özgür bırakılmalı, ona ne yapacağı söylenmemelidir.
12. Etkinlikler hazırlanırken bireylerin kendi içlerinde sürekli etkileşim içerisinde olacakları şekilde oluşturulmalıdır.

13. Etkinlikler hazırlanırken, bireyin edindiği bilgilerin değişik alanlarda da kullanabileceği içerikte tasarlanmalıdır.
14. Dersin demokratik bir ortamda yapılmasına özen gösterilmelidir.
15. Derste düşünce farklılıklarına saygı duyulmalıdır.
16. Derste sorulan soruları bireyin benimseyeceği düzeyde olmasını sağlamalıdır.
17. Bireyin düşüncelerinin ve paylaşımlarının farkında olmasını sağlanmalıdır.
18. Bireyin düşüncelerini tek bir kalıpta doğru ya da yanlış şeklinde değerlendirilmemelidir.
19. Derste hoşgörü ortamı oluşturulmalıdır.
20. Bireylerin kendilerini ve fikirlerini ifade ederken ihtiyaçları olan zamanı onlara sağlanmalıdır.
21. Derste işlenecek konu hakkında bireylerin konuya yönelik düşünceleri alınmalıdır.
22. Derste bireylere sorulan sorular açık uçlu ve düşündürücü nitelikte olmalıdır.
23. Derste bireylerin rahat soru sorabilecekleri ortam oluşturulmalı ve bireyi soru sormaya teşvik edilmelidir.
24. Derste bireylerin gruplar oluşturularak çalışmalarına zemin hazırlanmalıdır.
25. Bireylerin gösterdikleri performanslar konusunda kendilerine dönüt verilmelidir.
26. Derste yapılan bütün öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi yapılmalıdır.
27. Derste bireyin gerçek yaşam problemlerini çözmede gösterdiği performansı ölçen ölçek kullanılmalıdır.
28. Derste bireye verilen dönütler aynı zamanda bir değerlendirme olmalıdır.

2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerin hayattaki başarılarının temelleri okul yıllarında atıldığını düşünecek olursak bu başarı öğrencilerin derste öğrendikleri bilgiyi olduğu gibi aktarmalarıyla değil, yaşam durumunun ihtiyacına göre bilgiyi yeniden yapılandırarak kullanmalarıdır. Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde karşılaştıkları en büyük sorun, öğrenci başarısının yaşam durumlarıyla ilişkili olmamasıdır. Bu açıdan öğretmenlerin hem öğretim hem de değerlendirme sürecini öğrencinin yaşam durumlarıyla ilişkilendirerek tasarlamaları gerekmektedir. Bu noktadan hareketle öğrenci başarısındaki gelişimin nasıl olduğu belirlenmelidir.

"Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirebilecekleri yaşam durumlarının oluşturulması ve bu süreçteki öğrenci davranışlarında oluşan gelişimin gözlenmesi gerekmektedir" (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).

Öğretmenler öğrencinin başarısını ilk ve ikinci dönem süresi olmak üzere iki kez sınavla ölçmek yerine dönem boyunca onun akademik gelişimini takip ederek öğrencinin nasıl bir gelişim sergilediğini izlemek ve öğrencinin öğretmeninden ya da akranlarından aldığı geri bildirimden ne kadar etkili yararlandığını bilmelidir. Yani öğretmen yalnızca ürünü değil sürecide izlemek ve değerlendirmek durumundadır. Bu durum hem öğretmene öğrenciyi daha iyi tanıma hem de öğrenciye kendi akademik gelişimini daha iyi anlama ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olma imkanı sağlamaktadır (Altun ve Olkun, 2005).

Tekindal (2009), değerlendirmenin yapılandırıcı yaklaşıma göre olması için bazı özellikler bulunmalıdır:

1. Değerlendirmeler, hiç bir öğrenci kalmayacak şekilde, ve nitelikli davranışlarının tamamını kapsayacak biçimde olmalıdır.
2. Değerlendirmeler, "Uygulama", "kişisel etkinlik", "grup etkinliği" vb aktivitelere katılan öğrencileri teşvik eden nitelikte olmalıdır.
3. Değerlendirmeler, belirli bir zaman aralığında değil de öğrencinin performansına göre geniş bir zaman aralığını ve sürekli olacak şekilde olmalıdır (dönemin tamamına yayma).
4. Norm dayanaklı değerlendirme değil, öğrencileri kazanımları ölçüt olarak yani istenen hedef davranış göz önünde bulunduran değerlendirme yapma,
5. Değerlendirmeyi öğretme ve öğrenmenin sürecinin bir parçası olarak görme sadece not vermek için değil,
6. Öğrencinin var olan bilgiler ile yeni öğrendiği bilgiyi kendine özgü yöntemlerle yapılandırabildiği bir değerlendirme yapma,
7. Öğrencileri herhangi bir ölçme aracıyla değil, onların bütün yeteneklerini ortaya koyabilecekleri kapsamlı değerlendirme yapabilecek, pek çok ölçme araçlarıyla bir değerlendirme yapma.

Yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinde öğrenci kendisini değerlendirmekte, ve yetersizliklerini kendisi tespit edip gidermektedir. Öğretmen rehber konumunda ve öğrenciye doğru kaynakları göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme

yaklaşımında öğrenci, öğrenme ve karar verme sorumluluğu tamamen kendisine aittir. Bununla birlikte öğrenciler yeni öğrenme stratejisi geliştirmektedir. Bu da öğrencinin öğrenme gelişimi açısından önemlidir. Öğretmen, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile örtüşen değerlendirme araçlarını tercih etmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, sadece ürün değil öğrenme sürecinin bütünü değerlendirilmek önemlidir (Çayırıcı, 2007).

Yapılandırmacı eğitim programlarının temelinde bilgi ezberleme ya da edinme olmadığı, öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması gerekmektedir. Bu programda değerlendirme kriterleri, ürüne bakılarak doğru-yanlış şeklinde değil de yeni öğrenme stratejileri geliştirerek öğrenme görevlerine uygun olup olmadığı dikkate alınarak belirlenmektedir. Ayrıca değerlendirmeler öğrencinin göstermesi gereken performansı öğrenme görevinde nasıl gerçekleştirdiği dikkate alınmalıdır. (Yurdakul, 2004).

Öğretmen yalnızca öğrencinin başarısını dönem boyunca bir iki kez sınavla ölçmek değil dönem boyunca onun gelişimini takip etmek, öğrencinin nasıl bir gelişim gösterdiğini izlemek, öğrencinin öğretmeninden ya da akranlarından aldığı dönütlerden ne kadar etkili yararlandığını farkında olmalıdır. Yani öğretmen yalnızca ürünü değil süreci değerlendirmek durumundadır. Bu durum hem öğretmene öğrenciyi daha iyi tanıma hem de öğrenciye kendi gelişimini daha iyi anlama ve öğrenmelerinden sorumlu olma imkanı sağlamaktadır (Altun ve Olkun, 2005). Öğrenmede kavram gelişimi ve analitik düşünmeye odaklayan yapılandırıcı ölçme değerlendirme anlayışı, klasik değerlendirmeleri kabul etmemektedir. Bu açıdan öğrenmelerde ürün veya sonuç önemli değildir, öğrenme süreci dikkate alınmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenci performansları değerlendiren bu ölçme ve değerlendirme anlayışına "alternatif değerlendirme", "özgün değerlendirme" ya da "otantik değerlendirme" denilmektedir. Bu tür değerlendirmede, öğrencilerin performansları kısa zamanlarda ölçülmemektedir, ölçme ve değerlendirme işlemi süreç içine yayılarak yapılır (Küçüktepe, 2010). Değerlendirme, öğretimden ayrı düşünülemez, öğretimin içinde yer almaktadır. Öğretimle her aşamasında bulunmaktadır ve öğretime etkili bir şekilde yön verir (Akınoğlu, 2012).

2.5. Otantik Öğrenme

Otantik kelimesi; eskiden beri mevcut olan özellikleri taşıyan (TDK, 2016). Türkçe- İngilizce sözlükteki anlamı aslına uygun, olduğu gibi, gerçek olan, aslına dayanan orjinal (Sesli Sözlük, 2016). Bu tanımlara bakıldığında otantik kelimesi, aslına uygun nitelik taşıyan, eskiden beri mevcut olan özellikleri taşıyan, yapay olmayan orjinal olan anlamlarıyla nitelik kazanmaktadır. Otantik kelimesi öğrenme için kullanıldığında da benzer anlamlar ifade etmektedir.

Otantik öğrenme kavramı eğitimde kullanımı yeni bir olgu değildir. Eskiden usta çırak ilişkisinde aktarımlar otantik bir bağlam içerisinde gerçekleşiyordu. Otantik öğrenme başlangıçta ustalar tarafından bireysel olarak kullanılırken daha sonra öğrenci sayısının artmasıyla çırak yetiştirme programı olarak uygulanmıştır. Otantik öğrenme eğitimciler tarafından fark edilmiş, eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Bektaş ve Horzum, 2014). Eğitimin asıl hedefi öğrenenleri gerçek dünyaya hazırlama süreci ise otantik öğrenme gerçek dünyadan problemleri çözüme etkinlikleri içermektedir. Otantik öğrenme, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri problemleri projeler bağlamında yer alan ilişkileri keşfetme, tartışma, kavramları anlamlı bir biçimde yapılandırmasını içeren bir eğitim yaklaşımıdır (Mims, 2003).

Otantik öğrenmenin amacı; bireye bir konu öğretmek değil bireyin yaşadığı problemlere çözüm üretmektir, birey yaşadığı dünya problemlerini çözmek için konuyla ilgili bilgi ve beceriyi edinir, öğrenme böyle gerçekleşmiş olur. Eğitim kurumlarında otantik öğrenme meydana gelebilmesi için yaşanan dünya problemlerinin veya konuların sınıf ortamına gelmesidir. Otantik öğrenmede en önemli unsur usta çırak ilişkisidir, öğretmen usta konumunda öğrenenin problemi anlayabilmesi ve kendine özgün problem çözme programı geliştirebilmesi için kontrolün önceleri kendinde olduğu ve yavaş yavaş öğrenene devrettiği bir rehberlik süreci daha sonra da öğrenci problemi çözmek için ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi uygulama sürecinde yaşantılar yoluyla edinmiş olur (Bektaş ve Horzum, 2014).

Otantik ölçme ve değerlendirme, gerçek yaşam görevlerinin ölçülmesini önemsemektedir. Otantik değerlendirme "yazmayı", "bilgiyi gözden geçirmeyi", "dünya olaylarının sözel analizini", "diğerleri ile bir görüşmede işbirliği yapmayı" ve bir "araştırmayı yönetmeyi" içerebilir. Bu öğrenme görevleri öğrencinin bilgiyi

yeniden yapılandırması ve yorumlamasını gerektirmektedir. Otantik değerlendirme olası için gerçek yaşamda karşılaşılabilmesi ve öğretim materyallerine uygun olması gerekmektedir (Bay, 2010).

Tablo 2.1. Geleneksel Sınıflar ile Otantik Sınıflar Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel Sınıflar	Otantik Sınıflar
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğru gerçekleşir.	Eğitim programında önemli kavramlar vurgulanır, ilerleme bütünden parçaya doğru gerçekleşir.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci sorularını dikkate alma ve öğretimi bu doğrultuda düzenleme son derece önemlidir.
Program etkinlikleri ağırlıklı olarak ders ve çalışma kitaplarına dayanır.	Program etkinlikleri ağırlıklı olarak birincil veri kaynaklarına ve öğrencilerin el becerilerine dayalı materyallere dayanır.
Öğrenciler öğretmen tarafından bilginin üzerine işlendiği boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler dünya hakkında teoriler oluşturabilen düşünürler olarak kabul edilir.
Öğretmenler genellikle öğrenciler için bilgi aktarma, bilgi yayma davranışı içindedirler.	Öğretmenler genellikle etkileşimli durumdadırlar ve öğrenciler için öğrenme ortamı yaratırlar.
Öğretmenler öğrenmenin geçerliği için doğru yanıt ararlar.	Öğretmenler öğrencilerin sunulan kavramları anlamaları ve daha sonraki derslerde kullanmaları için görüş açıları ararlar.
Öğrenmeyi değerlendirme öğretimden ayrı olarak ve neredeyse tamamen sınav yoluyla yapılır.	Öğrenmeyi değerlendirme öğretmeyle iç içedir ve öğrenci portfolyo, sergi ve işlerinin gözlenmesi yoluyla gerçekleştirilir.
Öğrenciler temelde yalnız başına çalışır.	Öğrenciler temelde grupta çalışır.

Kaynak: [Brooks ve Brooks 1993'den uyarlanmıştır]

Otantik öğrenme de gerçek dünya problemlerinden oluşan etkinliklerde, "eleştirel düşünme", "yaratıcı düşünme", "araştırma", "iletişim", "problem çözme", "girişimcilik", "karar verme", "kaynakları etkili kullanma", "özyönetim" gibi yeterlilikleri kazanma ve uygulamayı esas alan bir anlayıştır. Bu beceriler otantik etkinliklerde kazanılmakta, otantik etkinlik öğrenciye kendi yaşamında ona bilgi ve deneyim sağlayan ve öğrenciyi aktif durumda bulundurarak öğrenme sağlayabilir.

Nitelikli bir otantik etkinlik gerçek yaşam görevleri ve alt görevlere ayrılabilir düzeyde olmalı, bu açıdan otantik etkinliği oluşturan bir gerçek yaşam problemi görevlerinden oluşmaktadır (Bektaş ve Horzum, 2010).

Reeves, Herrington ve Oliver (2002), otantik görevlerin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

1. Etkinliklerde alınan görevler gerçek yaşamla ilişkilidir. Etkinlikler, hayali görevlerden daha çok gerçek dünyadaki profesyonel görevlere benzer hale getirilmelidir.
2. Etkinlikler gerçek dünyadaki gibi karmaşık olmasına dikkat edilmelidir. İyi belirlenmemiş problemler gerçek problem çözme yolları kullanılarak basitçe çözülebilmelidir.
3. Etkinliklerde öğrencilerin gerçek problem çözmede kullanılan zamana ihtiyaçları vardır. Etkinlikler belirli bir birikim ve ciddi çaba gerektirir.
4. Etkinliklerde öğrenciler problemlere farklı ve alternatif bakış açısı sağlayacak kaynaklar kullanılmalıdır. Bu kaynaklar öğrencinin analiz edebilme, konuyla ilişkisi olmayan bilgiyi ayırt edebilmesine imkan sağlar.
5. Etkinliklerde öğrencinin arkadaşları ile işbirliği içerisinde olması, kendisinin zorlandığı konularda akranları ile birlikte gerçek problemi çözmeye olanak sağlar. İşbirliği yapmak hem gerçek yaşamda hem de sınıf içerisinde bütünleştirmeyi gerektirir.
6. Etkinlikler öğrencinin kendini rahat ifade etme imkanı sağlamalıdır. Öğrenciler sosyal veya bireysel olarak konuyla ilgili düşüncelerini farklı seçeneklerle ifade edebilmelidir.
7. Etkinliklerde öğrenci farklı konu alanlarıyla etkileşimdedir. Öğrenci farklı uzmanlık alanlarından yararlanan konumda olmalıdır.
8. Etkinlik süreci değerlendirme sürecinden ayrı değildir. Değerlendirme yapılırken gerçek yaşamda olduğu gibi sonuç değil süreç değerlendirilmelidir.
9. Otantik etkinlikler tamamlanmış bir ürünün oluşmasıyla anlamlıdır. Etkinlikler herhangi bir şey için hazırlanmış adımlardan ziyade ürünün tamamını oluşturduğundan dolayı özgündür.
10. Etkinlikler tek bir doğru cevabı belirlemeye yönelik değildir. Etkinlikler gerçek dünyanın çoklu çözüm önerilerine kapı aralayan bir süreç olmalıdır.

Otantik öğrenme süreci; otantik görev, otantik etkinlik ve değerlendirmeden oluşmaktadır, öğretmen öğrencileri yaşanan, dünya bağlamı içeren otantik görevlere yönlendirir. Bu görevler, problemi çözmede kullanılan bilgi ve beceriyi edinebilecek nitelikte olmalı, otantik etkinlikler de birey kritik düşünme, bilgiyi sentezleme, problemi çözme gibi becerileri gerçek dünya bağlamında kullanabilmeli, otantik değerlendirme, önemli öğrenmelerle sonuçlanan, gerçek dünya yaşamını oluşturan sürecin değerlendirilmesidir. Bu açıdan otantik öğrenme sürecinde, gerçek problemlere yönelik hem deneysel hem de gözlemsel değerlendirmelere yer verilmiştir (Bektaş ve Horzum, 2014).

2.5.1. Otantik Ölçme ve Değerlendirme

21 yüzyılda ihtiyaç duyulan öğrenmelerde, bilgili olmak yeterli olmayıp, bilginin nerede nasıl kullanılacağı önemlidir. Bu açıdan öğretmenler ölçme ve değerlendirme etkinliklerini nelerin öğrenildiği için değil öğrenmenin gerçekleşmesi için tasarlamalıdır (Fadel, Honey, & Pasnik, 2007). Yapılandırmacı eğitim anlayışında eğitim, öğrencilerin öznel olarak anlamı yapılandırmaları öğrendiğini nasıl entegre ettiği ve konu ile ilgili ne düşündüğünü ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Değerlendirmelerle öğrencilerin fikirlerini ve ne öğrendikleri belirlenmektedir. "Bu türden bir etkinlik olan otantik ölçme ve değerlendirme, bireyin anlamı nasıl yapılandırıdığını görmek için gereklidir; çünkü klasik yöntemlerle yapılan ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle bireylerin yapılandırıdıkları anlamı ortaya çıkarmaya elverişli görülmemektedir" (Fer ve Cırık, 2007).

Eğitimciler sadece eğitimin amaçları açısından konuya baktıkları zaman bile öğrencilerin en temel performanslarının dahi ölçülemediğini görmüşlerdir. Diğer açıdan öğrencilerin gerçek performans anlamında dikkate aldığı gerçek kapasite ve alışkanlıklar da ölçülebilir olmalıdır. Bu düşünceler, öğrencilerin kapasite ve öğrenmelerini klasik yöntemlerle değil de otantik (alternatif) yöntemlerle ölçmek ve değerlendirmeye ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Tekindal, 2009). Otantik değerlendirme, "Öğrenciler bildikleriyle ne yaparlar?", "Onların ne bildiklerini nasıl biliriz?" gibi soruların cevaplarıdır. Eğitim alanında yapılan araştırmalar, eğitim sürecinin değerlendirmesi konusunda daha fazla bilgi edinildiğidir. Araştırmacılar klasik değerlendirme testlerin belirli bir zaman başarı ve performansı ölçse de

öğrencilerin performansını yeterli ölçüde değerlendirmedeğini görmüşlerdir. Otantik değerlendirmeler, öğrenciyi eğitim ortamının dışında değil akranları ile birlikte ve bütün eğitim sürecinin tamamını kapsayan zengin veri toplama teknikleriyle gerçekleştirilir. Öğretmenlerin, verilerin toplaması konusunda sürekliliği onların yaratıcılığıyla ilgilidir.

Otantik ölçme ve değerlendirme klasik "norm-referanslı" değerlendirme yöntemlerine karşıt bir seçenek olarak gösterilen "kriter referanslı" değerlendirme yöntemi olarak bilinmektedir. Bu değerlendirme öğrenciyi merkeze alan ona not vermeyi değil de kendi eksikliklerinin farkına varabileceği ve düzeltebileceği, bir içeriğe sahip olduğu için kabul görmesi kolay olmamıştır. Modern, yeni ve nitelikli olduğu için eğitimciler tarafından tartışılan otantik ölçme ve değerlendirme, geliştirilmemiş okul programlarının sınırlı ders süresini kullanan öğretmenlere yeterli zaman oluşmadığı için tercih edilmemektedir (Göçmen, 2004). "Otantik ölçme ve değerlendirme, hem ürüne hem de performansın kalitesi önemlidir, öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif yer alırlar. Aynı zamanda, öğrenciler değerlendirme sürecinin başında kendilerinin nasıl değerlendirileceklerini bilirler," değerlendirme sürecine dahil olur, bu durum öğrencilerin hem ilgilerini hem de motivasyonlarını artmaktadır (Mintah, 2003).

Otantik ölçme ve değerlendirme, belirli doğru yanıtları olan ya da başarılı ve başarısız şeklinde bir klasik değerlendirme yöntemlerinin haricinde olan modern değerlendirme yöntemlerinin tamamına denilmektedir. Otantik ölçme ve değerlendirme diğer değerlendirme yönteminden farklılığı, gerçek yaşam problemleri ile ilişkisi olması ve öğrenciyi merkeze almasıdır. Bu değerlendirmede üründen daha çok sürece önem verilen ve öğrencinin bilgiyi yapılandırması, problem çözme, yaratıcılık yeteneği, dikkate alınmaktadır. Öğretmenler, öğrencinin süreç içerisindeki göstermiş olduğu performansı çok yönlü değerlendirmektedirler.

Herrington ve Herrington (1998), otantik değerlendirmenin dört önemli özelliğini "bağlam", "öğrenci rolü", "otantik etkinlik", "göstergeler" olmak üzere dört kategoride açıklamıştır.

Tablo 2.2. Otantik Değerlendirme Özellikleri

Kategoriler	Özellikler
Bağlam	Uydurma, yapay veya bağlamdan kopuk şartlar yerine, performansın gerçekleştiği şartları yansıtan uygun bağlam gerektirir.
Öğrenci Roller	Öğrencilerden etkili icracılar olmalarını, performanslar ve ürünler üretmelerini gerektirir. Başkaları ile işbirliğinde anlamlı çaba ve zaman gerektirir
Otantik Etkinlik	Karar vermeyi gerektiren yapılandırılmamış zorluklar ve bir dizi görevleri gerektirir. Etkinlikle sorunsuz şekilde entegre edilmiş değerlendirmeyi gerektirir.
Göstergeler	Öğrenmeye yönelik çoklu göstergeler sağlar. Ürünlerin puanlanması için uygun ölçütlerle geçerliği ve güvenilirliği elde eder.

Curren (1995), "öğrenciler, ürünlerini yaratırken kullanmış oldukları düşünme, bilgi ve yaratıcı süreçleri sergilerler. Öğrenciler bir üniteye çalışmaları değerlendirirken, ürünlerinin niteliği hakkında bilişsel farkındalık ile düşünürler"

Otantik değerlendirmenin amacı sadece ölçme ve değerlendirme ile sınırlı değildir diyebiliriz. Otantik değerlendirme yöntem ve teknikleri bakımından incelendiği zaman öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve etkili öğrenmeye yardımcı olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle otantik değerlendirmenin amacını şu şekilde belirtebiliriz (Karakuş, 2006):

- ✓ Yaşadığı dünyada etkin gelişme gösterme.
- ✓ Kişisel biliş düzeyini, (analitik düşünme) geliştirme.
- ✓ Yaratıcı düşünceler ve farklı bakış açıları geliştirme.
- ✓ Öğrenim süresinde ürünü ve süreci önemseme.
- ✓ Grup çalışmalarında grup üyeleri ile etkileşim içinde olma.
- ✓ Öğrencinin sıklıkla kendi çalışmasını değerlendirme yapabilmesi.
- ✓ Öğrenci kendi kazanımlarını gündelik hayatında uygulayabilmesi.

Otantik değerlendirmenin olumlu özelliklerinin yanı sıra güçlükleri de bulunmaktadır. Otantik değerlendirme; klasik değerlendirme tekniklerinden daha fazla zaman harcamayı gerektirir; hazırlığı ve uygulaması güç yanları mevcuttur. Çünkü öğrenci gelişim dosyaları, performans belirlemeleri türünden çalışmalar ve

değerlendirme sürecinin uzunluğu; ayrıca fazla doküman kullanımı hem çok zaman harcamayı gerektirdiği gibi hem de masraflı olabilir. Ayrıca bu değerlendirme türüne öğretmenlerin ya da öğrencilerin alışık olmaması, uygulamada bir takım güçlükler ortaya çıkabilir. Örneğin, akran ve öz değerlendirmede öğrenciler hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirirken yeterince objektif olmayabilirler. Belirtilen bu nedenlerden dolayı otantik değerlendirme yöntemine geçiş yavaş olmalı, öğrencilere her aşamada yeterli öğretmen rehberliği sağlanmalıdır (Fer ve Cırık, 2007).

2.5.2.Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları

2.5.2.1. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)

Portfolyo taşımak anlamına gelen "port" ve kâğıt anlamına gelen "folio" sözcüklerinden "okul edebi dosyası" olarak türetilmiştir. İlköğretim birinci ve ikinci kademe düzeyindeki tüm alanlarda rahatlıkla kullanılmakta olan portfolyo Türkçe literatürde "kişisel gelişim dosyası", "ürün seçki dosyası" veya "öğrenci ürün dosyası" olarak da isimlendirilmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Bugün geleneksel ölçme araçlarından oldukça farklı olan otantik ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılan portfolyoyu, sanatçılar, mimarlar, yazarlar kendi çalışmalarını biriktirmek için yılarca kullanmışlardır (Tekindal, 2009). Geçmişte karşılaştığımız en ünlü portfolyolar Leonardo Da Vinci'nin yoğun defterleri ve Charles Darwin'nin çizimleridir (Mamur, 2009). Portfolyo kullanımı sanat, mimarlık, gazetecilik gibi mesleklerde uzunca bir sürede kullanılıyor olsa da eğitim literatüründe oldukça yenidir. 1960'lı yılların başında bazı sınıf öğretmenleri öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde portfolyo kullandıklarını belirtse de eğitim alanında 1980'li senelerin yarısına kadar portfolyo hakkında herhangi bir makaleye rastlanmamıştır (Korkmaz ve Kaptan 2003).

Literatür incelendiğinde Grace, Hart, Archbald ve Newmann gibi bilim adamları portfolyoya ilişkin farklı tanımlar yaptıkları görülmektedir. Bu tanımların bazılarına şu şekildedir:

Portfolyo, çocuğun öğrenme sürecinin bir kaydı konumundadır, çocuk neyi, nasıl öğrendi, nasıl düşünüyor, nasıl soru soruyor, nasıl analiz ve sentez yapıyor,

nasıl üretiyor, başkalarıyla zihinsel, duyuşsal ve sosyal açıdan nasıl etkileşimde bulunuyor. Portfolyo, bir veya daha çok alanda çocuğun çabasını veya başarılarını çocuğa veya başkalarına gösteren bir birikim dosyasıdır. Portfolyolar, hem öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri, hem de öğrencinin bireysel gelişimlerinin kaydının tutulduğu ve öğrencilerin performanslarını değerlendirmede bir temel teşkil ettiği için oldukça önemlidir (Grace, 1992).

Portfolyo; öğrenci için anlamlı olan, en iyi bitmiş veya devam eden çalışmaları içeren performansa dayalı öğrenci çalışma ve ürünlerinin bir koleksiyonudur (Hart, 1992).

Portfolyo, öğrencinin deneyimlerini ve başarılarını belgeleyen bir takım bilgileri içeren dosya ya da klasördür. Başarıların özet açıklamaları öğrencilerin performansları ve projelerine ait yazılı, sözlü, video veya fotoğraf kayıtları içerebilir. Ayrıca sınıf öğretmeni, rehber öğretmeninin öğrenci çalışmasının kalitesine yönelik yorumlarını da içermektedir (Archbald ve Newmann, 1988).

Portfolyonun eğitim kurumlarında bir durum belirleme ve değerlendirme aracı olarak kullanılması, ilköğretim dil sınıflarında başlamış ve daha sonra, üst eğitim düzeylerine doğru genişlemiştir. Eğitimin bir çok alanında çok sayıda öğretmen tarafından portfolyo kullanımı tercih edilmeye başlamıştır. Portfolyolar, yeni öğrenim yöntem ve tekniklerini benimseyen öğretmenlere öğrenim ortamı oluşturmada öğretmen rolünü, öğrencinin becerilerini göstermede kendi rolünü yeni öğretim araçlarından birisi diyebiliriz (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).

Gelişim dosyaları sadece öğrenci çalışmalarına ait örneklerin toplandığı sıradan bir dosya olmamakla birlikte öğrencinin gelişimini derinlemesine ve bazı yönleriyle görmemize ve anlamamıza yarayan ve öğrencinin o alandaki değişik düzey ve türlerde ki öğrenmelerini yansıtan bir dosya niteliğindedir. Gelişim dosyaları öğrencinin belli bir süreç boyunca ki performanslarını, gelişimini, başarılarını, tecrübesini, bilgisini ve becerisini ortaya koyduğu materyallerin toplanmasını sağlayan bir araçtır (Altun ve Olkun, 2005).

Portfolyo öğrencinin ve öğretmenin birlikte uyum ve işbirliği içerisinde olduğu ve öğrenci çalışmalarının derlendiği bir süreç değerlendirmesi diyebiliriz (Hancock, 1994).

"Portfolyo öğrencinin bir yeteneğinin gelişimini değerlendirmek için öğrenci öğretmen ve meslektaşları tarafından seçilen ve tavsiye edilen sistematik ve birikimli olarak çalışmaların bir araya toplanmasıdır" (Simon & Forgette-Giroux, 2000).

"Portfolyo, öğrencinin bir öğrenme alanındaki çaba, başarı ve gelişimini kanıtlayan, belirli bir zaman dilimindeki (bir dönem, bir yıl) çalışmalarının organize edilmiş sistemli bir koleksiyondur" (MEB, 2012).

Portfolyo, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca yaptığı çalışmaların yapılış tarihi belirtilmiş bir şekilde ortaya koydukları iyi ya da iyi olmayan tüm çalışmaları, içinde barındıran dosyadır (Fer ve Cırık, 2007).

Portfolyolar, öğrencilerin hedef davranışları edinip edinmediklerini belirlemek için yaptıkları etkinlik ve çalışmaları, düzenli, programlı belirli bir süre içerisinde hazırlanan ürünleri, doküman şeklinde toplanıp dosyalanması veya ürünlerinin bilgisayar ortamında saklanarak kayıt altına alınmasıdır, diğer bir açıdan öğrencinin kazanımlarının ortaya konulması yeteneklerinin ve başarılarının değerlendirilmesi de denilmektedir (Öncü, 2009).

Bireysel gelişim dosyasında daha öncesinde ortaya konulan bir takım kriterlerin öğrenci tarafından belirli bir süre içerisinde hazırlanan çalışmaların tamamı bulunmalıdır. Kişisel gelişim dosyası ile öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirebilmek için öğrenci ürünlerini belirli aralıklarla toplanması, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, etkinlik süresinde gösterdiği başarılarının saptanması, görsel yetenek ve aktif performanslarının takip edilmesi oldukça önemlidir (Baki ve Birgin, 2002).

Portfolyoların eğitim sürecinde kullanılmadığı dönemlerde de öğrenciler okulda yaptığı çalışmaları ya da öğretmenin verdiği ödevleri defterlerine yazıyordu veya dosyalama çalışması yapıyorlardı. Portfolyo uygulamalarının, okullardaki dosya tutturma uygulamalarıyla karıştırılmaması gerekmektedir. O zaman, "Portfolyoda yeni olan nedir?" Sorusunun cevabını bulabiliriz (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010);

- ✓ Ürünlerin belirli bir zaman aralığında, bir amaç doğrultusunda biriktirilmesi,
- ✓ Öğrenci ürünlerinden başarı seviyesi ve kendini geliştirme düzeyinin saptanabilmesi,
- ✓ Öğrencilerde ürünlerini muhafaza etme isteğinin oluşması,

- ✓ Öğrenci ürünlerinin nasıl geliştirilebileceğinin değerlendirilmesi,
- ✓ Öğrenci ürünlerinin tekrar gözden geçirilebilmesi, şeklinde belirtebiliriz.

Öğrenci ürün dosyası, "öğrencinin, yüksek kalitede bir düzen içinde oluşturulmuş anlamlı ödevlerini içerir ve öğrencinin en iyi çalışmalarının bir yansımasıdır" (KKTC, 2007).

Portfolyolar, ile bir öğrencinin, öğrenme noktasındaki gayretlerini, gelişim safhalarını ve ortaya koyduğu başarıyı düzenli ve programlı bir şekilde inceleme yapmayı amaçlanmaktadır. Bu uygulama araştırmacı öğrenme yaklaşımına uygun görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin gayretleriyle ortaya çıkan değişimin belirlenmesine veya öğrenimin farklı zaman aralığında gelişmesine olanak sağlamaktadır. Burada asıl amaç; öğrencilerin ürünlerini hazırlama süresinde aldıkları mesafeyi ve değişimi takip edebilmektir. Diğer bir amaç ise; geleneksel öğretim ve değerlendirme araçlarından farklı olarak, "öğrenmede bütünleştiricilik", "çoklu zekâ kuramı", "proje tabanlı öğretim" ve "bilimsel süreç becerileri" gibi yaklaşımlara uygun farklı ve güncel değerlendirme araçları keşfetmektir. Bütün bu aşamalarda öğrenciye yüklenen sorumlulukla birlikte kendini değerlendirmesine olanak sağlamak; Öğrenci gelişimini takip ederken eldeki verilerden yararlanmak; öğrencilere takım çalışması ve ruhunu verebilmek; Öğrencilerin genel eğilimlerini ve hangi zeka türünde olduklarını saptamak; Öğrencilerin farklı fikirlerin ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı koymak oldukça önemlidir (Çepni, 2008).

MEB (2005b), portfolyo hazırlamada amaç:

- ✓ Bireyin bilinçli farkındalık oluşturmaya, kendi işlerinden sorumlu ve kendini objektif değerlendirebilmesi,
- ✓ Geleneksel anlayışın dışında, farklı bir değerlendirme aracı oluşturmaya,
- ✓ Bireyin öğrenim gelişimini kendi ürünleriyle takip edebilmek,
- ✓ Bireyin öğrenme düzeyine yardımcı olmak, ona rehberlik etmek,
- ✓ Bireyin becerilerini ortaya çıkarmaya, farklı alanlara karşı merak uyandırmaya,
- ✓ Bireyin akranları ile etkileşim içinde olmasına sağlayarak, ileride yapacağı grup çalışmalarına zemin hazırlamaya,
- ✓ Bireyin öz değerlendirme yapmasına yardımcı olmak,
- ✓ Öğretmenlere öğrencisi hakkında fikir sahibi olmasını sağlamak,
- ✓ Öğretim çalışmalarına aileyi de dahil etmek,

- ✓ Ürün ve süreci değerlendirebilmek için veri tabanı oluşturmak,
- ✓ Eğitim programını sağlıklı işleyip işlemediği konusunda geribildirim almak,
- ✓ Dört dil becerileri "yazma, okuma, konuşma, anlam" ile yaratıcı düşünme becerisi arasında ilişkiyi sağlamak,
- ✓ Bireyi araştırmaya yönelmek ve yapılan etkinlikleri değerlendirmesi istenerek eğitime katılımını sağlamak.

Portfolyo, öğrencinin akademik çalışmalarından oluşan, öğrencinin edindiği bilgileri kendi akademik anlayışına göre uyguladığı, hem kendisi hem de çalışmanın yapılmasına rehberlik eden öğretmeni tarafından değerlendirilen öğrenci ürün dosyalarıdır. Öğretmen tarafından veya hem öğrenci hem de öğretmen tarafından değerlendirildiği, öğrencinin kavramları anlama düzeyini, uygulama ve sentez kabiliyetini gösteren eserlerden oluşmaktadır. Öğrenci ürün dosyalarının en güzel yanı öğrencinin istenilen hedefe yaptığı çalışmalarla ulaştığını göstermesidir. Öğrenci ürün dosyaları, öğrencinin dönem sonuna kadar kendine özgü hazırladığı bütün çalışmada gösterdiği üstün performansının sonucudur (Bekiroğlu, 2004). Birçok öğretmen için portfolyoların esas kullanım amacı öğrenci işbirliğini geliştirmek ve iyi bir müfredat programını ve öğretimi desteklemektir. Ayrıca, portfolyolar çocuklarının eğitim programlarında ebeveynlerini dahil etmek ve bireysel öğrenci ilerlemesini kaydetmek için kullanılabilirler (Sweet, 1993).

Portfolyo hazırlarken veya tanımlarken aşağıdaki önerileri dikkate almak gerekir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009):

- ✓ Bir portfolyo, öğrencinin kendi ürünlerini sergilemesine ve kendine özgü öğrenmeye fırsat sunmalıdır.
- ✓ Portfolyoların hazırlanmasında öğretmenin rehber, öğrencinin ise hazırlayan konumunda olmalıdır ve öğrenci ürünleri, öğrenmenin gerçekleştiğini gösteren nitelikte oluşturulmalıdır.
- ✓ Portfolyolarda bulunan her bir ürünün öğrencinin kendi özgü becerilerini yansıtan nitelikte olmalıdır.
- ✓ Bir Portfolyo birden çok amaca yönelik olabilir; ama bir çalışma bir diğeri çalışma ile çelişir nitelikte olmamalıdır.
- ✓ Bir portfolyo yeni, güncel, özgün bilgi içeren nitelikte olmalıdır.

- ✓ Bir portfolyo hazırlanma aşamasında, öğretmen rehber konumunda, öğrenciyi özgün çalışmalar yapabileceğine inandırmalı ve ona gereken desteği vermelidir.

Bir öğrenci gelişim dosyasında, öğrencinin yaptığı ürünlerin farklı aşamaları ve birden çok üründen oluşan çalışmalar olabilir. Örneğin; bir öğrencinin hazırladığı gelişim dosyasında, "roman sayfaları", "şiir", "iş mektupları", ve "bir araştırmanın taslağı", "müsvette kağıtları" ve "çalışmanın bitmiş hali" bulunabilir (Fer ve Cırık, 2007)

Eğitimde uygulanmaya başlayan portfolyoların nasıl değerlendirileceği konusu, portfolyoların kullanım amacıyla doğru orantılıdır. Eğer öğretmen öğrenciye, öğretime yönelik bir portfolyo hazırlatıyorsa, portfolyonun değerlendirmesinde öğrencinin öğrenim konusunda gösterdiği gelişimi ayrıntılı bir şekilde belirtip öğrencinin ailesi ile paylaşmalıdır. Bu tür portfolyolarda asıl amaç öğrenci hakkında geçti ya da kaldı kararı vermek olmadığı için, çalışmanın nota şeklinde değil daha çok öğrencinin gelişimi hakkında betimlemelerin yapılması önem taşımaktadır. Portfolyolarda değerlendirme yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta bir öğrencinin yazdığı şiirler değerlendirilirken başka bir öğrencinin yazdığı öykülerin değerlendirilmesi karşılaştırma yapılmasını ve doğru kararlar verilmesini engelleyecektir. Portfolyolarda bulunan hangi tür çalışmaların değerlendirme kapsamına alınacağı uygulama öncesinde net olarak belirlenmelidir. Portfolyoda bulunan çalışmalara vereceği puan dışında, dosya düzeni, dosya içeriğinin niteliğine de puan verilerek genel ortalamaya dahil edilmelidir. Bu puanlama sürecinde "dereceli puanlama anahtarı" veya "kontrol listeleri" kullanılabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).

Tan (2009), öğrenci gelişim dosyası (portfolyo) değerlendirmenin avantajlarını şu şekilde belirtmiştir:

- ✓ Öğretmen öğrencinin öğrenme konusunda neye gereksinim duyduğunu daha iyi görebilir. Öğrencinin gelişimi hakkında çok geniş ve detaylı bir değerlendirme olanağı sunulur. Dolayısıyla programın öğrenci ihtiyacına dönük olması avantajı sağlanır.
- ✓ Öğrencinin öğrenim gelişimini takip etmede öğretmen ve ailelere önemli bir kaynak niteliğinde olmasıdır.

- ✓ Öğrenci gelişim dosyasının, öğrenim sürecini ve öğrenim ürünlerini sürekli bir şekilde değerlendirilmesi hiç şüphesiz, öğretimle değerlendirmenin iç içe olması avantajı sağlamaktadır.
 - ✓ Öğrenciye öğrenmesinde önemli bir sorumluluk alma imkânı sağlar. Bu amacın gerçekleşmesi için öğrenci gelişim dosyası hakkında her öğrenci ile bir dönemde en az 4-5 kez görüşmek gerekir. Öğrencinin öğrenme işinde sorumluluk alması ve yetkilendirilmesi öğrenci güdülenmesini ve başarısını artırır.
 - ✓ Öğrenci gelişim dosyasının değerlendirmesi, öğrencinin öğrenim alanında gösterdiği performansı ve aldığı mesafe ile birlikte, öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarının saptamasına yardımcı olur. Portfolyo öğrenciye öğrenmede gösterdiği ilerleme konusunda geribildirim olanağı sağlar.
- Bununla birlikte Portfolyonun olumsuz yönleri de bulunmaktadır.

Damiani (2004) bu olumsuzlukları şu şekilde sıralamaktadır:

- **Güvenirlilik:** Puanlama sisteminin farklı zamanlarda ve farklı puanlayıcılar arasında tutarlı olmasını sağlamak zordur.
- **Zaman:** Portfolyo ile değerlendirme zaman alıcıdır. Uygun bir puanlama sistemini oluşturmak ve değerlendirmecileri eğitmek, bir ürünü üretmekten daha fazla zaman gerektirir.
- **Genellikten çok derinlik:** Portfolyo ile ele alınan akademik konunun tamamından çok derinleşme söz konusudur. Yazılı bir sınav ile konuya ait tüm öğrenilenleri ölçen maddeler yazılabilir. Portfolyo değerlendirme de ise bir ürünü üretmek zaman aldığı için tüm konuyu portfolyo ile değerlendirmek zordur.
- **Dürüstlük:** Değerlendirmecilerin, aile yardımı veya kaynaklara bilgisayardan ulaşma gibi ürün üzerindeki dışsal etkileri kontrol etmesi zordur.
- **Sonuçların yorumlanması:** Portfolyo sistemi nadiren standart olduğundan, ilgili kimseler portfolyonun öğrenci hakkında neler söylediğini merak edebilirler (Öğrenci yaştlarını ve kendi düzeyindekileri nasıl karşılaştırıyor? Portfolyo değerlendirme öğrenciler için okul sistemi dışında da anlamlı olacak şekilde sonuçlanıyor mu?, vb.). Bu kişiler değerlendirmenin doğasını, yapılan yardımı ve gruptaki diğer öğrencilere ait ürünlerin kalitesini bilemeyeceklerdir.

- **Öğrenmeye katkı:** Portfolyonun değerlendirme amaçlı kullanımı, samimi öğrenci öğretmen iletişimi, kendini değerlendirme gibi öğrenme sürecine olan önemli katkılarını azaltabilir. Portfolyo puanlanacağı veya not verileceği zaman, öğrenciler kendini değerlendirme yerine ürünlerini savunmaya geçmektedirler. Ayrıca öğretmenler çalışma hakkında etkili iletişim yerine daha çok puanlama sürecine odaklanmaktadırlar.

Gelişim dosyalarının hazırlanmasında yalnızca öğrenci değil, öğretmen ve velide sorumluluk almalıdır. Öğrenci veri toplama sürecine katıldığı için öğrenci dosyaya konulacak çalışma örneklerinin seçiminde sorumluluk almalı ve kendi başarısını akranlarıyla ve velisiyle paylaşabilmektedir. Gelişim dosyalarının kullanımı konusunda velilerin bilgilendirilmeleri de önemlidir. Çünkü bu yaklaşım velilerin daha önce alışık oldukları ölçme ve değerlendirme sisteminden farklıdır (Altun ve Olkun, 2005).

Öğrenci ürün dosyasına öğrencinin haftalık veya günlük yaptığı çalışmaların içinden seçilen örnekleri ve öğretmenin yaptığı sınav evrakları, resimler, fotoğraflar, boyama çalışmaları, ses ve görüntü kayıtları, proje çalışmaları, performans ödevleri, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları, velilerden gelen bilgiler, araştırma soruları, kavram haritaları, öğrenci görüşlerini yansıtan formlar v.b. konulabilir (KKTC, 2007).

2.5.2.2. Performans Değerlendirme

Perform kelimesi İngilizcede "yapmak", "gerçekleştirmek", "icra etmek" anlamı taşımaktadır. Performans ise başarıım anlamındadır. "Performansın ölçülmesi", "performans değerlendirmesi" aynı anlamı ifade ettiği için bir diğerinin yerine kullanılabilir. Performans bir öğrenme ürünü olduğuna göre Her ürün ölçüldüğü gibi performans da ölçülebilmektedir. Performansın ölçülmesi bazen alternatif, bazen de otantik ölçme olarak isimlendirilmektedir. Alternatif ölçme, "yazılı yoklama", "kısa cevaplı testler", "doğru yanlış testleri", "çoktan seçmeli testler" haricinde olan bütün ölçmelerdir. Kazanımların edinilip edinilmediği konusunda hangi ölçme aracı gerçeği yansıtacaksa o ölçme aracı tercih edilmelidir. Otantik ölçme ve değerlendirme araçları gerçek yaşamı sınıf ortamına taşıyan bir

ölçme yöntemidir. Performans gerçek yaşamın içerisinde uyguladığımız bir olgu olduğundan dolayı, öğretim alanında uygulanması otantik bir ölçmedir (Turgut ve Baykul, 2010).

Performans değerlendirme, genel anlamda öğrencinin kendi yeteneklerini, birikimini doküman ve sunum şeklinde gösterdiği performansı, bir otantik değerlendirme biçimidir. Bu çalışma "deney yapma", "uzun bir kompozisyon yazma" veya "matematiksel işlemler yapma" gibi performansları içerebilir. Performans değerlendirmede öğrencinin gerçek yaşamında olduğu gibi karşılaştığı problemleri çözme bilgi ve birikimi ne şekilde kullanacağı gözlemlenmekte ve ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi diyebiliriz. Performans değerlendirme öğrencilere belirli saatler arasında sınanmaları değil, öğrencilerin kabiliyet ve yeterliliklerini göstermeye yetecek bir zaman diliminde, çalışmalarını belirli ölçütlere uyup uymadığını kontrol döngüsünü yapabilme olanağı sağlamaktadır (MEB, 2005b). Ayrıca performans değerlendirmede önemli olan "üst düzey düşünme (analiz, sentez ve değerlendirme)", "problem çözme becerileri geliştirme", "gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme" ve "davranışları hem ürün hem de süreç olarak kontrol" şeklinde özetleyebiliriz (Çepni, 2008).

Performans değerlendirme, öğrenme türleri gibi öğrenciye verilen ödevler bireysel özelliklerinin ortaya koyabildiği eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durumlardır. Performans değerlendirmelerde, ürün odaklı, gözlenebilen performanslar, üst düzey düşünme becerileri, alışkanlık ve sosyal beceriler içeren etkinlikler uygulanabilir (Küçüktepe, 2010):

Ürünler: Kompozisyon, makale yazma, grafik çizme, deney düzeneği oluşturma vb.

Üst düzey düşünme becerileri: Bilgiyi edinme, düzenleme, kullanma vb.

Gözlenebilir performanslar: Deney yapma, kroki, resim çizme, bir araç yapma vb.

Alışkanlıklar ve sosyal beceriler: Grup çalışmasına yatkınlık, başkalarının fikirlerine önem verme, kendini ifade etme, sunum yapabilme vb.

Performansa dayalı değerlendirmeler de öğrencilerden analitik düşünme isteyen öğretim görevi üstlenmeleri istenmektedir. Bu öğretim görevleri, gerçek bir problemi çözmede kullanacağı yöntemlerini belirtmesini veya kendi beceri ürününü

ortaya çıkarması şeklinde olmaktadır. Bu görevle birlikte öğrencinin geliştirmesi istenilen bir takım yetenek ve becerilerinin ne düzeyde gelişme gösterdiğini saptamaktır, bu beceriler; yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, empati kurma dır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Diğer bir açıdan performans değerlendirme öğretmenlere, öğrencinin öğrendiği bilgiyi nasıl yapılandığı ne şekilde uygulama organizasyonu yaptığını göstermektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Öğretmen performansın belli bölümlerine odaklanıldığından, her bir parçayı gözlemleyip değerlendirebilmektedir. Öğretmenler performans değerlendirme ile öğrencinin performansının zaman içerisinde göstermiş olduğu gelişimi takip edebilir. Ayrıca performans değerlendirme öğrencinin analitik düşünmesine katkı koymaktadır. Bunun yanı sıra öğrencinin iletişim becerisinin gelişmesine, grup çalışmalarına yatkınlık ve teknolojik araçları kullanma vb. yetenekleri kazanmasına katkıda bulunmaktadır (MEB, 2012).

Öğrenci başarısı hakkında doğru bilgilere ulaşmanın önemli yollarından biriside, başarı hakkında karar vermeye yardımcı olacak soruların niteliğidir. Özellikle öğrencinin üst düzey zihinsel becerileri yoklanacaksa, bu süreçleri yoklayacak soruların hazırlanması daha bir önem kazanmaktadır. Bu nedenle bir öğretmenin, performans görevi hazırlarken, aşağıda belirtilen ayrıntılara dikkat etmesi performans görevinin nitelikli ve amaca uygun olması bakımından önemli görülmüştür (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010):

- ✓ Performans görevleri, öğrencilerin analitik düşünme ve uygulayabilme düzeyinde olmalıdır.
- ✓ Performans görevi açık, öğrencide ilgi uyandıran ve yazıldığı sınıf seviyesine uygun nitelikte olmalıdır.
- ✓ Performans görevinin yönergesi açık, net ve öğrenciye çalışma hakkında rehberlik edecek nitelikte olmalıdır.

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014), performans değerlendirmenin yararlarını ve sınırlılıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

Yararları: "Öğrencinin öğrendiği ya da yapılandığı bilgileri gerçek yaşam durumlarına aktarabilmesine olanak sağlar. Bir yararı da öğrenciyi merkeze alıp,

öğretim ve değerlendirme sürecinde söz sahibi olmasını sağlayan modern öğrenme kuramları ve öğretim yöntem ve teknikleriyle uyumlu olmasıdır."

Sınırlılıkları: "En önemli sınırlılığı ise güvenilirlik sorunudur. Puanlama güvenilirliği her ne kadar dereceli puanlama anahtarının kullanımıyla sağlanmaya çalışılsa da çoktan seçmeli testler kadar nesnel sonuçlar elde edilememektedir. Performansa dayalı durum belirlemenin bir diğer sınırlılığı ise uygulanmasının zaman alıcı olmasıdır."

2.5.2.3. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı, Puanlama Yönergesi)

"Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin belirli öğretim görevlerinde gösterdikleri performansların sürecini ve sonucunu analiz edebilmek için öğretmenler ya da ölçme uzmanları tarafından geliştirilen açıklayıcı puanlama şemalarıdır" (Güler, 2014). Rubrikler, öğretmenin beklentilerini velilere ve öğrencilere aktarmalarına, öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmelerine ve öğrencilerin herhangi bir otantik değerlendirme için hazırlanabilmelerine yardımcı olmaktadır (Andrade, 2000).

"Dereceli puanlama anahtarlarında, performansın gerçekleşebileceği çeşitli değer ifadesi belirtilmekte ve tanımlanan her performans düzeyi için bir puan verilmektedir." Örneğin; 5 düzeyli bir dereceli puanlama anahtarında, "4 ve 5 genelde yüksek", "3 orta", "2 ve 1 ise düşük" başarı düzeyini ifade etmektedir. Bu sayısal puanlar daha sonra toplanarak bir nota dönüştürülmektedir. Ancak öğretmenlerin zayıf, kötü, geçersiz gibi öğrencileri yargılayan ifadeleri kullanmamaları daha doğru olacaktır. Bu araç öğrencinin ihtiyacı olan desteğin niteliği de belirlenmektedir. Örneğin; 3 düzeyli bir puanlama anahtarı için "3 Bağımsız Olarak Çalışabilir", "2 Çok Az Yardım Alabilir", "1 Yoğun Yardım Alabilir" şeklinde ifadeler kullanılabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014).

Dereceli puanlama anahtarı yapılırken dikkat edilecek hususlar aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2012):

- ✓ Hangi olguların değerlendirileceği açıklık kazanmalıdır.
- ✓ Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin dahil edildiği hazırlama sürecinde her bir yeterliliğe kaç puan verileceği netlik kazanmalıdır.
- ✓ Değerlendirmelerin akran değerlendirmesi ya da öz değerlendirme şeklinde yapılabileceği gibi öğretmenler de yapabilirler.
- ✓ Dereceli puanlama anahtarı, sadece proje ve performans görevleri için değil portfolyo içinde hazırlanabilmelidir.
- ✓ Dereceli puanlama anahtarı, proje yada performans görevin tamamlanma süresince her niteliği yansıtacak şekilde hazırlanmalıdır.

Dereceli puanlama seçimindeki bir diğer önemli faktör ise kalabalık sınıflarda rahatlıkla uygulanabilir olmasıdır. "Bu açıdan bakıldığında çok sayıda bireyin katıldığı performans ölçmelerinde, zaman açısından tasarruf sağlayacağı gibi bütünsel dereceli puanlama anahtarı tercih etmek daha kolay ve yararlı olacaktır."

"Dereceli puanlama anahtarlarından hangisinin daha uygun olacağının belirlenmesindeki bir başka faktör ise performansın ölçülmesiyle elde edilen sonuçların hangi amaç için kullanılacak olmasıdır." Özellikle detaylı geri bildirimlere ihtiyaç duyulan durumlarda sınıf içi ölçmeler gibi analitik dereceli puanlama anahtarını uygulamak daha sağlıklı olacaktır (Güler, 2014).

İki tür dereceli puanlama anahtarı vardır. Birincisi holistik "sonuç, bütüncül" dereceli puanlama anahtarı diğeri ise analitik "süreç" dereceli puanlama anahtarıdır.

2.5.2.3.1. Bütüncül (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı

Bütüncül puanlama anahtarında öğrencinin gösterdiği performansın bütününe tek bir puan verilmektedir ve her düzeyde performansın derecesini belirleyen tanımlar bulunmaktadır. Bu tip puanlama anahtarları öğrenci performansındaki bazı küçük hataların dikkate almayarak, performansın bütününe odaklanıldığı durumlarda kullanılmaktadır. Bu puanlama yolunu kullanan bir öğretmen, öğrenci çalışmasını bir bütün olarak değerlendirip, o çalışmanın hangi başarı düzeyine girdiğine karar vermesi gerekmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).

Özellikle şiir, kompozisyon, deneme gibi yazma çalışmalar için uygun görülmüştür. Holistik rubrik, ürün veya süreci ayrı ayrı bölerek her yeteneği ayrı değerlendirme değil, ürün veya sürecin bütünü değerlendirmedir. Bu yöntem öğrenme ürünlerini toplam puan olarak yansıtmak istendiğinde tercih edilir (Çepni, 2008).

"Holistik rubrikler, bir performansa ait ürün veya süreci alt bölümlere ayırmak, her bir beceri ya da kriteri bağımsız olarak ölçmek yerine, ürün veya sürecin tamamına yönelmektedir. Bu yöntem, öğrenme ürünleri alt parçalara ayrılmaksızın toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde oldukça uygundur" (Birgin ve Küçük, 2012).

2.5.2.3.2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Burada ürün veya süreci parçalara bölerek ve her performans ve kriteri ayrı ayrı değerlendirmek daha sonra bu puanlar hesaplanarak toplam puan oluşturulur. "Bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı noktalar vermek amacıyla oluşturulur. Puanlar hem toplam puanı hem de kategoriler veya kriterlerin ortalamasını bulmak için toplanabilir. Analitik rubriklerde ürün veya sürecin ayrılmış yönleri bireysel olarak derecelendirilmektedir" (Çepni, 2014).

Analitik dereceli puanlama anahtarında, öğrenciler tarafından gösterilecek olan performansın anahtar öğeleri listelenir. Öğrenciler, öğretmenlerin değerlendirme de kullanacakları ölçütleri görebilirler. Öğrencilerin ölçütleri bilmeleri, kendi kendilerini değerlendirebilmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirebilmeleri ise otantik değerlendirme için gereklidir (Fer ve Cırık, 2007).

2.5.2.4. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, Öğrencinin kendi yeterliliklerinin farkına varmasına kendini tanımasına katkı koymaktadır. Öğrencilerin derste gösterdiği beceri ve etkinlikleri nasıl yaptıklarına yönelik bir değerlendirmeyi içermektedir (Döş, Öztürk ve Uysal, 2013).

Öğrencinin bir öğretim etkinliğinde belirli kriterlere göre kendini değerlendirmesi denilebilir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesiyle öğrenme sürecinde sistematik rol almaları onların kendilerini öğrenim sürecinin bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine, kendilerine dışarıdan bakma yetilerinin gelişmesini katkı sağlamaktadır (KKTC, 2007).

Brookhart (1997), öz değerlendirme, öğrencilere öğrenmek için neyin önemli olduğuna dair bilgi sağlamakta ve öğretmenlere öğrenciler hakkında ayrıntılı bilgi toplamada yardımcı olmaktadır. Öz değerlendirme, genelde öğrenme sürecini, özel de ise öğrenme ürünlerini değerlendirme sürecine öğrencileri dahil eden bir değerlendirmedir (Wolffensperger & Patkin, 2013).

Genel olarak öz değerlendirme denildiğinde öğrencilerden kendilerine not vermesi akla gelebilir, öğretmen öğrencilerden kendilerine not vermelerini ister ve bunları not verme sürecinde kullanır. Bu durumda öğrencilerin nota odaklanmaları söz konusu olsa da diğer taraftan öğretmen not vermek olarak değil de, öz değerlendirme sürecini öğrencilerin daha fazla öğrenebilmeleri ve ilerleme kaydedebilmeleri için çalışmalarının kalitesine yönelik yansıtma yapabilecekleri bir imkan olarak sunabilir. Bu durumda öz değerlendirme, öğretme ve öğrenme için güçlü bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Andreda & Du, 2007). Çünkü öz değerlendirme, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kılmanın yollarından biridir (Wolffensperger & Patkin, 2013).

Anagün'e göre (2014), öz değerlendirme süreci, öğrencilerin kendilerine uyguladıkları, davranışlarını gözlem ve yorumlama yoluyla belirledikleri üç boyutlu bir uygulamadır, bu süreçte öğrenciler;

- ✓ İlk önce belirli standartlara göre kendi davranışlarını takip ederler.
- ✓ Daha sonra belirlenen amaçlara ulaşp ulaşamamaya yönelik kendilerine yönelik öz yargıda bulunurlar.
- ✓ Son olarak da kendi çalışma sonuçlarından ne kadar memnun olduklarına yönelik yargıda bulunurlar.

Öz değerlendirme öğrenciler tarafından iyi anlaşılması önemlidir, aksi takdirde bu değerlendirmenin hem öğretim hem de bir ölçme aracı olarak kullanılması fazla bir şey ifade etmeyebilir. Bu nedenle değerlendirmenin ne için kullanılacağı öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğretmenler öğrencilerin öz değerlendirme konusunda farkındalıklarının oluşmasını sağlamalıdır çünkü öğrenciler ilk öz değerlendirme deneyimlerinde objektif olmayabilirler. Bu açıdan öğrenciler öğretmen rehberliğinde deneyim kazandıkça aldıkları kararlarda daha objektif olacaktır. Diğer konularda olduğu gibi öğretmenlerin öğrencileri ile aralarındaki işbirliği ve paylaşımları bu tip değerlendirmeleri daha önemli kılacaktır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Öz değerlendirmenin etkili olması için öğrenciler hangi performansın ne ölçütlere geldiğini iyi bilmelidir. Bu açıdan kendilerinin iyi veya kötü yönleri konusunda daha sağlıklı bir karar verip, bir değerlendirme yapabilirler. Bu tür değerlendirmenin benimsenmesiyle, nitelikli öğrenme sağlanacak ve kendini değerlendirme konusunda nitelik kazanacaktır. Ayrıca öğrenci benimsediği ölçütler ile dışarıdan gelen değerlendirmeleri daha iyi anlayacaktır. "Bu nedenle, değerlendirme ölçütleri şeffaf, anlaşılabilir ve öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Öğrenciler ancak bu koşulların sağlandığı durumlarda performansları hakkında daha etkin karar verebilirler" (Anagün, 2014).

Öz değerlendirmenin bazı avantajları ve bazı dezavantajları vardır.

Avantajları:

- Öğrenci yaptığı çalışmaların yanlış yönlerini görebilir,
- Kendini keşfedebilir, güçlü ve zayıf tarafları konusunda bilgi sahibi olabilir,
- Bilimsel ve bilimsel olmayan yönlerini "duyuşsal", "devinişsel yeterliklerini" gözlemlmelerine olanak sağlayabilir.

Devantajları:

- Yeterince objektif yorumlama yapamayabilir,
- Öğrenciler kendi yeterlikleri konusunda yanlış davranabilir veya olduğundan iyi ya da daha kötü tahminde bulunabilirler (Tekindal, 2014).

2.5.2.5. Akran Değerlendirme

"Belli bir konuda bireyin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirmesidir" (KKTC, 2007). Bir grup ya da sınıfta bulunan öğrencilerin önceden belirlenmiş kriterlere göre grubu ve bireyi değerlendirmesi süreci diyebiliriz. Dolayısıyla öğrenciler, arkadaşlarının çalışmaları olan ödev, araştırma, proje, rapor gibi performansları değerlendirebilirler (Döş, Öztürk ve Uysal, 2013). Akran değerlendirme, öğrencinin daha önce olay veya ürün için belirlenen kriterler doğrultusunda kendi inisiyatifiyle, dönüt vermesi, derecelendirme yapması, işlemidir. Bu değerlendirme de ürünün veya sürecin değerlendirilmesi olabileceği gibi grupta veya bireysel olmasının da bir önemi yoktur (Tekindal, 2014).

Öğrencilerin değerlendirmeyi arkadaşlarının yapacağını biliyor olması, kendinin bütün performansını ortaya koyma konusunda gayret göstermesini sağlayacaktır. Bu arada öğretmenler, öğrencilere akran değerlendirme ile eğitime koydukları katkıyı belirtmeleri, öğrencileri bu değerlendirme sürecinde başarılı olmalarını teşvik etmiş olacaktır. Akran değerlendirme sürecinde öğretmenler, bunun bir yarışma gibi birbirlerine karşı güç gösterme olarak algılamalarını engellemelidir. Akran değerlendirmesinde asıl amaç öğrencilerin birbirlerinin zayıf veya güçlü yönlerini ortaya çıkarıp arkadaşlar arasında küçük düşürülmek olmamalı, aksine arkadaşının zayıf yönlerinin farkına varmasına katkı sağlayarak onun akademik başarısının gelişimine yardımcı olduğunu bilmesi, akran değerlendirme uygulamalarını daha verimli kılacaktır (Anagün, 2014).

"Bu değerlendirmede de öz değerlendirmede olduğu gibi kontrol listelerinden, açık uçlu sorulardan ve dereceli puanlama anahtarından yararlanılabilir" (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014).

Norcini (2003), akran değerlendirmen aşamaları olarak şu şekilde belirtmiştir:

- ✓ Amaç belirlenmelidir.
- ✓ Değerlendirme ölçütleri tanımlanmalıdır.
- ✓ Tüm katılımcıların sürece dahil olacakları belirtilir.
- ✓ Değerlendirme sonuçları uygulama süresince izlenmelidir.
- ✓ Tüm katılımcılara dönüt verilmelidir.

Akranla öğrenme, hayata ilk adım attığımızdan itibaren hayatı anlama ve onda başarı kazanma konusunda çevremizden aldığımız geribildirimler sayesinde hayatı daha iyi anlama, güzel işler yapma ve başarı gelişimimize katkı sağlayıp cesaretlendirmiştir. Bu açıdan derslerde birlikte çalışma ve akranla öğrenme diğer öğrenme alanlarına katkı sağlayacağı belirlenirse, değerlendirme işleminin sıra ile yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte öğrenmenin niteliğini anlamak için akranla öğrenme etkinliklerinin tamamında öğrencilerin değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Öğrenciler, akran değerlendirmesi etkinliklerinde uygun ayırım yapabilmeleri için ekstra bir güç harcamaya ihtiyaç hissedilebilirler. Akranla öğrenme kavram olarak "çıraklık modeli" gibi görünmektedir. Öğrencilerin kendi aralarında birbirlerinin eksik yönlerini görerek kendi öğrenmelerine katkı koymaktadırlar (Tekindal, 2014). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunurken eleştirilere karşı hoşgörülü olmayı öğrenmelerine de yardımcı olur (KKTC, 2007).

2.5.2.6. Kavram Haritaları

Ünitede, konuda geçen kavramların birbiriyle ilişkilerinin yansıtıldığı haritalardır. Kavram haritaları, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenciyi düşündürirken ezberden uzak nitelikli öğrenmeyi gerçekleştirir (KKTC, 2007).

Kavram haritası bir konu ya da ünitedeki kavramlar arası ilişkileri şema üzerinden somut biçimde gösterir. Kavram haritaları birbirine oklarla bağlanmış pek çok kutu veya elipsten oluşur. Bazı durumlarda okların üzerinde yazılar vardır; okların birleştirdiği kavramlar aradaki yazı ile birlikte okunduğunda bu iki kavram arasındaki ilişki ifade edilmiş olur (Başol, 2013).

Döş, Öztürk ve Uysal (2013), kullanım alanları olarak kavram haritalarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Karmaşık konuların öğretimi,
- Öğrenmeyi kolaylaştıran olarak,
- Kavramların doğru öğretilmesinde,

- Öğretme sürecinin niteliğini artırmada,
- Ölçme ve değerlendirme yapılmak istendiğinde tercih edilebilir.

Kavram haritaları kullanılması daha çok öğrenme ve öğretme aracı olarak tercih edilse de, öğrencinin farklı alanlara yönelik bilgi yapılandırmasını belirleyen bir otantik değerlendirme aracı olarak da tercih edilebilir. "Yapılan çeşitli çalışmalarda, aynı konuda yapılan kavram haritaları ve çoktan seçmeli testlerde alınan puanlar arasındaki yüksek korelasyon, kavram haritalarının içerik geçerliliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır." Kavram haritalarının bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi için şu üç ögeyi içermesi gerekir:

1. "Öğrencilerin bir alandaki bilgi yapısını gösteren delilleri ortaya koymasını sağlayacak bir ödev,"
2. "Öğrenci cevapları için bir format,"
3. "Öğrencilerin kavram haritalarının doğrulukla değerlendirilebilmesini sağlayan bir puanlama sistemi" (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Kavram haritaları, öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirmede iki şekilde kullanılmaktadır, kavramlar ya öğrenciler tarafından üretilmekte veya öğretmen tarafından öğrencilere verilmektedir. Öğrenci tarafından oluşturulan kavramlar, öğrencilerin belli bir alana ait en önemli kavramları hatırlamasını ve tanımlamasını gerektirmektedir (Shallcross, 2013).

2.5.2.7. Kelime İlişkilendirme Testi

Öğrencilerin bilgi düzeylerinde geliştirdikleri kavramlar arası ilişkileri ve olası ilgi bağlarının ortaya oydukları, önceki edindiği bilgiler ile ilişkisinin anlamlı olmasını belirlemesine yönelik araçlardan biri de kelime ilişkilendirme testleri denilmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

"Kelime ilişkilendirme testlerinde; anlamsal bellekteki yakınlıklarına göre zihinde ilgili kavramların yakın durdukları varsayılır. Buna göre yazma sırasına göre önce yazılan kavramlar ilk verilen kavramla daha üst düzeyde ilişkili kabul edilir" (Başol, 2013). Belirli bir zaman süresinde (genellikle 30 saniye) bir anahtar kavram verilir onun akla getirdiği başka bir kavram cevap olarak verilir. Bu teknik

öğrencinin herhangi bir anahtar kavrama verdiği sıralı cevapların kullanılması ile bilişsel yapısında oluşturduğu kavramlar arası bağlantılar ve uzun süreli belleğindeki yapılandırmayı belirlememize yardımcı olur (Özsevgeç, 2008). Öğrencinin daha önce hafızasında olan sıradan bir kavrama verdiği o kavramla ilişkili yanıtların, kavramlar arası anlamlı yakınlık derecesi, onun biliş düzeyinin niteliğini ortaya koymaktadır. "Anlamsal yakınlık veya anlamsal mesafe etkisine göre, anlamsal bellekte iki kavram birbirine mesafe açısından ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişkidir ve hatırlama esnasında da zihinsel araştırma daha çabuk olacağından her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır" (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Kelime ilişkilendirme testinde öğrencilerin cevapları, cevaplarının sayısı, niteliği ve iki farklı kelime grubunun birbirleriyle ilişkilendirilmesi gibi özellikler dikkate alınarak puanlanır. Kişinin cevaplarda verdiği kelimelerin sayısı ne kadar çok ve bu kelimeler anahtar kelimeyle ne kadar ilişkili ise anlaması o kadar iyidir denilebilir. Cevapların niteliği ve iki farklı kelime grubunun ilişkilendirme kalitesi ise cevapların sayısından çok daha önemlidir ve anlamının daha iyi olduğunu göstermektedir (Çepni, 2005).

Kelime ilişkilendirme testleri, öğrencinin kavramlar arasındaki kurduğu ilişkileri ve bağları, bilişsel yapıları, ve yapılan hataları fark etmeyi sağlar. Kavram ağları hazırlanırken, kelime ilişkilendirme testlerinden yararlanılabilir (Başol, 2013).

Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2009), kelime ilişkilendirme testinin avantaj ve sınırlılıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

Avantajları: Kelime ilişkilendirme aracı uygulamada öğrenci güçlük çıkarmaması, beş dakikada uygulanması, hazırlık aşamasının kısa olması, hem var olanı bilme hem de bir otantik ölçme ve değerlendirme tekniği olarak kullanılabilinmektedir. Bütün alanlarda rahatlıkla uygulanabilmektedir. "Öğrencilerin bilişsel yapısındaki kavramlar arasında ilişkileri ortaya koyması, öğrencinin ne bildiği ve ne öğrendiği arasında farkı anlayabilmesini sağlaması nedeni ile metakognitif bir araç olarak düşünülebilir." Öğrencilerin görsel zekasını bir takım kavram ağları ile destekleyen ve öğrenmelerin nitelikli olmasını sağlayan bir yöntemdir.

Sınırlılıkları: Öğrencinin mevcut bilgi durumunu belirlemek için tercih edilmesinde frekans tablolarının hazırlanması belirli bir süre alabilir. Öğrencinin üst düzey düşünme yeteneğinin belirlenmesinde yetersiz olabilir.

2.5.2.8. Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid, öğrencilerin bilgi birikim düzeyini, eksik kalan yanlarını, kavramlardaki yanlışlıkları belirlemek için uygulanan bir araçtır (Özsevgeç, 2008).

Uygulamalar yaş ve düzeye göre dokuz ya da on iki kutu olmak üzere bir tablo oluşturulur. Konu ile ilgili "kavramlar", "resimler", "sayılar", "eşitlikler", "tanımlar" veya "formüller" gelişigüzel kutucuklara konulur. Kutucuklar içerik olarak değiştirilse hem analitik hem de görsel düşünme becerisi geliştirir (MEB, 2005b).

Yapılandırılmış grid hazırlamak isteyen öğretmen, öğrencilere aktarmak istediği konuya ilişkin bir soru hazırlar, bu sorunun cevabını gelişigüzel, kutucuklara yerleştirir. Daha sonra ikinci soruyu hazırlar, bu sorunun da cevabını gelişigüzel kutucuklara yerleştirir. İkinci sorunun cevabının olduğu kutucuklardan bir bazılarını birinci soru için de geçerli sayılabilir. "Öğretmen öğrencilerden, her soru için doğru kutucuğu bulmaları ve kutucuk numaralarını mantıksal ve işlevsel olarak sıralamaları beklenir. Öğrencilerin verdiği cevap o konudaki bilgi seviyesini, bilgi eksikliğini, kavramsal bağları veya yanlış kavramları gösterir" (Bahar, 2001).

Bahar ve Nartgün, Durmuş ve Bıçak, (2009) yapılandırılmış grid tekniğinin avantaj ve dezavantajlarını şu şekilde ifade etmiştir:

Avantajları:

- ✓ Bu teknik ile hazırlanmış sorular kutucukların içerisine "kelimeler", "resimler", "sayılar", "eşitlikler", "tanımlar" veya "formüller" yerleştirilebilir.
- ✓ Kutucukların içerik olarak değiştirilmesi sözel ve görsel düşünmeyi geliştirir.
- ✓ Bu teknikte öğrencilerin konuyu bilmeden şansa göre veya tahmin ederek sorulan sorulara doğru cevap verme olasılığı yoktur.

- ✓ Hem bunların mantıksal sıraya dizilmek, hem de doğru kutucukları seçmek konuyu çok iyi anlama ve bilmeye bağlıdır.
- ✓ Yanlış seçilen kutucuklar öğrencinin o konudaki eksik veya yanlış olan bilgileri belirlendiği için, öğrencinin bilişsel düzeyindeki aksaklığı gösterir.
- ✓ Çoktan seçmeli sorularda ya hep ya hiç kuralı geçerlidir.
- ✓ Yani bir tek doğru yanıt vardır ve tam puan alınır. Bunun haricindeki bütün seçenekler için puanlama sıfırdır.
- ✓ Yapılandırılmış grid tekniğinde kısmi bilginde değerlendirilmesi söz konusudur.
- ✓ Katılımcılar seçilen her doğru kutucuk için puan alır.
- ✓ Bu teknikte çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgi yer almaz yani kutucuklardaki her bilgi bir soru için gerekli yanıt olmayabilir ama gelecek sorunun yanıtı olabilir.
- ✓ Dolayısıyla çoktan seçmeli testlerde yapıldığı gibi yanlış şıkları eleyerek doğru cevabı bulma stratejisi elemine edilmiş olur.
- ✓ Yapılandırılmış grid tekniği uygulama zamanı çok kısa sürmektedir. Öğrenciler bu tekniği istedikleri yerde kendi bilgi seviyelerini kontrol etmek için kullanabilirler.

Sınırlılıkları:

- ✓ Öğretmenler için başlangıçta bu tekniğin hazırlanması biraz zaman alabilir, fakat pratiklik kazandıkça daha etkili bir şekilde kullanılabilmektedir.

2.5.2.9. Proje

"Geniş içerikli, uzun süreli performans ödevleridir" (KKTC, 2007). Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde öğretmenler, öğrencilere hazır bilgi sunmazlar. Öğrenciler bilgileri kendileri araştırır, inceler ve bulur. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrencilerin araştırma ve inceleme becerilerini geliştirici niteliktedir. Öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri ve gerektiğinde bu yolları kullanarak ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşmaları, yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrencilerin kazanmaları gereken en önemli becerilerdir. Bu becerilerin geliştirilmesi için proje yöntemi mutlaka kullanılması gereken yöntemlerden biridir (Küçüktepe, 2010).

Projeler, içerik olarak performans ödevlerine daha çok benzerlik göstermektedir. Ancak, projeler daha uzun süren çalışmalardan ve aynı zamanda üst düzey beceri isteyen performanslardan oluşmaktadır (Birgin ve Küçük, 2012). Projeler, öğrenci ve öğretmenlerin sorumluluklarını artırmanın yanında açık ve anlaşılır yönergeler doğrultusunda çalışmaları gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Döş, Öztürk ve Uysal 2013).

"Öğrenciler bir projede çalıştıkları zaman tartışır, dramatize ederler, yazarlar, çizerler, veri toplarlar, gerekirse bir şeyleri ölçerler, hesap yaparlar, tahminde bulunurlar, grafikler ya da şekiller oluştururlar, gözlemlerini kaydederler, bilgi edinme amacıyla ya da istedikleri için kitap okurlar, müzik yaparlar ve belki de daha farklı şekillerde yaratıcı olabilirler." Bu çalışmaların bütünü öğrencinin aldığı ilgi ve doyuma bağlı olarak proje sürecinde istenilen zaman dilimlerinde yapılabilir. Ayrıca proje ödevleri öğrenci performanslarının değerlendirilmesine fırsat verir. Öğretmenler projeleri değerlendirirken öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini ve aldığı yeni bilgileri nasıl yapılandıracağına yönelik ölçütleri açık anlaşılır bir şekilde belirlemesi gerekmektedir.

"Performansa dayalı olarak yapılan ölçme ve değerlendirmeler sistematik bir şekilde yapılan test değerlendirmelerle karşılaştırıldığında öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunan bir özellik taşırlar" (Acar, 2014).

Proje ödevlerinin yararları KKTC (2007) şu şekilde belirtilmiştir;

- ✓ Öğrencinin bilgi birikimini kullanması, ona yaşamında karşılaşılabileceği sorunlara yönelik çözümler içeren çalışmalar yapmasını gerektirir.
- ✓ Aynı değerlendirme aracı uygulanarak öğrencinin zaman içinde göstermiş olduğu gelişim bir çizelge ile takip edilebilir.
- ✓ Öğrencinin bilişsel gelişmesine katkı koyar.
- ✓ Öğrencinin çalışmalarında ekip olabilme, teknolojiyi kullanma, diyalog kurma vb. yönlerinin gelişmesine olanak sağlar.

Acar'a göre (2014), proje ödevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan araçlar; "kontrol listeleri", "değerlendirme ölçekleri", "olay kayıtları (anekdotsal kayıtlar)" ve "fotoğrafları" içermektedir.

2.5.2.10. Kontrol Listesi

Öğrenciden istenen davranışın özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgileri içeren ve öğrenci performanslarının eksik noktalarını saptamak amacıyla kullanılan araçlara denilmektedir (KKTC, 2007).

Performans ölçütlerini içeren, "etkinlik" veya "ürün" için oluşturulan listelerdir. Her bir ölçüt için "evet-hayır" ya da "var-yok" biçiminde iki seçenekli bir ölçek kullanılır (Döş, Öztürk ve Uysal 2013). Kontrol listelerinin içeriğinde hataların da olması öğrencilerin karşılaştığı problemlerin görülmesine ve öğrenciye geribildirim vermesine, öğrencinin kendini düzeltmesine yardımcı olur (Bıçak, 2014).

"Gözlenen bir performans için elinde hazır kontrol listesi olan öğretmen, listedeki maddeler için uygun seçenekleri tabloya işaretler. Her bir madde için alınan puanların toplamı öğrencinin sergilediği performans puanı olarak hesaplanır" (Birgin ve Küçük, 2012).

Bıçak'a göre (2014), kontrol listeleri hazırlarken dikkat edilmesi gerekenler:

- ✓ Performansların tanımını, düzeyini listeleyerek açıklık kazandırmak.
- ✓ Öğrencinin yaptığı hataların listelerini oluşturmak.
- ✓ Olası süreç hatalarını belirleyerek, işlem basamaklarını oluşturmak.

Kontrol listelerinin yararları KKTC (2007) şu şekilde belirtilmiştir;

- Gözlemcinin öncesinde kararlaştırılan ölçütlere göre uygulama yapmasını sağlamaktadır.
- Öğrencinin performansı konusunda eksik kalan yönlerini saptayıp, onların giderilmesine yönelik çalışmalara detaylı bilgiler vermektedir.
- Performans ölçütleri önceden belirlendiğinden dolayı öğrencinin göstereceği davranışın detayları konusunda bilgi vermektedir.
- Kontrol listesi, pek çok alanda birçok kez uygulanabilir, farklı ya da aynı öğrencinin davranışını gözlerken, daha önceki listelerle karşılaştırılabilir.

2.5.2.11. Derecelendirme Ölçekleri

Ölçülen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeyleriyle tanımlayabilen ve ölçütlerin ne dereceye kadar karşılandığını görmeye olanak sağlayan araçlardır (KKTC, 2007). Dereceleme ölçeklerinin niteliği, öğrenciden gelen cevapların ve gösterdikleri performansları belirli ölçütler ile puanlamakla belirlenir. Öğrencilerin performanslarının başında ortasında ve sonunda hangi nitelikte olduğu dereceleme ölçeği ile belirlenmektedir. Dereceleme ölçekleri, öğrencinin performansının kalitesi, "çok iyi", "iyi", "orta" ve "zayıf" gibi sıfatlarla veya "daima", "sık", "bazen" ve "hiç" gibi sıklık ölçüleriyle ya da bunlara karşılık gelen sıra sayılarıyla ifade edilmektedir (Baykul ve Turgut, 2014).

Tekindal'a göre (2014), öğrenme ürünlerinin gelişim aşamalarını ve çeşitlerini derecelendirme ölçeği ile ölçülebilir. Bu da "Süreç veya yöntemi ölçme" ve "Ürünü ölçme" şeklinde olmaktadır.

Süreç veya Yöntemi Ölçme: pek çok alan için yapılan başarı tamamı öğrenci performanslarını içermektedir, "sözlü sunum yapma", "laboratuvar ekipmanlarını ayarlama", grupla etkili bir şekilde çalışma", "bir müzik aracı çalma", "değişik beden hareketleri yapma" bunlara örnek olarak verilebilir. Her yapılan aktivite sonucunda ölçülecek bir ürün ortaya çıkmayabilir. Elbette bun aktiviteleri ölçmek için kısa cevaplı test veya çoktan seçmeli test yeterli olmaz. Sonuç olarak performansla ilgili olarak ele alınan süreç veya yöntem gözlenmeli ve yargılanmalıdır.

Ürünü Ölçme: Öğrencinin ürün ortaya koyduğu performanslarında kullandığı yöntem ve geçirdiği süreç değil de çıkan ürünün yargılayarak derecelendirmek istenmektedir. "Yazma", "laboratuvarda iş üretme", "örnek cihaz yapma", "ağaç işi yapma" gibi örnekler verilebilir.

Bıçak'a göre (2014), dereceleme ölçeklerinin kullanım faydaları şöyledir:

- ✓ Performansın ve hedefin değerlendirilmesi sırasında önemli noktalara dikkatlerin çekilmesine yardım eder.
- ✓ Performansın niteliği konusunda bireye özgü dönütler verir.
- ✓ Öğrencilerin gelişim düzeylerinin takip edilmesine yardımcı olur.

Derecelendirme ölçeklerinin yararları KKTC'de (2007), şu şekilde belirtilmiştir;

- ✓ Öğretmenin öğrencilerden ne istediğini net ve anlaşılır şekilde belirlemiş olur.
- ✓ Öğretmen hazırlama sırasında zorlanmaz.
- ✓ Öğretmen birden fazla davranışı ölçmek için tercih edebilir.

2.5.2.12. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Bir tanılayıcı ağaç grafiğine konulan birbiri ile bağlantısı olan sorulara, öğrencilerin doğru olsun, yanlış olsun cevaplandırarak bir sonuca ulaşmaktadırlar. Bu uygulama ile öğrencilerin bilişsel anlamda oluşturduğu bilgi örüntüleri ile olası kavram yanlışlarını belirlemeye yarayan bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Kocaarslan, 2012).

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, geleneksel yaklaşımda kullanılan doğru-yanlış maddelerinin birbiriyle ilgili bir yapıda çoklu olarak sorulmasına imkan sağlamaktadır. Bu teknikte her bir soruya doğru veya yanlış verilen cevap bir sonraki aşamanın yönünü göstermektedir. Teknikte yanlış ve doğru öğrenmeleri bulmaya olanak sağlar. "Tanılayıcı dallanmış ağacı hazırlamak için 7 ile 16 adet arasında doğru veya yanlış şeklinde cevap verebilecek önermeler yazılır. Ağacın dallarından yatay veya dikey bir kesit görünümünde bir şema çizilerek dallara yerleştirilen her bir ifade doğru ve yanlış olarak nitelenen iki oka ayrılır. Öğrenci önermelere verdiği cevaba göre bir sonraki adıma yönelir." Bu teknikte birbirleri ile bağlantılı konuları ölçmek için idealdir (Başol, 2013).

Bu metot yedi tane doğru yanlış tipinde soru içerir. "Öğrenci birinci soruya yanlış derse üçüncü soruya geçer, üçüncü soruya doğru derse altıncı soruya, buna da doğru derse beşinci dalın sonuna gelir." Ama altıncı soruya yanlış derse altıncı dalın sonuna gelir. Bu yöntemde öğrencinin yol haritası net görülmektedir. "Çünkü öğrencinin dalın sonuna hangi yollardan gelebileceği sorulara verilen doğru-yanlış cevaplardan çıkarılabilir." Öğrencinin şansa bağlı olarak doğru cevabı verme ihtimali sekizde birdir. Bu oran çoktan seçmeli testlere oranla daha düşüktür. Farz edelim ki beşinci çıkış yolu doğru ve birçok öğrenci bu çıkışı bulabildi. Bu sonuç bize öğretimimizin iyi olduğunu ve konunun öğrenciler tarafından iyi kavrandığını

gösterir. Ama beşinci çıkıştan daha farklı yerlere varan öğrenciler için farklı bir düzeltme metodu uygulanabilir (Bahar, 2001).

Tekniğin en önemli avantajları arasında; öğrencinin önceden vermiş olduğu yanlış kararın farkına varmasına, geriye dönebilmesine ve fikrini değiştirmesine imkan tanınması sayılabilir. Bununla birlikte en sorunlu tarafı ise öğrencilerin tahminle doğru cevaba ulaşabilmeleri ve üst düzey öğrenmelerin ölçülmesine imkan tanımaması olarak bilinmektedir (Birgin ve Küçük, 2012).

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde, doğru veya yanlış şeklinde verilen her bir önermeye öğrencinin verdiği isabetli cevapların toplam sayısı onun puanını oluşturur. Örneğin; bir dalda üç tane ok bulursa bu oklarda verilen önermeler doğruysa ve öğrenci bu önermelere D işareti koysa cevapladığı bu daldan üç puan alır. Dolayısıyla, öğrencinin izlediği yola göre aldığı puanların toplamı onun tanılayıcı dallanmış ağaç puanını belirlemektedir (Başol, 2013).

2.5.2.13. Görüşme

Görüşme mülakat olarak da adlandırılmakla birlikte, en az iki kişinin kendi aralarında sözlü olarak birbirlerine konu ile ilgili görüşlerini aktarmaları diyebiliriz (Başol, 2013). Öğrencilerle yapılan görüşmeler (mülakat), öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder (MEB, 2005c). Görüşmeler girift ve karmaşık konular hakkında bilgi toplamak için genelde ankete nazaran daha etkilidir. Görüşmede konu ile ilgili bütün ayrıntılar ve konunun karmaşık yönleri açıklık kazanılırken anketle edinilen bilgilerin üstü örtülü kalabilir (Tekindal, 2014).

Öğrencilerin bireysel başarılarıyla ilgili olarak, açık uçlu sorular sormak ve yapılandırılmış görüşmeler yapmak; öğrencilerin başarıları ve düşünceleriyle ilgili bilgi elde etmede kullanılabilecek gerçek otantik yollardır. Öğretmenler açık uçlu sorulardan oluşturulan görüşmeler yardımıyla, öğrencilerin ne düşündüklerini derinlemesine öğrenebilirler (Fer ve Cırık, 2007).

Görüşmeler üç kategoride ele alınmıştır. Bunlar tam "yapılandırılmış", "yapılandırılmamış" ve "yarı yapılandırılmış" görüşme şeklindedir (Tekindal, 2014).

Başol (2013), bu üç teknikle ilgili şu açıklamaları yapmıştır:

Yapılandırılmamış Görüşme: Etkili sonuçların alındığı yapılandırılmamış görüşme, belirli bir konuyu içeren, belirli bir amaç doğrultusunda, yüz yüze yapılan ve sohbet şeklinde geçen görüşmelerdir.

Yapılandırılmış Görüşme: Her katılımcıya aynı standart formda ve aynı şekilde uygulama yapılır. "Anket ve ölçekle veri toplarken kullanılan kişisel bilgi formları yapılandırılmış görüşmeye tipik bir örnektir."

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Yüz yüze görüşmede önceden hazırlanan açık uçlu sorular yöneltilir. "*Bu konuda ne düşünüyorsunuz?*", "*Neler beklerdiniz?*", "*Ne olmasını istersiniz?*", "*Neler yapardınız?*", "*Neler yanlış gitti?*" gibi sorularla katılımcının konu hakkında duygu ve düşünceleri alınmış olur.

Ersoy'a göre (2014), görüşme tekniğinin avantajları ve sınırlılıkları şu şekilde belirtmiştir.

Avantajları: Görüşmeler, öğretmene öğrencisinin duygu, düşüncelerini ve öğrenme düzeyi konusunda, ayrıntılı bilgi edinmesini yanı sıra öğretmen, öğrencisini sağlıklı değerlendirme imkanı bulmaktadır. Öğretmen, görüşmelerde kayıt cihazı kullanılmanın kolaylığını yaşamaktadır. Ancak öğretmenin görüşme yaptığı kişilerden izin alınması gerekmektedir.

Sınırlılıkları: Görüşmeye katılan kişilerin az olması araştırma sonuçlarının farklı çıkmasına sebep olmaktadır. Görüşme soruları alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmalıdır. Sorularının uygulanmasında ve hazırlanmasında güç ve uzmanlık istemektedir.

2.5.2.14. Poster

Poster, öğrencilerin karmaşık herhangi bir konu içerikli bilgileri, anlaşılır netlikte kavraması, çalışma ile ilgili kaynakları tarayarak, çoklu bilgi edinme yollarını kullanması gereken bir araçtır. Öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği kavram ve konuları zorlanmadan, anlaşılır görsel biçimde edinmelerini olanak veren, bilgiyi bulma, kullanma, özetleme, yazma ve sunma imkanı veren posterler,

öğrencinin etrafıyla olan iletişimini geliştiren, öğrenci merkezli eğitimi destekleyen, öğretim araçlarındandır (Köseoğlu, 2011).

Posterler bir projeyi daha önceden proje ve sistem hakkında hiçbir bilgisi olmayan izleyicilere ana hatları ile tanıtıcı nitelikte hazırlanan iki boyutlu grafiklerdir (Aydogdu ve Kesercioğlu, 2005).

Başol'a göre (2013), posterler, aksi bir durum söz konusu değilse, A4 sayfa boyutunda olmalıdır. Poster hazırlayan birey görsel materyal olarak çözünürlülüğe dikkat etmeli görüntü bozulmayacak boyutta büyütülmelidir. Ayrıca poster hazırlayan kişi izleyicilere gerekli olduğunda poster hakkında bilgi vermelidir.

2.5.2.15. Anekdot

Öğretmenin öğrencilerin durumları hakkında tuttuğu düzenli ve sistematik gözlem kayıtlarına anekdot denir. Anekdotlar, öğretmenlerin takip edilmesi gereken önemli olayları, öğrencilerin, sınıf içi ve dışındaki davranışlarının bütünü oluşturduğu açıklama notlarıdır. Öğretmenler kullandıkları anekdotlar ile, öğretim planı, planın uygulanması ve öğrenciler hakkında bilgi edinmektedirler (Baykul ve Turgut, 2014,).

Öğretmenin gözlemeye ihtiyaç duyduğu davranış çeşidini belirler ve gözlenecek olay veya olaylar belirlendikten sonra, gözlenen herhangi bir davranış özel olaylar içinde düzenli aralıklarla ortaya çıkabilir. Örneğin, öğretmen, öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl geliştirdiklerini bilmek istese öğrencilerin birlikte çalıştığı bir olayı belirler, sınıftaki tartışmaları izler, sosyal beceri geliştirme programları düzenleyip, o süre zarfında onları izler. Anekdotun içeriği bir gözlemden diğerine değişir. Çünkü öğrencilerin hangi tür davranışlarının, nerede, nasıl, hangi şartlarda gözlenip kaydedileceği önceden belirlenir ve ona göre gözlem yapıp kaydedilir. aynı amaçla birden fazla gözlem yapıp kayıt yapılmalıdır (Tekindal, 2014).

Turgut ve Baykul, (2011) anekdotların özelliklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

- ✓ Anekdot ve benzeri araçların genel problemi, gözlenenlerin kayda alınmasında, gözlemi yapan kimsenin kendi duygu ve düşüncelerini gözleme karıştırabileceği, bazı durumlarda yanlış davranabileceğidir. Anekdotlar,

öğretmenlerin yansız, duygu ve düşüncelerini gözlem ve kayıtlara yansıtamamaları ölçüsünde güvenilir ve geçerlidir.

- ✓ Anekdotalar öğrencilerin doğal durumlarına dayandığından, elde edilen bilgiler, önceki maddede belirtilen sınırlılığın dikkate alınması kaydı ile sınavlarda elde edilenlere göre daha geçerlidir.
- ✓ Anekdotalarla sınavlarda gözlenemeyen, ender rastlanan durumlar gözlenebilir.
- ✓ Anekdotaların kullanılmasını zorlaştıran bir durum, kayıtların sistemli olarak tutulmasının zaman almasıdır. Bu özellikle kalabalık sınıflarda bir problem teşkil eder.
- ✓ Anekdotaların kullanılmasını zorlaştıran diğer bir durum, öğrencilerin davranışlarındaki değişkenliktir. Bir öğrenci derste bazen aktif, bazen durgun; oyun sırasında bazen uysal, bazen geçimsiz olabilir. Böyle durumlarda hangi davranışın kayda alınacağına karar vermek zorlaşabilir.

2.5.2.16. Gözlem

Öğretmen, yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencilerini sürekli olarak gözlemlemek istemektedir. Öğretmen bu yolla, öğrencilerin öğrenme ortamında karşılaştıkları sorunları, bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ve nelere gereksinim duyduklarını saptayabilirler. Böylece hem öğrenme süreci içerisinde öğrencileri değerlendirebilir; hem de öğrencilerin öğrenmeye dair güçlüklerini giderebilmeleri için onlara yardımcı olabilirler (Fer ve Cırık, 2007).

Gözlem tekniği, bireysel veya grup etkinliklerinde, otantik ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin ortaya koyduğu gözlemlenebilir her türlü performansı izlemek amacı ile kullanılabilir. Bu nedenle, kendi başına ayrı bir teknik olarak düşünüleceği gibi diğer teknikleri tamamlayıcı özelliğe de sahiptir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Ankette ve görüşmede olduğu gibi katılımcıların tutum ve fikirlerinin sorulması değil, onların davranışların incelenmesi gerektirmektedir. Gözlem davranışların nedenleri, konusunda ayrıntılı bilgi edinme olanağı sağlamaktadır. Buna karşılık denek sayısı ankete oranla daha az olur ve verilerin toplanması daha

fazla zaman alır (Tan, 2009). Gözlem tekniği özellikle duyuşsal niteliklerin ölçülmesinde kullanılan temel ölçme tekniklerinden birisidir. Gözlem hem bir form aracılığı ile yapılabilir hem de ilgili davranışı çıplak gözle takip edilerek de yapılabilmektedir (Erkan ve Gömleksiz, 2008).

Döş, Öztürk ve Uysal'a göre (2013), gözlemler, öğretmenlerin öğrenciler hakkında, hızlı ve sağlıklı bilgiye ulaşma yöntemidir. Öğretmen öğrencilerin:

- Öneri ve sorulara verdikleri cevaplarını,
- Sınıf içi tartışmalarda katılımcı yönlerini,
- Grup ile yapılan çalışmalarda ve tartışmalarda katılımcı yönlerini,
- Öğrenme ortamında öğretmenin hazırladığı materyallere ve verdiği görevlere öğrencinin verdiği tepkiyi gözlemler.

Davranışların gözlemlenebileceği uygun ortamlar oluşturularak bunların gözlenmesi gerekmektedir. "Gözlem doğrudan çıplak gözle yapılabileceği gibi davranışlardan hareketle oluşturulan bir gözlem formu kullanılarak da yapılabilir" (Nartgün, 2014). Her bir madde için öğretmen "Hiçbir Zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Sıklıkla (4)" ve "Her zaman (5)" şeklinde performans puanları oluşturabilir. Bu şekilde öğretmenler, her bir öğrencinin toplam ve ortalama performans puanlarını hesaplama imkanı bulabilirler (Birgin ve Küçük, 2012).

Baykul ve Turgut'a göre (2014), gözlemler kayıt edilirken kullanılan listeler ve derecelendirme araçları bazı hatalara açık haldedir: "dikkatsizlik", "kişisel yanlılık", "cömertlik", "eli sıkılık", "dalgr (hareleme) etkisi", "merkeze kayma etkisi" gibi.

Gözlemlerin bir diğer bir önemi yanı öğrencinin durumunu belirlemede kullanılan yöntemlerin başında gelmesidir. Gözlemleri, öğretmenin öğrencisi hakkında edindiği izlenimlerin anekdotu şeklinde düşünebiliriz. Öğretmenin zamanında tuttuğu küçük notlar daha sonra öğrencisi hakkında vereceği kararlara büyük katkı koyacaktır. Öğretmen sınıfında gerçekleşen olaylardan ayrıntılı bir şekilde haberdar olması yapacağı gözlemlerle mümkün olacaktır. Bu gözlemler neticesinde analitik bir düşünceyle problemlerin üzerine giderek sorunlara çözüm bulması kolaylaşacaktır (Başol, 2013).

2.5.2.17. Gösteri

Gösteri yönteminde öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcı olması için kullanılan araçlardandır. Bu yöntemde önce gerekli olan araçların kullanılmasını, işlemlerin sıralanmasını öğrenciye gösterilerek daha sonra konu ile ilgili araştırma ve uygulama yaparak göstermesi istenilen bir öğretme-öğrenme tekniğidir.

Bu teknik öğrencileri zihinsel ve fiziksel yönden gelişme göstermelerine olanak sağlamaktadır. Gösteri tekniğinde öğretmen, konunun içerisinde geçen kişilerin (zanaatçı, usta, uzman, antrenör) hedef davranışlarını, iş ve işlem basamaklarını ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde, gerekli prototip, model, maket, nesne, ve araç-gereç üzerinden örnek göstermeli; gerekli olan zamanda ve yerde uygun açıklamalar yaparak öğrencileri aydınlatmalıdır. Bu işlem daha önce uzman kişiler tarafından yapıp kayıt altına alınmalı ve bu kayıtlar daha sonra "video", "teyp", "sinema makinesi", "flow kartlar", gerekli yerler bilgisayarlarla yavaşlatılarak öğrencilere seyrettirilmelidir. Bu aşamalar ayrıntılı bir şekilde tahtaya yazılmalı; öğrencilerin not alması sağlanmalıdır. Öğrencinin eline pusula şeklinde verilmemelidir. Daha sonra her bir hedef davranış için ölçütlere uygun yeterli sayıda soru sorulmalı ve bu sorular ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun nitelikte olmalıdır (Sönmez, 2012).

Gösteri tekniğinin uygulanmasında öğrencilerin sahip oldukları bilgileriyle ya da yetenekleriyle bir soruyu çözmeleri veya bir görevi yerine getirmeleri istenir. Örneğin bilimsel bir araştırma yapmaları, bir makinenin neden yanlış çalıştığının sebebini bulmaları, bir şiiri ezbere okumaları, bir dans çeşidini öğrenip uygulamaları veya bir müzik parçası çalmaları istenir (Vural, 2004).

2.5.2.18. Drama

Drama; bir olayı, bir durumu, konuyu, yaşantıyı tiyatro tekniklerinden yararlanarak oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırmaktır. Öğrenme sürecinde daha çok yaratıcı drama kullanılmaktadır (Çepni, 2005).

Drama yönteminde öğrenciler, önceden kurgulanmış durum veya olayları kendilerini kahramanın yerine koyarak canlandırdıkları gösterilerde gerçek kişilerin ne hissettiğini yakalama imkanı bulurlar. Bu yöntemle öğrenciler, başkalarına karşı

sabırlı ve hoşgörölü davranmayı kazanmanın yanı sıra farklı bakış açıları kazandığından olay ve olguları sağlıklı değerdendirebilme becerisi kazanır. Öğrencilerin gerçek hayatla bağ kuracağından öğrenmeler daha kolay hale gelir. Drama etkinliklerinde öğrenci rolü gereğı canlandırdığı kişiliğı yansıtırken ifade ettiğı rahatlığı, kendi duygu ve düşüncelerini ifade ederken de ortaya koyacaktır (Başol, 2013). Drama bir konunun oyun şeklinde sunulduğu süreçte; iletişim kurma, etki altında bırakma, rolünü oynama ve otantik değerdendirme yapma olanağı sağlamaktadır.

2.5.2.19. Tutum Ölçeğı

Kişilik testleri ve ilgi envanterleri gibi sürecin ölçüldüğü, ekseri katılımcıların beşli likert tipinde bir ölçek aracılığı ile sorulara verdikleri cevapların toplandığı ölçme araçları denilmektedir (Başol, 2013). Tutum ölçekleri ile derecelendirme ölçekleri arasında bir benzerlik söz konusudur. Fakat derecelendirme ölçeğinde derece ölçütü verme işlemini öğretmen veya puanlayıcı yaparken, tutum ölçeklerinde ise düşüncelerini derecelendirmeyi katılımcının yaptığı görölür. Öğretmeler kendi araçlarını oluştururken tutuma yönelik maddeler yazabilirler (Tekindal, 2014).

Tutumlar, kişinin davranışlarından anlaşılır, doğrudan gözlenir nitelikte değildir. Örneğın, "fizik dersine ilişkin tutumlar", "fiziğı önemli ders olarak görme", "fizik konularını sevmey"; "fizik dersinden kaçma", "fizik konularıyla ilgilenmem" gibi daha çok davranış şeklinde ortaya çıkmaktadır (Baykul ve Turgut, 2014).

Tutumların ölçölmesinde "gözlem", "soru listeleri", "tamamlanmamış cümleler" ve "hikâyeler anlatma" gibi çeşitli yöntemler ile "yanlışı seçme tekniğı", "içerik analizi" gibi çeşitli teknikler de uygulanmaktadır. Bu ölçek bir takım duygu, düşünce ve davranışların ölçölmesinde öncelikli olarak tercih edilmektedir. Tutum ölçeklerinden en çok kullanılan yöntem de likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçölmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılmaktadır. Bu ifadeler için, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde yanıtlar içermektedir. Böylece her katılımcı ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum ögesine katılma veya katılmama derecesini belirtmiş olur (MEB, 2005c).

Başol'a göre (2013), "ölçeğin derecelenmesinde Likert veya Thurstone dereceleme ölçekleri kullanılabilir. Thurstone'da katılımcıdan her bir ifade için 5, 7, ya da 9'lu derecelemede uygun olmayandan en uygun olana doğru bir değer seçmeleri istenmektedir."

2.5.2.20. Vee Diyagramı

V-diyagramında anlamlı, kalıcı ve derin öğrenmelerin gerçekleştiği, bilişsel olarak öğrenmelerin daha fazla olmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde görevin başlangıcında, devam ederken, ve bitiminde, bazı önemli soruları cevaplaması gerekmektedir. Bu araç kendi başına bir etkinlik değildir, sınıf dışı ya da sınıf içi etkinliklerin daha iyi benimsenmesi ve anlaşılabilmesi için destekleyici bir araç diyebiliriz. Bir araştırma konusu hazırlama üç bölümden oluşmaktadır. "Etkinliği planlama", "uygulama" ve "değerlendirme" basamakları, konuya başlama, konunun içindeki süreç, konunun sonunda elde edilen verilerin yorumlanması ve bunları gerçek hayat ile ilişkilendirerek sürecin sonlanması "V" harfine benzediği için bu aracın adına "v-diyagramı" denilmiştir. V-diyagramları, eğitimin kalitesini artırmada öğretmenler, etkinlikler sırasında ise öğrenciler tarafından etkin bir biçimde kullanılabilir. Öğretmenler derse başlamadan hazırlıklarını v-diyagramı aracına göre yaparak konuyu işleyebilir. V-diyagramları, bilimsel bir makale okurken kullanılabileceği gibi okunan bir kitabın bölümleri ayırmak için de kullanılabilir (MEB, 2005b).

V-diyagramı 3 ana odak noktasından oluşmaktadır. Önce büyük bir "V" harfi yazılır, sol taraf kavramsal olgulardan, sağ taraf ise yöntemsel olgulardan oluşmaktadır. "V" harfin orta noktasına odak sorusu yerleştirilir. Bu sorunun niteliği, diyagramın sol tarafında yer alan kavramsal kısım ile diyagramın sağ tarafındaki yöntemsel kısım ile bağlantılı olmakta ve geçiş görevi üstlenmektedir. Diyagramın sol kısmı düşünme gerektiren, kavramsal önermeler gerektiren ve yapısal bilgilerden oluşan bölümdür. Bu bölüme, kavramlar, kurallar ve öneriler yazılmaktadır. Diyagramın sağ kısmı ise uygulama yapma gerektirir, bu bölümde öğrencilerden ne tür bir yöntem kullandığı ve işlem yapma etkinliklerini göstermeleri istenilir. V-diyagramının sol tarafı dersten önce, sağ tarafı ise ders tamamlandıktan sonra doldurulur (Nakiboğlu ve Meriç, 2000).

2.5.2.21. Çengel Bulmaca

Bulmaca; kare bulmaca, çengel bulmaca, sözcük avı, çapraz bulmaca gibi türleriyle daha çok gazete ve dergilerde çıkan eğlenceli bir sözcük bulma oyunudur. Kelimelerin yazıldığı yerlerin boş (beyaz), diğer yerlerin siyah renkle gösterildiği yatay ve dikey sütunlardan oluşan bir diyagramdan oluşur. Diyagramla birlikte biri yatay diğeri dikey sözcüklerin tanım ya da ipuçlarını içeren soru listesi verilir. Diyagramdaki her boş kareye, numaralar ile belirtilmiş soruların cevaplarının her bir harfi yerleştirilir. Böylece kesişen sözcükler ortak harfler içerir. Bulmaca adlı bu terim ilk defa 1930'da kullanılmıştır (Aydemir, 2012).

2.5.2.22. Grup Değerlendirme

Grup değerlendirme, öğrencilerin grup olarak üstlendikleri bir görevin, yada ortaya koydukları bir ürünün veya işin, sonunda katılımcıların gruba sağladıkları katkıyı tespit etmek için yaptıkları değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmede katılımcılar, grup üyelerini değerlendirebileceği gibi kendilerini de değerlendirebilirler (Tekindal, 2014).

Anagün (2014), grup etkinliklerinin değerlendirmelerini şu şekilde belirtmiştir:

- ✓ Ürün ile birlikte sürecin de değerlendirilmesi gerekmektedir.
- ✓ Katılımcıların gruba koydukları katkıyı kendilerinin değerlendirilmesi istenmektedir.
- ✓ Katılımcılar etkinliklerden sorumlu olmaktadır.
- ✓ Katılımcılara grup dinamiğinden ve grup arkadaşlarının etkinlik sürecindeki performanslarına yönelik düşünceleri alınmalıdır.

Grup değerlendirmede öğretmenler, etkinlik sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için değerlendirme sürecine öğrencileri dahil etmelidirler. Öğretmenler öğrencilerin görüşlerinin objektif olarak belirtebilmeleri için demokratik bir ortam oluşturmalıdır. Öğretmenler eğitimi planlama ve uygulama sürecinde öğrencilerin görüşlerini almalı ve onlara değerlendirmenin yararlarını açıklamalarına olanak sağlayacak demokratik bir ortam oluşturulmalıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014).

2.5.3. Klasik ve Otantik Ölçme-Değerlendirmenin Karşılaştırılması

Eğitim programının yapılanmacı yaklaşımına kuramına göre yeniden tasarlanmasıyla yapılan değişiklik ölçme ve değerlendirme alanın da kapsamaktadır. Eğitimciler uzun yıllar, öğrencilerinin müfredatta belirtilen ve sınıf ortamında aktarılan bilgi ve deneyimleri ne derece kazandıklarını saptamaya yönelik başarı testlerini geliştirilmekle meşgul olmuşlardır. Bu yöntemlerle ancak öğrencilerin hatırlama veya ezberleme gerektiren alt düzey zihinsel becerileri belirlenmiş ve ölçme sonuçları öğrencilerin sınıfı geçti ya da kaldı kararını vermek için tercih edilmiştir. Oysa günlük bilgi ihtiyacının farklılık göstermesi, gerekli olan bilgiye hızlı ulaşılması, bilginin saklanması konusunda alınan mesafeler ile birlikte eğitim alanında da bir takım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bununla birlikte, bilginin saklanmasına önem veren eğitim anlayışından, bilgi ve becerilerin yeni durumlara göre özellikle günlük hayatta kullanılmasına öncelik veren bir eğitim anlayışına doğru gidilmesinde etkili olmuştur (Kutlu, 2006).

Yapılanmacı yaklaşımla birlikte ölçme değerlendirme anlayışında ortaya çıkan iki farklı yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Bunlardan ilki uzun yıllar kullanılagelmiş klasik ölçme ve değerlendirme anlayışı, ikincisi ise son yıllarda bilginin depolanması ve bilginin edinilmesinde meydana gelen değişime paralel olarak ortaya çıkmış otantik ölçme ve değerlendirme anlayışıdır.

Fer (2009), tarafından klasik ölçme-değerlendirme ile otantik ölçme değerlendirmenin temellendiği varsayımlar Tablo. 3'de verilmiştir:

Tablo 2.3. Klasik ve Otantik Ölçme ve Değerlendirmenin Temellendiği Varsayımlar

Klasik Ölçme ve Değerlendirme	Otantik Ölçme ve Değerlendirme
Değerlendirme öğrenenin değil, öğretmenin sorumluluğundadır.	Değerlendirme hem öğrenenin hem de sınıftaki akranların ve öğretmenin sorumluluğundadır.
Öğrenenlerin bilgiyi öğrenme sürecinden daha çok hedeflere ulaşma düzeyi, diğer bir değişle öğrenenlerin ortaya koydukları ürün, sonuç yada performans önemlidir.	Öğrenenlerin ortaya koydukları ürün, sonuç ya da performanstan daha önemli olan, bilgiyi öğrenme süreçleri ve öğrenmelerindeki gelişimdir.
Başarı, öğrenenin öğrenme gelişiminden ve sürecinden bağımsızdır.	Başarı, öğrenenin öğrenme gelişimi ve süreci ile bağlantılıdır.
Ölçme ve değerlendirme, öğreneni bireysel olarak değerlendirme için yapılır.	Değerlendirme, bireysel ya da grupla yapılan çalışmaları içerir. Bu nedenle öğrenenlerin birlikte çalışmaları desteklenir.
Öğretim ile değerlendirme birbirine bağlı değil, birbirinden ayrı yapılan işlemlerden oluşur.	Öğretim ile değerlendirme birbirinden ayrı değil, birbiri ile iç içe olan ve birlikte yapılan işlemlerden oluşur.

Kaynak: (Fer, 2009).

Ölçme ve değerlendirme sürecinde geleneksel yöntemleri tercih etmek, öğrencilerin tek yönlü çalışma alışkanlığı kazanmasına ve tek yönlü öğrenme çıktıları oluşmasına neden olmaktadır. Bu açıdan geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında, öğrenciler derslere karşı olumsuz tutum sergilemekte ve öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgileri azalmakla birlikte, yeteneklerinin de ortaya çıkması engellenmektedir (Berberoğlu, 2006).

Klasik ölçme araçlarının bireyin süreç içerisinde gösterdiği performansı dikkate almaması bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Otantik değerlendirmenin öğrencinin hem öğretim süreci içerisinde gösterdiği gelişimi ortaya koyması hem de süreç sonunda meydana gelen değişimi göstermesi klasik değerlendirme anlayışına göre en önemli üstünlüğü olarak görülebilir. Ayrıca otantik değerlendirme, sadece değerlendirmenin gerçekleşmesi şeklinde olmayıp öğretimin meydana gelmesi yönüyle de öğrenciye çok yönlü bir değerlendirme ve öğrenme imkânı sağlamaktadır.

Tablo 2.4. Klasik Değerlendirme ve Otantik Değerlendirmenin Karşılaştırılması

Klasik Değerlendirme	Otantik Değerlendirme
Zorunlu seçmeye ve yazılı ölçmeye dayanır.	Çeşitli yazılı ve performansla dayalı ölçmelerin birleştirilmesini teşvik eder
Hedef becerilere yönelik öğrenci öğrenmelerinin dolaylı ölçümlerine dayanır.	Hedef becerilerin doğrudan ölçülmesine dayanır.
Doğru cevapların ezberlenmesine teşvik eder.	Olası cevapların oluşturulmasında ırsak düşünmeyi teşvik eder.
Amaç, bilgi ediminin ölçülmesidir.	Amaç, anlamlı becerilerin geliştirilmesine destek olmaktadır.
Program değerlendirmeyi yönlendirir.	Değerlendirme programı yönlendirir.
Bilginin geliştirilmesine vurgu yapar.	Gerçek dünya görevlerinde yeterlik kazanmaya vurgu yapar.
“Ne?” sorusunu teşvik eder.	“Nasıl?” sorusunu teşvik eder.
Öğrencinin anlamasına yönelik anlık bilgiler verir.	Öğrenme süreci devam ettikçe değerlendirmeye olanak sağlar
Yarışmaya teşvik eder.	İşbirliğini teşvik eder.
Basit beceri ve görevleri hedefler.	Öğrencileri, gerçekçi problem durumlarında yer alan kural dışı şeylere ve belirsizliklere hazırlar
Öncelik son ürün veya sonuçlara verir.	Öncelik öğrenme sürecindedir.

Kaynak: (Lambordi, 2008).

Öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin, süreç boyunca değerlendirilebilmesine olanak sağlayan otantik değerlendirme yaklaşımı, ayrıca öğrencilerde farkındalık oluşturarak önce kendi öğrenmelerinin daha sonra diğer öğrencilerin öğrenme ve değerlendirmelerine yer vermektedir. Eğitim sürecinin niteliğinin artırılması için öğrenmenin tüm aşamalarının değerlendirilmesi gerçeği, otantik değerlendirme yaklaşımlarını kullanmayı gerekli kılmaktadır (Özyenginer, 2006).

Ayrıca otantik ölçme ve değerlendirme anlayışının en önemli özelliklerinden biri de öğrenciye yüklediği sorumluluktur. Klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında öğrencinin tek sorumluluğu sınavlara hazırlanmak ve sınav sorularını cevaplamaktır. Oysa otantik ölçme anlayışı öğrenciye ölçme ve değerlendirme süreçlerini öğretmenle birlikte planlama, ölçütleri birlikte saptama ve

değerlendirmeyi öğretmenle birlikte yapma sorumluluğu vermektedir (Küçüktepe, 2010).

Kısaca özetleyecek olursak otantik değerlendirme sürecinde öğrenciler, gerçek problemler, gerçek görevler ve gerçek projeler üzerinde çalışırlar. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, bilgilerini ve becerilerini gerçek görev ve projelere nasıl yansıtacaklarını geliştirirler. Öğrencilerin akademik başarısı, sadece ortaya koydukları ürünlere göre değil; süreç içinde ortaya koydukları performansa göre değerlendirilmektedir. Otantik değerlendirmede öğrenme ve değerlendirme birbirinden ayrı değildir. Dolayısıyla öğrenciler, değerlendirme sürecinde de öğrenmeye devam ederler.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bolat (2016), kavram temelli disiplinlerarası yaklaşıma göre tasarlanan ünitenin otantik değerlendirmesine yönelik çalışmada bir eylem araştırması yapılmıştır. Çalışmada, sosyal bilgiler dersinde kavram temelli disiplinler arası yaklaşım kullanılarak tasarlanan ünitenin uygulama ve otantik değerlendirme süreci incelenmiştir. Araştırmada genel amaç doğrultusunda, tasarlanan ünitenin uygulamasında karşılan sorunlar ve bu sorunların çözüm önerileri, uygulamanın öğrenme öğretme sürecine etkisi, öğrencilerin otantik değerlendirme sürecine yönelik algıları ve uygulamaların kavramların kazanılmasına etkisi de araştırılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış gözlem (kamera kayıtları), otantik değerlendirme araçları (rubrikler ve düzey belirleme kontrol listeleri), öğrenci çalışma örnekleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ve kavram testi ile toplanmıştır.

Bu etkinlikler öğrencilerin derse yönelik ilgilerini arttırmış ve olumlu tutum geliştirmeye, işbirliği içinde çalışmaya, karar verme ve eleştirel düşünme becerisine katkı sağlamıştır. Uygulanan etkinlikler ile ünitelerarası bağlantılarda öğrenci görüşlerine göre en çok fen bilimleri ve matematik, en az müzik ve İngilizce dersleriyle, gözlem bulgularına göre ise en çok Türkçe dersi, en az da İngilizce ve müzik dersleri ile disiplinler arası bağlantılar kurulmuştur. Öğrenciler değerlendirme sürecinde kullanılan otantik değerlendirme etkinliklerini, öğrenme sürecine yönelik olması, öğrenci merkezli olması, yürütücü biliş stratejilerini ve farklı disiplinlere ait bilgileri kullanmayı gerektirmesi açısından önceki etkinliklerden farklı bulmuş, bu etkinliklere istekli olarak katılmış ve bu etkinliklerde eğlenmişlerdir. Ayrıca kavram temelli disiplinler arası yaklaşıma göre hazırlanan, uygulanan ve otantik olarak değerlendirilen ünitenin kavramların kazandırılmasına olumlu yönde katkı sağladığı da sonuçlar arasındadır.

Aşk (2016), matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesine yönelik bir eylem araştırması yapılmıştır. otantik görev odaklı öğretim uygulamalarının matematik dersindeki etkililiğinin belirlenmesi ve öğretim sürecindeki durumu ortaya koyması amaçlanmıştır. Araştırma otuz kişilik sınıflarda, matematik dersinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim uygulamaları çalışma grubunun

tümü üzerinde gerçekleştirilmiş, yarı yapılandırılmış görüşmeler ise 6 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler hazırladıkları çalışmalarını sınıf içinde sunarak farklı değerlendirme yöntemleri kullanmışlardır. Araştırma verileri çoktan seçmeli test, klasik sınav, görüşme formu, otantik değerlendirme formları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, otantik görev odaklı öğrenme uygulamaları ile desteklenen öğrenme ortamlarının öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde olumlu yönde değişme sağladığını göstermiştir. Ayrıca yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin sınıf içerisindeki uygulamalarda ve problem çözme aşamalarında motivasyonlarının ve özgüvenlerinin artırdığı görülmüştür. Bu durumun, gerek günlük hayatta gerekse okul hayatında karşılaştıkları problemleri çözerken öğrencilere yardım edeceği düşünülmektedir. Sonuç olarak elde edilen bulgular otantik görev odaklı öğrenme ortamlarının öğrenmenin etkililiği, problem çözme ve üst bilişsel farkındalık düzeylerine olumlu etki sağladığını göstermektedir.

Özkoparan (2016), "beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesine" yönelik araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerine göre "cinsiyet", "branş", "hizmet süresi", "görev yapılan okul türü", "mezun olunan yükseköğretim programı", "okutulan sınıf mevcudu" ve "hizmet içi eğitim alma durumu" farklılaşma durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin kullanma sıklığına bakıldığında en çok tercih edilen yöntemin "gösteri", "performans değerlendirme", "gözlem", "kontrol listesi", "dereceleme ölçeği" ve "görüşme" olduğu belirlenmiştir. En az bilinen ve tercih edilen ölçme yöntemleri ise "yapılandırılmış grid", "tanılayıcı dallanmış ağaç" ve "vee diyagramı" olduğu görülmüştür. "Beden Eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farklılığın erkek Beden Eğitimi öğretmenleri lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları arasında mezun olunan yükseköğretim programına göre ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık söz konusudur. Beden Eğitimi öğretmenlerinin birçoğuna göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında yaşanan en büyük zorluk; zaman yetersizliği yaşamalarıdır."

Kılıç (2013), ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin otantik ölçme değerlendirme yöntemleriyle ilgili bilgi, tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin en çok kullandıkları otantik ölçme ve değerlendirme araçlarının sırasıyla gözlem, drama, görüşme, kelime ilişkilendirme testi, gösteri, kavram haritası ve performans değerlendirme olduğu, en az bilinen ve kullanılan ölçme aracının ise v-diyagramı olduğu belirlenmiştir. İlköğretim birinci kademe öğretmenleri otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken en çok “çalışmaları takip etmeye” ve öğrencilerle “iletişim” kurmaya dikkat etikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. İlköğretim birinci kademe öğretmenleri otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken sıklıkla gördükleri güçlüğün “zaman yetersizliği” olduğunu bildirmişlerdir. Bir diğer zorluk “öğrencilerin uyum sorunu yaşaması”, “kaynak sıkıntısı” ve “kalabalık sınıflar” da uygulamalarda öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerdir.

Sağlam (2013), "ilköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine" yönelik bir çalışma yapmış, çalışmanın sonucunda ilköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında bilgi eksikliğinin bulunmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler en çok performans değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmekte ve en çok bu yöntemi kullanmaktadır. Performans görevlerini değerlendirmek için de dereceli puanlama anahtarı kullanmaktadırlar. Ancak gelişim dosyasının hazırlanması ve değerlendirmesinde sınıf mevcutlarının kalabalık, ders süresinin yetersiz ve dosyaları muhafaza edilecek yer olmaması nedeniyle öğretmenler sıkıntı yaşamaktadırlar.

Yiğit (2013), "ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi" konulu bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin "alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri" konusunda işlevsel buldukları görülmektedir. Fakat öğretmenler "akran değerlendirme yönteminin verimliliği" anlamında tereddütleri olduğu görülmektedir. diğer bir ifadeyle Ayrıca öğretmenler "öz değerlendirme" ve "akran değerlendirme" araçlarının net bir değerlendirmeyi yansıtmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin "performans görevi" ve "projeler" gibi değerlendirme araçlarını öğrenciye dönüt verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin "performans görevi", "proje" ve "öğrenci ürün dosyalarını" değerlendirirken "dereceli puanlama anahtarı" kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin grup görevlerinin değerlendirilmesinde, öğretmenler, her öğrenciye aynı notu verdiği saptanmıştır. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken zaman darlığı ve ölçeklerin karmaşıklığı, sınıf sayısının fazla olması, en sık karşılaşılan sorunlar olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler, okulun ve sınıfın fiziksel şartlarının uygun olmaması, alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanırken sınıfı kontrol etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Arslan, İlker, Demirhan (2013) "geliştirilen bir ölçme değerlendirme gelişim programının beden eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algılarına etkisini" araştırmış, sonuçlara göre "Beden Eğitimi" öğretmen adayları, "Ölçme ve Değerlendirme Gelişim Programı'nın," alan dersinde alternatif ölçme ve değerlendirmeye araçlarına yönelik "genel algıları", "yeterlik algıları" ve "eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik algılarında" olumlu yönde değişimi etkileyecek bir faktör olarak görülmüştür.

Dilmaç (2012), "ortaöğretim görsel sanatlar dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin derse yönelik tutum ve bu sürecin algıları üzerindeki etkisini" araştırılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olarak görsel sanatlar dersinde uygulanmıştır. "Otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulaması" deney grubunu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol gruplarının deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. "Otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu öğrencilerinin süreci değerlendirmeye yönelik formlara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan içerik analizi sonuçları, deney grubu öğrencilerinin otantik değerlendirme sürecini algıları üzerinde etkili olduğu sonucunu göstermiştir."

Çermik (2011), "yeni ilköğretim programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi" üzerine bir çalışma yapmış, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili olumlu görüşleri olmasına rağmen, genellikle geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirlemiştir. Öğretmenler tarafından en çok kullanılan teknikler "çoktan seçmeli sorular", "eşleştirmeli sorular", "doğru yanlış soruları", "boşluk

doldurma soruları", "kısa cevaplı yazılı yoklamalar", "soru cevap", "performans değerlendirme" ve "proje" dir. Öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemler ise "yapılandırılmış grid" ve "tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemi" dir. Öğretmenler, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgilerini yeterli görmektedirler. "Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili bilgileri hakkındaki algıları ve kullanım sıklıkları ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan okul ve ölçme değerlendirme dersi alıp almama değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır."

Bağcı (2011), "ilköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması" ile ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterlilikleri cinsiyete, mezun olunan fakülteye, mesleki kıdeme göre, okuttukları sınıfa göre bir farklılaşma saptanmamıştır. Ancak öğretmenlerin özel-devlet okulda görev yapması ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre bir farklılaşma mevcuttur.

Aşık (2009), "yeni ilköğretim programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi", ile ilgili yaptığı çalışmada, Matematik öğretmenlerinin öğrenci başarısının ölçülmesinde hala ilk sıralarda geleneksel yöntemler olarak bilinen sınav türlerini tercih etmekle beraber, yeni programda önemli yer tutan ölçme araçlarını da sıklıkla kullanmakta olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenler kendilerini geleneksel araçları kullanmada daha yeterli görmekle beraber öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri araçlarda ise yeterlilik algıları düşük çıkmıştır. "Öğretmenler ölçme ve değerlendirme yapılırken sınıfların kalabalık olması, zaman darlığı, öğrencilerin yaklaşımları ve araçların hazırlanıp değerlendirilmesi noktasında güçlüklerle karşılaşmaktadırlar." Ama tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasında teorik bilgi olarak daha az sorunla karşılaştıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler yeni uyguladıkları bazı ölçme araç ve yöntemlerini uygularken daha fazla sorunla karşı karşıya kaldıkları saptanmıştır. Matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarına yaklaşımlarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Corcoran, Dersheimer ve Tichenor (2004), yaptıkları çalışmada, alternatif değerlendirme hakkında öğretmenlere rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açılarını basamak basamak irdelemektedir. İlk basamakta öğretmenlerin rubrik, portfolyo ve kontrol listelerini nasıl etkin bir şekilde kullanacaklarını açıklamaktadır. İkinci basamakta öğretmenlerin birinci aşamada kullandıkları alternatif tekniklere ek olarak farklı teknikler uyguladığı gözlenmektedir. Bu seviyede öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerinin daha fazla arttığı ve alternatif teknikleri kullanmada daha hevesli olduğu belirtilmektedir. Üçüncü basamak ise öğretmenler için zirve basamağıdır. Öğretmenler alternatif yaklaşımlar hakkında uzmanlaşmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulanırken heveslendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Stiggins (2004), çalışmasında okullarda yeni bir misyon oluşturulması için alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öneminden bahsetmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının, kazanımlarını gerçekleştirmede daha etkili olduğunu, bundan dolayı yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin standart testlerden daha çok öğrenci değerlendirmelerinde alternatif teknikleri kullanmaları gerektiğini belirtmektedir.

Flowers, Browder, Spooner ve Delzell (2005), "yaptıkları araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açılarını incelemiştir. Araştırmaya 5 farklı eyaletten 983 öğretmen katılmıştır." Çalışma sonunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu "alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yararlı" olduğunu düşünmekte fakat fazla tercih etmedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu duruma etken olarak; "öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında alt yapılarının yetersiz olması", "alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması esnasında kaynak eksikliğinin bulunması", "çok fazla kâğıt işinin olması" ve "ekstra zaman harcanması" gibi güçlükleri belirtmişlerdir. Ayrıca alternatif değerlendirme araçlarını tercih eden öğretmenlerin görüşleri şu yöndedir; "portfolyo değerlendirme" en fazla tercih edilen araçtır, ondan sonra "performans değerlendirme" ve "kontrol listeleri" gelmektedir. Öğretmenler, "alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin"

güvenirlik ve geçerlik konusunda bir takım problemlerin olduğunu düşünmektedirler. Bu durumdan hareketle "alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri" ile ilgili güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmasını önermektedirler.

Prouty (2006), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan çalışma sorularının etkin olarak kullanımı ve bu soruların "dereceli puanlama anahtarı" ile değerlendirilmesi hakkında araştırma yapmıştır. "Dereceli puanlama anahtarı" sayesinde öğrencilerin daha planlı ve sistemli bir şekilde çalıştıklarını ifade etmektedir. Çalışma sorularını ilk olarak öğrencilerine sunduğunda çoğu öğrencinin bundan şikâyet ettiğini ancak ilerleyen zamanlarda öğrencilerin kendi istekleriyle çalışmalara katıldığını belirtmektedir. Öğrenciler, çalışma soruları sonunda konuyu daha iyi anladıklarını, olaylar arasındaki bağlantıları daha net bir şekilde kurduklarını ifade etmektedirler.

Wang ve Liao (2008), teknolojik ve mesleki eğitimde öğrencilerin portfolyo değerlendirme hakkındaki görüşlerini, öğrenci memnuniyetini araştırmıştır. Çalışmanın amacı, portfolyo değerlendirme ile değerlendirilen öğrencilerle, geleneksel değerlendirme teknikleriyle değerlendirilen öğrencilerin memnuniyeti hakkında görüş sahibi olmaktır. Araştırmacılar öğrenci memnuniyetini belirlemek için anket geliştirerek uygulamışlardır. Ayrıca portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme sonuçlarında etkili ve sürekli bir öğrenme oluşturup oluşturmadığını belirlemek için görüşmeler yapıldı. Araştırmanın sonuçlarına göre portfolyo değerlendirme tekniklerini kullanan öğrencilerin, geleneksel test teknikleri ile değerlendirilen öğrencilerden daha fazla memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra portfolyo değerlendirme, öğrenme süresi içinde öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığından ve öğrencilerin gelişimlerini yansıttığından dolayı önem taşımaktadır.

Stiggins (2007), yaptığı araştırmada öğrencileri değerlendirmede yargı ifade eden sözcüklerin "kazananlar" veya "kaybedenler" diğer bir ifadeyle "geçti" ve "kaldı" şeklinde ifade edilmektense, "alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini" etkili kullanarak, öğrencilerin kendi niteliklerini ortaya çıkmasını olanak vermelidir. Bir diğer açıdan öğrencilerin "alternatif ölçme ve değerlendirme" etkinliklerini severek ve isteyerek uygulamaları ve öğretim sürecine dahil olmaları istenmektedir. Böylece öğrencilerin hangi alanda daha başarılı oldukları "alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri" aracılığıyla ortaya çıkacaktır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlamasına ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada mevcut durumu tespit etmeyi amaçlandığı için evren konusunda genel bir yargıya varabilmek için genel tarama modeli tercih edilmiştir. Modelin nitel ve nicel boyutları birlikte kullanılmıştır.

"Genel tarama modelleri, daha çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerden oluşmaktadır" (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı 8 özel kolejde görev alan öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Bu araştırmanın örnekleme 2016-2017 eğitim-öğretim yılı KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı Lefkoşa, Gazimağusa, Girne ilçelerinde bulunan 6 kolejde görev alan, seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen 95 öğretmenlerden oluşmaktadır.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı kolejlerde görev yapan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum, kullanma sıklığı ve görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu saha çalışmasında devlete bağlı

kolejlerde görev alan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ilk kez duydukları saptanmıştır. Bundan dolayı çalışma eğitimde kaliteyi yakalama konusunda önceliklerini belirten özel kolejlerde görev alan öğretmenlerle, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'nden izin alınmak suretiyle gönüllülük esasına dayanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 5.'de verilmiştir.

Tablo 3.5. Araştırma örneklemine ait demografik özellikler

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	20	21,1
	Kadın	75	78,9
Yaş	22-28 yaş	14	14,7
	29-35 yaş	35	36,8
	36-42 yaş	33	34,7
	42 üzeri yaş	13	13,7
Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	69	72,6
	Yüksek Lisans Devam	20	21,1
	Doktora	2	2,1
	Doktora Devam	4	4,2
Hizmet Yılı	0-5 yıl	30	31,6
	6-10 yıl	27	28,4
	11-15 yıl	21	22,1
	16-20 yıl	15	15,8
	21-25 yıl	1	1,1
	26 üzeri yıl	1	1,1
Hizmetiçi Eğitim	Evet	22	23,2
	Hayır	73	76,8
Toplam		95	100

Belirli bir evrende yer alan, her bireye eşit olarak dağıtılan seçkisiz örnekleme, nesnelerin özellikleri her bireyde eşit olduğunu düşünürsek, bu evrendeki nesnelere belirli ölçütler uygulandığında da birbirine benzer özellikler ortaya çıkacaktır. Bu evrendeki her nesne oluşturulan herhangi bir örnekleme dahil olmada eşit şansa sahiptir. Bu özelliklere sahip olan evrenden tamamen rastgele yöntemle bir örneklem seçilebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı özel kolejlerde görev alan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alma durumlarını belirlemek amacıyla 5 maddelik form uygulanmıştır (EK1).

3.3.2. Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı özel kolejlerde görev alan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, Kılıç (2014), tarafından geliştirilen “Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçekte 28 otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutum maddeleri yer almaktadır. Ölçekte yer verilen her bir otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutum maddeleri için 1 “hiç katılmıyorum”, 2 “katılmıyorum”, 3 “kararsızım”, 4 “katılıyorum”, 5 “tamamen katılıyorum” şeklinde 5'li likert tipinde bir derecelendirme yapılmıştır.

3.3.3. Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanma Sıklığı Anketi

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı özel kolejlerde görev alan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, Kılıç'ın (2014), “Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanma Sıklığı Anketi” kullanılmıştır.

Ankette 22 otantik ölçme ve değerlendirme araçları yer almaktadır. Ankette yer verilen her bir otantik ölçme ve değerlendirme aracı için “0 bilgim yok”, “1 hiçbir zaman”, “2 çok az”, “3 zaman zaman”, “4 çoğu zaman” ve “5 her zaman” şeklinde bir dereceleme çizelgesi hazırlanmıştır. Ankette öğretmenlerden istenen,

otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını derslerinde kullanma sıklıklarına uygun olarak kendilerine uygun olan bir seçeneği işaretlemeleridir. Otantik ölçme ve değerlendirme aracı için işaretlenen puan arttıkça kullanım sıklığının da fazla olacağı anlamına gelmektedir.

3.3.4. Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme soruları beş alan uzmanına inceletirilerek, uzmanların görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Öğretmenin arka arkaya sormayı planladığı sorular, öncesinde hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır (Doğan, 2005). Yapılandırılmış görüşmelerde genel amaç, katılımcıların verdikleri bilgilerin benzer yanlarını ve farklı olanları belirlemek, buna göre karşılaştırmalar yapmak ve bir yargıya varmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

“Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Görüşme Formu” öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik görüşlerini ayrıntılı bir şekilde incelemek için hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan özel kolejlerde görev alan öğretmenlere, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile düşünceleri alınmıştır. Hazırlanan görüşme formunda öğretmenlerin cevaplamaları gereken 3 adet açık uçlu soru bulunmaktadır (EK 2).

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışma sırasında, nitel ve nicel veriler ne şekilde toplandığı ve verileri toplamada izlenen yollar şu şekilde açıklanmaktadır:

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan “Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanma Sıklığı Anketi” hazırlandıktan sonra, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı özel kolejlerde görev alan öğretmenler ile çalışılmıştır. Daha sonra elde edilen verilerden yanlış ya da eksik olanlar çıkartılıp geriye kalan 95 veri değerlendirmiştir.

Uzmanlar görüşlerini birleştirilmesi sonucu her bir madde için verilen seçeneklere ne kadar uzman onay verildiğini toplam olarak gösterilmesidir. Sonraki aşamada her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik oranları belirlenerek yapılır. "Kapsam geçerlik oranları herhangi bir maddeye ilişkin gerekli görüşünü belirten uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile ifade edilmiştir. 10 uzman için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranlarının minimum değeri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından 0,62 olarak ifade edilmektedir" (Kılıç, 2014).

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Nitel veriler, özel kolejlerde görev alan 95 öğretmenin görüşlerinden elde edilmiştir. Görüşmeye katılacak öğretmenlerin ses kaydı alınmaması ve görüşlerini form aracılığı ile belirtmek istemeleri sonucu gönüllü öğretmenlerle, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

"Görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır" (Karasar, 2005).

"Yarı yapılandırılmış görüşmede amaç görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır" (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

3.5. Verilerin Çözümlemesi

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı özel kolejlerde görev alan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarını ve otantik ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını belirlemek ayrıca konu ile ilgili görüşlerini incelemek; bu değişkenlerin öğretmenlerin demografik özelliklerine cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır.

3.5.1. Araştırmanın Nicel Verilerinin Analizi

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan “Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Kullanma Sıklığı Anketi” aracılığıyla ulaşılan verilerin analizleri SPSS 23 paket programda yapılmıştır.

Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutum ölçeğinin puanlamasında daha önce de belirtildiği gibi 1 'hiç katılmıyorum'u ifade ederken, 5 'tamamen katılıyorum'u ifade etmektedir. Ancak bazı tutum ifadeleri olumlu bazı tutum ifadeleri de olumsuz olduğu için olumsuz tutum ifadelerine 'tamamen katılıyorum'u işaretleyen bir öğretmenin aslında tutumunun düşük olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 23 paket programına girildikten sonra, olumsuz tutum maddelerinin puanlaması 1 "hiç katılmıyorum" (olumsuz tutum), 5 "tamamen katılıyorum" (olumlu tutum) ifade edecek şekilde dönüştürülmüştür. "Tutum ölçeği için maddelere verilen yanıtlar 1 ile 5 arasında bir puan olarak ortaya çıkmış ve her bir öğretmen için toplam madde puan ortalaması hesaplanmıştır. Tutum ölçeğinden bir öğretmenin alabileceği en yüksek puan 5 en düşük puan ise 1'dir. Dolayısıyla bir öğretmen ne kadar yüksek puan alıyorsa otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumu o kadar yüksek çıkmaktadır" (Kılıç, 2014).

Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı anketi "0 bilgim yok", "1 hiçbir zaman", "2 çok az", "3 zaman zaman", "4 çoğu zaman", "5 her zaman" şeklinde belirlenmiş ve SPSS 23 paket programına veriler girilmiştir. Her bir otantik ölçme ve değerlendirme aracı için ifade edilen puan arttıkça aracın kullanılma sıklığı da o derece fazla demektir. Bu işlemden sonra toplam puanlar hesaplanarak analizler yapılmıştır.

Demografik bilgiler açıklanırken, frekans ve yüzdelik kullanılmıştır ve yorumlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının alt faktörlerini açıklarken ise aritmetik ortalama $\bar{X}$, standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır.

Bu çalışmada nicel verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, "T- Testi", "Tek Yönlü Varyans Aanalizi (ANOVA)", "Mann-Whitney U Testi" ve "Kruskal-Wallis Testi" tercih edilmiş ve analizlerde en az .05 anlamlılık olması düşünülmüştür.

3.5.2. Araştırmanın Nitel Verilerinin Analizi

Nitel verilerin analizi sırasında, öğretmenlerin yarı-yapılandırılmış "Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu"na verdikleri cevapların analizine değinilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak toplanmıştır.

"İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde, toplanan veriler önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir" (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

İçerik analizinin temelinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. İçerik analizi yapılırken dört aşama takip edilmektedir. Bunlar sırasıyla "verilerin kodlanması", "temaların bulunması", "kodların ve temaların organize edilmesi", "bulguların tanımlanması" ve "yorumlanması" dır (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu ile elde edilen verilerin analizine formların numaralandırılması ile başlanmıştır. Her öğretmene bir kod verilmiştir: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,... gibi. Daha sonra formlar ayrıntılı bir şekilde okunarak verilere ait kategoriler oluşturulmuş ve yapılan doğrudan alıntılar belirlenmiştir. Her soru içinde alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere ait cevaplar belirlenmiş, belirlenen kategoriler excel programına işlenmiş ve aynı kategori içinde bir araya getirilmiştir. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formlarına ait tüm nitel veriler belirlenen kategorilere işlenmiş, kontrolleri yapılmış ve frekansları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda veri işleyiciler arasındaki tutarlık %85 bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az %70'lik bir görüş birliği olmalıdır (Karaman-Kepenekçi, 2005). Çalışmada, bu değerin üstüne çıkıldığı için görüşme dokümanlarının belirlenen kategoriler bakımından güvenilir bir biçimde ölçüldüğü sonucuna varılmıştır. Sonunda Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan elde edilen nitel bulgular yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Her bir bulguya ilişkin yoruma, bulgudan hemen sonra yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik genel tutumları nasıldır?” şeklinde belirtilmişti. Aşağıda ölçeğe yanıt veren öğretmenlerin, “otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik genel tutumları ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik genel tutumları

Maddeler	N	$\bar{X}$	S
m1	95	3.67	.983
m2	95	3.69	.888
m3	95	2.34	1.099
m4	95	2.47	1.261
m5	95	3.75	1.098
m6	95	2.53	1.183
m7	95	2.51	1.019
m8	95	2.68	1.231
m9	95	3.78	.977
m10	95	2.61	.981
m11	95	3.63	.945
m12	95	2.53	1.118
m13	95	3.50	.921
m14	95	2.83	1.006
m15	95	3.63	.957
m16	95	2.55	1.108
m17	95	3.57	1.018
m18	95	2.49	1.138
m19	95	3.75	.919
m20	95	3.67	.904
m21	95	2.54	1.018

m22	95	3.49	.932
m23	95	3.56	.941
m24	95	2.77	1.150
m25	95	3.60	1.004
m26	95	2.65	1.137
m27	95	2.36	1.092
m28	95	2.52	1.174
Ortalama	95	3.06	.512

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları, "Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemiyle ilgili gelişmeleri meslektaşlarımla tartışmak hoşuma gider." maddesi için ($\bar{X}=2.34$, $S=1.099$), "Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini uyguladığımda sınıf içerisindeki otoritemin kaybolacağına inanırım." maddesi için ($\bar{X}=2.47$, $S=1.261$), "Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini anlamamanın zaman kaybı olacağına inanıyorum." maddesi için ($\bar{X}=2.53$, $S=1.183$), " Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini mecbur kalmadıkça derslerimde kullanmam." maddesi için ($\bar{X}=2.51$, $S=1.019$), "Otantik ölçme ve değerlendirme yönteminin ilgi çekici tarafı yoktur." maddesi için ($\bar{X}=2.53$, $S=1.118$), "Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamak için harcanan zamanın gereksiz olduğunu düşünüyorum." maddesi için ($\bar{X}=2.55$, $S=1.108$), " Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemiyle ilgili hizmet içi eğitimlere katılmanın zaman kaybı olacağını düşünüyorum." maddesi için ($\bar{X}=2.49$, $S=1.138$), "Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemi ile ilgili araştırma yapmaktan hoşlanmam." maddesi için ($\bar{X}=2.54$, $S=1.018$), "Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini kullanmak zorunda olmak beni son derece rahatsız eder." maddesi için ($\bar{X}=2.36$, $S=1.092$), "Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamanın mesleki gelişimime olumlu katkılar sağlayacağını düşünmüyorum." maddesi için ($\bar{X}=2.52$, $S=1.174$), 10 madde olumsuz tutuma sahiptir.

Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik genel tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.06$, $S=.521$) olarak belirtilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme

yöntemine yönelik tutumlarında bir kararsızlık söz konusu olduğunu ve olumlu tutuma sahip olmadıklarını göstermektedir.

4. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik genel tutumları; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve hizmetiçi eğitim alıp almama göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirtilmişti.

4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için "Mann-Whitney U" analizi kullanılmıştır.

Tablo 7’de, öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları ilişkin karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları ilişkin karşılaştırma sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	75	50.46	3784.50	565.500	.091
Erkek	20	38.78	775.50		
Toplam	95				

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=565.500$, $P>0.05$). Bu bulgunun, öğretmenlerin cinsiyetlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin yaşlarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için "Mann-Whitney U" analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.8. Öğretmenlerinin yaşına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları ilişkin karşılaştırma sonuçları

Yaş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
22-28	Gruplararası	.222	3	.074	.295	.850	P>0.05
29-35	Gruplariçi	25.388	91	.279			Fark
36-42	Toplam	25.609	94				Anlamsız
42 ve üzeri							

Tablo 8'de görüldüğü gibi otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında ($F(3;91) = .295, p > 0.05$), anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgunun, öğretmenlerin yaşlarının otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için "Mann-Whitney U" analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.9. Öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları ilişkin karşılaştırma sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Yüksek lisans	69	50.91	3	5.910	.116
Yüksek lisans devam	20	37.73			
Doktora	2	24.50			
Doktora devam	4	60.88			
Toplam	95				

Tablo 9'da görüldüğü gibi otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($\chi^2 (3) = 5.910$; $P = .116$; $P > 0.05$). Bu bulgunun, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için "Mann-Whitney U" analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları ilişkin karşılaştırma sonuçları

Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
0-5	30	48.97	5	1.998	.849
6-10	27	48.44			
11-15	21	46.95			
16-20	15	50.13			
21-25	1	16.00			
26 ve üzeri	1	29.00			
Toplam	95				

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin hizmet yıllarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($\chi^2 (5) = 1.998$; $P = .849$; $P > 0.05$). Bu bulgunun, öğretmenlerin hizmet yıllarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alıp almama durumuna göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için "Mann-Whitney U" analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.11. Öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim alıp almama durumuna göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları ilişkin karşılaştırma sonuçları

Hizmetiçi Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	22	43.64	960.00	707.000	.396
Hayır	73	49.32	3600.00		
Toplam	95				

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=565.500$, $P>0.05$). Bu bulgunun, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alıp almama durumlarının otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir

4.3. Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları nasıldır?” şeklinde belirtilmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklık sonuçları

Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıklarını belirlemek için yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. Tablo 12’de, öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıklarını belirlemek için yüzde frekans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları

Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanma Sıklığı Maddeleri	Bilgim Yok		Hiç Bir Zaman		Çok Az		Zaman Zaman		Çoğu Zaman		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Portfolya	15	15.8	8	8.4	18	18.9	17	17.9	24	25.3	13	13.7
Performans Değerlendirme	13	13.7	0	0	7	7.4	15	15.8	33	34.7	27	28.4
Rubrik	17	17.9	4	4.2	7	7.4	17	17.9	25	26.3	25	26.3
Öz Değerlendirme	15	15.8	3	3.2	16	16.8	15	15.8	25	26.3	21	21.1
Akran Değerlendirme	19	20.0	8	8.4	16	16.8	15	15.8	24	25.3	13	13.7
Kavram Haritaları	19	20.0	8	8.4	18	18.9	17	17.9	21	22.1	12	12.6
Kelime İlişkilendirme	15	15.8	8	8.4	14	14.7	17	17.9	21	22.1	20	21.1
Yapılandırılmış Grid	32	33.7	14	14.7	12	12.6	14	14.7	15	15.8	8	8.4
Proje	12	12.6	4	4.2	18	18.9	16	16.8	22	23.2	23	24.2
Kontrol Listesi	16	16.8	9	9.5	11	11.6	14	14.7	15	15.8	30	31.6
Dereceleme Ölçekleri	20	21.1	11	11.6	13	13.7	15	15.8	22	23.2	14	14.7
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	35	36.8	9	9.5	16	16.8	11	11.6	12	12.6	12	12.6
Görüşme	14	14.7	6	6.3	9	9.5	24	25.3	18	18.9	24	25.3
Poster	13	13.7	14	14.7	12	12.6	28	29.5	18	18.9	10	10.5
Anekdöt	28	29.5	11	11.6	11	11.6	15	15.8	21	22.1	9	9.5
Gözlem	15	15.8	8	8.4	6	6.3	10	10.5	30	31.6	26	27.4
Gösteri	17	17.9	16	16.8	10	10.5	18	18.9	21	22.1	13	13.7
Drama	18	18.9	16	16.8	19	20.0	13	13.7	16	16.8	13	13.7
Tutum Ölçeği	24	25.3	13	13.7	12	12.6	26	27.4	9	9.5	11	11.6
Vee Diyagramı	35	36.8	16	16.8	13	13.7	9	9.5	14	14.7	8	8.4
Çengel Bulmaca	21	22.1	23	24.2	9	9.5	18	18.9	16	16.8	8	8.4
Grup Değerlendirme	14	14.7	10	10.5	15	15.8	10	10.5	30	31.6	16	16.8

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından portfolya kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %15'i "Bilgim yok", %8'i "Hiç bir zaman", %18'i "Çok az", %17'si "Zaman zaman", %24'ü "Çoğu zaman", %13'ü "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin portfolya kullanma sıklığına bakıldığında, orta düzeyde tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından performans değerlendirme kullanma sıklığına bakıldığında,

öğretmenlerin %13'ü "Bilgim yok", %7'si "Çok az", %15'si "Zaman zaman", %33'ü "Çoğu zaman", %27'si "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin performans değerlendirme kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun tercih ettiği, az bir kısmı ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından rubrik kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %17'si "Bilgim yok", %4'ü "Hiç bir zaman", %7'si "Çok az", %17'si "Zaman zaman", %25'si "Çoğu zaman", %25'si "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin rubrik kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun tercih ettiği, çok az bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından öz değerlendirme kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %15'si "Bilgim yok", %3'ü "Hiç bir zaman", %16'si "Çok az", %15'si "Zaman zaman", %25'si "Çoğu zaman", %21'i "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öz değerlendirme kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından akran değerlendirme kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %19'u "Bilgim yok", %3'ü "Hiç bir zaman", %16'si "Çok az", %15'si "Zaman zaman", %25'si "Çoğu zaman", %21'i "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin akran değerlendirme kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından kavram haritaları kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %19'u "Bilgim yok", %8'i "Hiç bir zaman", %18'i "Çok az", %17'si "Zaman zaman", %21'i "Çoğu zaman", %12'si "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin kavram haritaları kullanma sıklığına bakıldığında, orta düzeyde tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından kelime ilişkilendirme kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %15'şi "Bilgim yok", %8'i "Hiç bir zaman", %14'ü "Çok az", %17'si "Zaman zaman", %21'i "Çoğu zaman", %20'si "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin kelime ilişkilendirme kullanma sıklığına bakıldığında, orta düzeyde tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından yapılandırılmış grid kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %32'si "Bilgim yok", %14'ü "Hiç bir zaman", %12'si "Çok az", %14'ü "Zaman zaman", %15'şi "Çoğu zaman", %8'i "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yapılandırılmış grid kullanma sıklığına bakıldığında, az düzeyde bilgisinin olmadığı, bir kısmının tercih ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından proje kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %12'si "Bilgim yok", %4'ü "Hiç bir zaman", %18'i "Çok az", %16'sı "Zaman zaman", %22'si "Çoğu zaman", %23'ü "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin proje kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından kontrol listesi kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %16'si "Bilgim yok", %9'ü "Hiç bir zaman", %11'i "Çok az", %14'ü "Zaman zaman", %15'şi "Çoğu zaman", %30'ü "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin kontrol listesi kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından dereceleme ölçekleri kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin

%20'si "Bilgim yok", %11'i "Hiç bir zaman", %13'ü "Çok az", %15'si "Zaman zaman", %22'si "Çoğu zaman", %14'ü "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin dereceleme ölçekleri kullanma sıklığına bakıldığında, orta düzeyde tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %35'si "Bilgim yok", %9'ü "Hiç bir zaman", %16'si "Çok az", %11'i "Zaman zaman", %12'si "Çoğu zaman", %12'si "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin tanılayıcı dallanmış ağaç kullanma sıklığına bakıldığında, az düzeyde tercih ettiği, çoğunluğunun ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından görüşme kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %14'ü "Bilgim yok", %6'sı "Hiç bir zaman", %9'u "Çok az", %24'ü "Zaman zaman", %18'i "Çoğu zaman", %24'ü "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşme kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından poster kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %13'ü "Bilgim yok", %14'ü "Hiç bir zaman", %12'si "Çok az", %28'i "Zaman zaman", %18'i "Çoğu zaman", %10'u "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin poster kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından anekdot kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %28'i "Bilgim yok", %11'i "Hiç bir zaman", %11'i "Çok az", %15'si "Zaman zaman", %21'i "Çoğu zaman", %39'u "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin anekdot kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun tercih ettiği, çok az bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından gözlem kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %15'şi "Bilgim yok", %8'i "Hiç bir zaman", %6'sı "Çok az", %11'i "Zaman zaman", %30'u "Çoğu zaman", %26'sı "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin gözlem kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun tercih ettiği, çok az bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından gösteri kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %17'si "Bilgim yok", %16'sı "Hiç bir zaman", %10'u "Çok az", %18'i "Zaman zaman", %21'i "Çoğu zaman", %13'ü "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin gösteri kullanma sıklığına bakıldığında, orta düzeyde tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından drama kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %18'i "Bilgim yok", %16'sı "Hiç bir zaman", %19'u "Çok az", %13'ü "Zaman zaman", %16'si "Çoğu zaman", %13'ü "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin drama kullanma sıklığına bakıldığında, orta düzeyde tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından tutum ölçeği kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %24'ü "Bilgim yok", %13'ü "Hiç bir zaman", %12'si "Çok az", %26'sı "Zaman zaman", %9'u "Çoğu zaman", %11'i "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin tutum ölçeği kullanma sıklığına bakıldığında, orta düzeyde tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından vee diyaqramı kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %35'şi "Bilgim yok", %16'ü "Hiç bir zaman", %13'ü "Çok az", %9'ü "Zaman zaman", %14'ü "Çoğu zaman", %8'i "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin vee diyağramı kullanma sıklığına bakıldığında, az düzeyde tercih ettiği, çoğunluğunun ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından çengel bulmaca kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %21'i "Bilgim yok", %23'ü "Hiç bir zaman", %9'u "Çok az", %18'i "Zaman zaman", %16'si "Çoğu zaman", %8'i "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çengel bulmaca kullanma sıklığına bakıldığında, az düzeyde tercih ettiği, çoğunluğunun ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından grup değerlendirme kullanma sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin %14'ü "Bilgim yok", %910'u "Hiç bir zaman", %15'şi "Çok az", %10'u "Zaman zaman", %30'u "Çoğu zaman", %16'sı "Her zaman" kullandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin grup değerlendirme kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun tercih ettiği, bir kısmının ise bilgisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından kullanma sıklığına bakıldığında, çoğunluğunun rubrik, gözlem, anekdot, performans değerlendirme, kontrol listesi, proje, poster, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme tercih derken, orta düzeyde portfolya, kelime ilişkilendirme, tutum ölçeği, kavram haritaları, derecelendirme ölçekleri, drama, gösteri, tercih etmiştir, az bir kısmı ise yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, çengel bulmaca, vee diyagramını tercih edilmektedir şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.4.1. Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde belirtilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular sunulurken öğretmenlerin görüşleri tema, alt kodlar ve frekans değerleri tablo şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, isimleri belirtilmeden "Ö1", "Ö2" şeklinde kodlama yapılmış görüşler doğrudan alıntılanarak sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik görüşleri

Tema	Alt Kodlar	f
Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Görüşleri	Bilgi sahibi	18
	İlk kez duyma	53
	Kısmen bilgili	6
	Performans	2

Tablo 13’de görüldüğü gibi otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek amacıyla görüşme yapılan 79 öğretmenin 18’i otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik yeterince bilgi sahibi olduklarını, 53’ü öğretmen ise ilk kez duyduğunu, 6’si öğretmen ise kısmen bilgi sahibi, 2’si performansın önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö17: *"Öğretimin değerlendirilmesi önemli olduğunu düşünüyorum. Otantik değerlendirmeyi bilmek için araştırmak gerekiyor. Lisans eğitiminde değerlendirme dersi hep KPSS'ye yönelik veriyorlardı ben öğretmen olunca araştırıp bilgi sahibi oldum."*

Ö44: *"Bakanlığın merkezi sınav komisyonunda çalışırken düzenli olarak ölçme ve değerlendirme eğitimi ile bilgi sahibi oldum, öncesinde kendi inisiyatifimle"*

katıldığım seminerler ve eğitimler de vardır. Otantik değerlendirme konusunda arkadaşların bilgi sahibi olduklarını düşünmüyorum, kendi aramızda tartışıyoruz."

Ö55: *"Otantik değerlendirme sürecin değerlendirilmesi demektir. Yeterince bildiğimi düşünüyorum çünkü derslerimde uyguluyorum. Kılavuz kitaplarda var."*

Ö64: *"Uygulamada değerlendirme olarak tercih ediyorum alternatif değerlendirme de diniliyor bilgi sahibi olmak için seminer alınmalı, herkes bilmiyor."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ilk kez duyduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö39: *"Otantik ölçme-değerlendirme hakkında bilgi sahibi değilim ilk kez duydum."*

Ö54: *"İlk kez duydum ne olduğunu kısaca açıklamanızı beklerdim."*

Ö57: *"İlk kez duydum, eğitimde değişen yeniliklerden bilginiz olmuyor seminer olursa katılırım."*

Ö75: *"İlk kez duydum bence konuyla ilgili seminer veya hizmetiçi eğitim düzenlenebilir."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerden bazıları otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik kısmen bilgi sahibi oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda:

Ö33: *"Yeterince değil fakat doğru ölçme olursa doğru yer ve zaman da çok etkili olacağını düşünüyorum."*

Ö48: *"Kısmen bilgim var, yeterli görmüyorum, konuyla ilgili eğitim almadım."*

Ö81: *"Kısmen duydum ama tam anlamıyla bilmiyorum, seminer düzenlenirse katılmak isterim."* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerden çok azı otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik performansın önemi yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda:

Ö85: *"Otantik değerlendirme diyince eğitim sürecinde performans büyük bir bölümünü oluşturuyor diye düşünüyorum, hem öğrenciyi tanıyabiliyoruz."*

Ö91: "*Öğrencilerin eğitim performanslarını değerlendirebiliriz çeşitli projelerle diye düşünüyorum.*" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik görüşlerine göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik ilk kez duyduklarını belirten öğretmenler seminer veya hizmetiçi eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik bilgi sahibi olduklarını, bazıları ise kısmen bilgi sahibi olduklarını, çok azı performansın önemi yönünde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler yeterince bilgi sahibi olabilmek için otantik ölçme ve değerlendirme araçları konusunda hizmetiçi eğitim ve konuyla ilgili seminerler düzenlenmesi gerekmektedir şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2. Öğretmenlerinin Kazanımların Öğrenciler Tarafından Kazanılıp Kazanılmadığını Belirlemek İçin Hangi Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullandıklarına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin "Derslerinizde kazanımların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplara ait bulguları tespit etmek için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular sunulurken öğretmenlerin görüşleri türü, ölçme araçları ve frekans değerleri tablo şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, isimleri belirtilmeden "Ö1", "Ö2" şeklinde kodlama yapılmış görüşler doğrudan alıntılanarak sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin kazanımların ölçülmesinde kullandıkları araçlara yönelik düşünceleri

Türü	Ölçme Araçları	f
Klasik Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Yazılı Sınav	10
	Sözlü Sınav	10
	Soru Cevap	14
	Doğru Yanlış	4
	Testler	6
	Quiz	9
	Teksir	4
Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Performans Değerlendirme	11
	Öz Değerlendirme	1
	Akran Değerlendirme	1
	Grup Değerlendirme	2
	Portfolya	5
	Proje	14
	Poster	1
	Gözlem	5
	Drama	4
	Kavram Haritaları	1
	Kelime İlişkilendirme	1
Klasik ve Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları		11

Tablo 14'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenin kazanımların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesi için kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları; klasik ölçme ve değerlendirme araçları, otantik ölçme ve değerlendirme araçları, klasik ve otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını birlikte kullanma olmak üzere üç alt kategoride toplanmıştır.

Öğretmenlerin derslerinizde kazanımların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını öğrenmek amacıyla görüşme yapılan 63 öğretmenin görüşlerine göre 36 öğretmen klasik ölçme ve değerlendirme araçları, 14 öğretmen otantik ölçme ve değerlendirme araçları, 13 öğretmen hem klasik hem de otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını birlikte kullandıklarını belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden çoğunluğu klasik ölçme ve değerlendirme aracını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö83: *"Klasik sınav sistemi kullanıyorum ekstra bir çaba gerekmiyor alıştığımız için daha kolay oluyor zorlanmıyorum."*

Ö1: *"Değerlendirme olarak, yazılı sınav, sözlü sınavı tercih ediyorum"*.

Ö21: *"soru sorup cevap verme, verilen teksir ve ödevleri kontrol ediyorum"*.

Ö69: *"test, açık uçlu sorular, sözlü sınav yapıyorum"*.

Ö95: *"sınav, yazılı, sözlü, soru, teksir, çalışma kağıdı kullanıyorum"*.

Ö90: *"ödev teksirleri verme, konu sonlarında quiz yapıyorum"*.

Ö82: *"yazılı, sözlü sınav, soru-cevap şeklinde yapıyorum"* diye ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı kazanımların ölçülmesinde otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö13: *"öğrenci ürün dosyası, proje, performans değerlendirme"*.

Ö29: *"sınıf içi değerlendirme, portfolya, akran değerlendirme, projeler, drama"*.

Ö45: *"gösteri, gözlem değerlendirme, görüşme, anekdot grup değerlendirme, performans değerlendirme"*.

Ö53: *"portfolya, performans, öz değerlendirme, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme, proje, gözlem, drama"*.

Ö65: *"proje, poster, drama, grup değerlendirme"*.

Ö39: *"ders kitabında ölçme değerlendirme araçları, yapısalcı-yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun araçlar"*. Öğretmenlerden birkaçı da ders kitaplarında bulunan değerlendirmenin sisteme uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bazıları hem klasik hem de otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını dersin içeriğine göre birlikte kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö9: "Klasik ve otantik derse göre değişiyor, dersi işlediğimiz kitaplarda her iki yöntem var dolayısıyla tercihlerimiz de bu yönde oluyor."

Ö66: "proje çalışmaları, sunumlar, klasik soruların yanında boşluk doldurma, doğru-yanlış, görselleri eşleştirme yöntemlerini kullanıyorum dersin içeriğine göre değişiklik gösterebiliyor."

Ö79: "Proje ödevi veriyorum, kapsam geçerliliği yüksek olan bir test türü olduğu için öğrencilerin istenen cevaptan vermesi kolay olduğu için kullanıyorum. Klasik ise öğrenciler cevaplarını düşünüp hatırlayarak yazdıklarından yazılı sınavların davranışları daha geçerli olduğu için kullanıyorum."

Ö88: "açık uçlu sorular, proje sunumları, doğru-yanlış, cevabı verilmemiş sorular, yazma, dinleme, konuşma, gibi dil becerilerini geliştirecek uygulamalar, cümle tamamlama, çoktan seçmeli sınavları yapıyorum." şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin kazanımların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarına yönelik görüşlerine göre, klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının otantik ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına oranla daha fazla olduğu göze çarpmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde kullandıkları klasik ölçme ve değerlendirme araçları kullanma tercihlerine göre yazılı sınav, sözlü sınav, soru sevap, kısa sınav, testler, guiz, teksir ve ödevler olduğu görülmektedir.

Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih eden öğretmenler ise performans değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, portfolya, proje, poster, drama, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme ile sınırlı kaldığı, bununla beraber performans değerlendirme, proje ve portfolyo kullanımının çok daha yaygın olduğu dikkat çekmektedir.

Bunun yanı sıra araştırmaya katılan bazı öğretmenler kazanımların belirlenmesinde hem klasik değerlendirme hem de otantik ölçme değerlendirme araçlarını dersin içeriğine göre birlikte kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2.1. Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Tercih Etme Nedenlerine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerinin "Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Tercih Etme Nedeniniz nedir?" sorusuna verdikleri cevaplara ait bulguları tespit etmek için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular sunulurken öğretmenlerin görüşleri türü, ölçme araçları ve frekans değerleri tablo şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, isimleri belirtilmeden "Ö1", "Ö2" şeklinde kodlama yapılmış görüşler doğrudan alıntılanarak sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçlarını tercih etme nedenlerine yönelik görüşleri

Tema	Alt Kodlar	f
Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Tercih Etme Nedenleri	Dönüt Vermesi	9
	Sisteme Uygun	8
	Etkili Olması	5
	Pekiştirme	5
	Kalıcı Olması	3
	Kolaylık	3

Tablo 15'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde kazanımların öğrenciler tarafından kazanıp kazanılmadığını belirlemek için kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme nedenlerini tema ve alt kod olarak toplanmıştır.

Öğretmenlerin derslerinde kazanımların öğrenciler tarafından kazanıp kazanılmadığını belirlemek için kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme nedenlerini öğrenmek amacıyla 33 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. 9 öğretmen dönüt vermesi, 8 öğretmen sisteme uygun olduğu, 5 öğretmen etkili olması ve pekiştirme yaptığı, 3 öğretmen kalıcı ve kolay olması yönünde görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kullandıkları araçları tercih etme nedenlerini olarak dönüt vermesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö20: "Sınıfta yapılan konuları öğrencinin performanslarına göre kontrol edip kaçta kaç doğru yaptıkları dönütüne göre öğrencinin notunu belgeliyorum."

Ö69: "Özellikle müzik eğitiminde öğrenciden gelen dönüte göre nerelerde problem yaşandığına ve sınıf içindeki konuların öğrenilip öğrenilmediğini sınamak için yeterlidir."

Ö90: "Kalabalık sınıflarda öğrenciyi konu içinde tutmak oldukça zordur, sağlıklı değerlendirme yapabilmek için, öğrenciden aldığım dönütle konulardaki eksiklikleri görebilmek, gerekli tekrarı yapabilmek için." şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kullandıkları araçları tercih etme nedenlerini olarak sisteme uygun olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö9: "Pratiklik sisteme uygun gelişim sağlayıcı olduğu için tercih ediyorum."

Ö34: "Eğitim Bakanlığı ve genele uyarılama zorunluluğu olduğu için sisteme uygun değerlendirme yapmayı tercih ediyorum daha çok."

Ö75: "Ülkemizin okullarında bu yöntemin kullanılması ve sisten açısından programa uygun olduğu için tercih ediyorum."

Ö78: "Şu andaki eğitim sistemimiz için bunu öngörmekte olduğu için tabii zaman darlığı da farklı bir etken olarak değerlendirmeleri yönlendiriyor diyebilirim."

Ö93: "Değerlendirme yaparken okulun kullandığı statistiksel sisteme notları girilip kazanımların kazanılıp kazanılmadığını belirliyorum." şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kullandıkları araçları tercih etme nedenlerini olarak etkili olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö35: "Değerlendirmeler bireysel öğrenmenin en etkili yöntemleri olarak düşünüyorum."

Ö49: "Dersin öğrenciler açısından ne kadar etkili olduğunu görmek, gerekirse tekrarlamak için değerlendirme araçlarından yararlanıyorum."

Ö53: "Eğitim ve öğretimi daha etkili ve kalıcı kılmak değerlendirme araçlarını doğru seçmekle doğru orantılıdır."

Ö58: "Matematik alanında ölçme ve değerlendirme yapabilmek adına etkili yöntemler olduklarından tercih ediyorum." şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kullandıkları araçları tercih etme nedenlerini olarak pekiştirme yapılabilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö66: *"Her öğrencinin ilgi alanına uygun yapılan değerlendirme öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirme yapıyor aynı zamanda onun için tercih ediyorum."*

Ö67: *"Öğrencilerin ilgi alanlarına her derse göre farklılık gösteriyor, doğru seçilen değerlendirme öğrendiklerini pekiştirerek öğrencinin öğrendikleri kalıcı hale getiriyor."*

Ö68: *"Öğrencilerin ilgi alanına tespit edip ona uygun pekiştirme yapılması için değerlendirme tercihlerimi belirleyici oluyor"*.

Ö69: *"Müzik eğitiminde sınıf içindeki konuların öğrenilip öğrenilmediğini sınamak ve uygun pekiştirmeler yapmak için tercih ediyorum."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kullandıkları araçları tercih etme nedenlerini olarak kalıcı olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö45: *"Yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerine uygun değerlendirme yapıyorum hem de öğrenmenin kalıcı hale gelmesi için tercih ediyorum."*

Ö53: *"Eğitim ve öğretimi daha etkili ve kalıcı kılmak ölçme değerlendirme tercihinize bağlıdır doğru yapılan değerlendirme not vermenin ötesinde öğrenmeyi de kalıcı hale getirir."*

Ö29: *"Performansa yönelik olması ve yaratıcılığı desteklemesi. Dil eğitiminde dramanın büyük katkısı olması. Öğrenmeyi hem zevkli hem de kalıcı hale getirmesi uygun değerlendirme tercih etmek gerekir."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kullandıkları araçları tercih etme nedenlerini olarak kolaylık yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö80: *"Kolay olmaları, öğrencinin beklentilerine cevap vermeleri dersin içeriğine uygun olduğu için tercih ediyorum."*

Ö79: *"Kapsam geçerliliği yüksek olan bir test türü olduğu için öğrencilerin istenen cevaptan vermesi kolay olduğu için kullanıyorum. Klasığı ise öğrenciler cevaplarını"*

düşünüp hatırlayarak yazdıklarından yazılı sınavların davranışları daha geçerli olduğu için kullanıyorum."

Ö65: *"Uygunluk, kolay kullanımı öğrencinin anlayacağı ve dersin içerine göre değerlendirme tercihim oluyor."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde kazanımların öğrenciler tarafından kazanıp kazanılmadığını belirlemek için kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme nedenlerini dönüt vermesi, sisteme uyduğu, etkili olduğu, pekiştirme yapılabildiği, eğitim de kalıcı olduğu ve kolaylık sağladığı için tercih edildiği yönünde yorumlanabilir.

4.4.3. Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Nelere Dikkat Ettiklerine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin "Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplara ait bulguları tespit etmek için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular sunulurken öğretmenlerin görüşleri tema, alt kodlar ve frekans değerleri tablo şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, isimleri belirtilmeden "Ö1", "Ö2" şeklinde kodlama yapılmış görüşler doğrudan alıntılanarak sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken nelere dikkat ettiklerine yönelik görüşleri

Tema	Alt Kodlar	f
Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Nelere Dikkat Ettikleri	Objektif Olmasına	15
	Seviyeye Uygunluğu	11
	Güncel	6
	Performans Belirlemesi	5
	Amaç ve Hedefe Uygunluğu	5
	Dönüt Vermesi	3
	Pekiştirici Olması	2

Tablo 16'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken nelere dikkat ettiklerine yönelik görüşleri yedi alt kod olarak toplanmıştır.

Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken nelere dikkat ettiklerini öğrenmek amacıyla görüşme yapılan 47 öğretmenin görüşlerine göre 15 öğretmen objektif olmasına, 11 öğretmen seviyeye uygun olmasına, 6 öğretmen güncel olmasına, 5 öğretmen performans ve hedef amaca uygunluğuna, 3 öğretmen dönüt vermesine, 2 öğretmen pekiştirici olmasına dikkat ettiği yönünde görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken objektif olmasına dikkat ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö37. *"Eşit puanlamaya dikkat ediyorum, değerlendirme bireysel farklılıkta önem veren objektif olmasına dikkat ediyorum."*

Ö64. *"Soruları cevaplama biçimlerine. Acaba onlar benim kullandığım veya kullanmadığım çözüm yollarını mı takip ediyorlar diye düşünerek değerlendirmenin objektif olmasına dikkat ediyorum."*

Ö69. *"Hem bireysel hem grup değerlendirmesi yapıldığına, bir çok ölçme farklı ölçme araçları, ne ölçülecek, nasıl ölçülecek sorusuna cevap veren objektif değerlendirmeye dikkat ediyorum."*

Ö91. *"Kesin dönüt sağlayabilecek olmalarına, geçerlilik, güvenilirlik ve objektifliğin olmasına özen gösteriyorum."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken seviyeye uygunluğuna dikkat ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö11. *"Bilgiyi ölçmeye yönelik olmasına ve öğrencilerin seviyelerini belirleyici olmasına dikkat ediyorum."*

Ö20. *"Öğrencinin sınıftaki performansına verilen ödevleri yapıp yapmamasına ve bu ödevlerin ne kadarını doğru veya yanlış yaptığına, sınavlarda aldıkları nota hangi bölümde ne derecede başarı veya eksiklik yaptıklarına öğrencinin seviyesine uygun olup olmadığına bakıyorum."*

Ö48. *"Devamlı bir şekilde her öğrenciye düzenli olarak portfolya oluşturmak, ödev ve projelerin yapım aşamasının öğrenci merkezli olmasını öğrencinin seviyesine uygunluk sağlayarak kontrollü öğretim ve öğrenim süreci olmasına dikkat ediyorum."*

Ö57. *"Öğrencinin becerilerini geliştirmesine grup çalışmaları problem çözümünün kimin daha önemli olduğu ve grup ruhuyla hareket etmeleri takım olmayı kavramalarına dikkat ediyorum."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken güncel olmasına dikkat ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö15. *"Otantik değerlendirme öğrencinin gerçek hayatta karşılaşacağı problemleri içermesi demek ben de problem konularını belirlerken gerçek hayat ile örtüşmesine dikkat ediyorum."*

Ö81. *"Dersin kazanımlarına göre değerlendirme yapıyorum, eğer güncel olmazsa kalıcı da olmuyor dolayısıyla doğruluk derecesine günümüz şartlarına dikkat ediyorum."*

Ö87. *"Yaşa ve seviyeye uygunluk en önemlisi güncellik, benim en çok dikkat ettiğim konu yoksa değerlendirmeden maksat not vermek değildir diye düşünüyorum."*

Ö90. *"Güncel hayatla ilişki kurabilme dersi ve konuyu kalıcı hale getiriyor, değerlendirme konuya ve derse uygun olmalı, güncel olmasına dikkat ediyorum."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken performans belirlemesine dikkat ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö19. *"Öğrenciye bir performans görevi verilir. Hem süreç hem de sonuçtaki ürün değerlendirilir, ne öğrendiğinden çok nasıl öğrendiği önemlidir hangi aşamalardan geçtiği takip edebilir."*

Ö20. *"Öğrencinin sınıftaki performansına verilen ödevleri yapıp yapmamasına ve bu ödevlerin ne kadarını doğru veya yanlış yaptığına, sınavlarda aldıkları nota hangi bölümde ne derecede başarı veya eksiklik yaptıklarına bakıyorum."*

Ö35. *"Öğrencinin teoriden pratiğe geçme becerisine dikkat ediyorum bu da öğrencinin performansının değerlendirilmesinde belirlenebilir."*

Ö29. *"Her öğrenciye kendi özelliklerine uygun ölçebilmek için ve birçok performansı ölçebilmek için birden fazla yöntem kullanmaya dikkat ediyorum."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken amaç ve hedefe uygunluğuna dikkat ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö55. *"Öğrenciye göre yeterince anlaşılır mı? Seviyeye uygun mu? Öğrenmede gerçekleşecek hedefe yönelik mi? Pekiştirici mi? Bu konulara dikkat ediyorum."*

Ö58. *"Konuya uygun olması kazanımların net bir şekilde ölçülebilmesi ve farklı bireylerin farklı öğrenme durumlarını gösterebilecek olmasına dikkat ediyorum."*

Ö79. *"Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken güvenilirlik, geçerlilik, kullanışlılık olarak bu üç özelliğin yeterli düzeyde olmasına dikkat etmek. Özellikle amaca hizmet etme derecesi, ölçtüğümüz şey tutarlı ölçebilme derecesi ve ölçme aracının hazırlama, uygulama ve planlama çok önemli"* şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken dönüt vermesine dikkat ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö14. *"Öğrencinin konuyu ne kadar kavradığı öğrencinin dönüt vermesiyle mümkün olabilir otantik ölçme değerlendirme de öğrenci dönütleri başarılı mı diye dikkat ediyorum."*

Ö91. *"Tercih edeceğim ölçme ve değerlendirmenin kesin dönüt sağlayabilecek olmalarına, geçerlilik, güvenilirlik ve objektifliğin olmasına dikkat ediyorum."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken pekiştirici olmasına dikkat ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda:

Ö65. *"Eğitim ve öğretimi pekiştirmesine dikkat ediyorum, tercihlerimin konu bütünlüğü içinde olmasına ve öğrencinin anlayacağı pekiştirici olmasına dikkat ediyorum."*

Ö71. *"Konu ile ilgili olması ve pekiştirmesine dikkat ederim çünkü ölçme değerlendirme her konunun arkasında yapılmalı ve etkili olmalı."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken, objektif olmasına, seviyeye uygunluğuna, güncel olmasına, performans belirlemesine, amaç ve hedefe uygunluğuna, dönüt vermesine, pekiştirici olmasına, dikkat ettikleri ayrıca geçerlilik, güvenilirlik ve öğrenci merkezli, bireyselliği göz önünde bulunduran konu bütünlüğü içerisinde olmasına dikkat ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik tutumlarını incelenmek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları ve elde edilen sonuçlarla ilişkili geliştirilen tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaçlar ve bulgularla tutarlı olacak şekilde açıklanmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Genel Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik genel tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puan sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumlarında bir kararsızlık söz konusu olduğunu ve olumlu tutuma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonucu destekler nitelikteki bir araştırmada Çermik (2011), yeni ilköğretim programının öngördüğü "tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri" hakkındaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri derslerinde sıklıkla klasik ölçme araçlarını kullanmayı tercih etmektedirler. Bilgin ve Gürbüz (2008), sınıf öğretmeni adaylarının daha çok "yazılı yoklamayı" ve "çoktan seçmeli test" türünü kullandıklarını, ancak, "performans değerlendirme", "portfolyo", "gözlem", "akran ve öz değerlendirme" gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını daha az tercih ettiklerini belirlemiştir.

Bu araştırmada sonuç olarak görüldüğü gibi ve diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin gerek alışkanlık gerekse sınav sistemi olarak klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını otantik ölçme ve değerlendirme araçlarına tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

5.1.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarına ilişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bakıldığında, öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu duruma benzer bir araştırma yapan Özeren (2013), "alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine" yönelik meta analiz çalışması yapmıştır. Bu çerçevede 2006 ve 2008 yılları arasında yapılan araştırmaları incelemiştir. Araştırmanın meta analiz sürecinde elde edilen bulguya göre cinsiyet, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları üzerinde zayıf bir etkiye sahiptir. Banoğlu (2009), "bilişim teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemine" yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Yine benzer bir araştırmada Yaşar (2010), sınıf öğretmenlerinin tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bal (2009), araştırmasında "2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretim programının alternatif ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek; ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları" tespit etmek istemiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama durumunu cinsiyet durumlarının anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Bu araştırmada sonuç olarak görüldüğü gibi ve diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet değişkeninin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutum üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bakıldığında, öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını

bakıldığında, öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu durumun tersi sonuç veren bir araştırmada Acar (2008), "yeni ilköğretim matematik programında yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkinliğini" araştırmıştır. Çalışmasında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda olumlu tutum sergilediklerini saptamıştır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tutum düzeylerinin yüksek olmasının nedeni olarak alınan ileri düzey eğitimin eğitim ortamlarına olan bakışı olumlu olarak artırmış olabileceği gösterilebilir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre araştırma yapan, Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012) ise, yaptıkları çalışmalarında "sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme konusunda yeterliklerini belirlemek ve bu yeterlilikleri farklı değişkenler açısından değerlendirmişlerdir." Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni olarak "alternatif ölçme değerlendirme teknikleri" konusunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bal (2009), "2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretim programının alternatif ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek" ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular mezun olunan okul türü ile ölçme araçlarının kullanım sıklığı arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın sonucunda, benzer araştırmaların aksine, eğitim durumlarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutum üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bakıldığında, öğretmenlerin hizmet yıllarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu durumun tersi sonuç veren bir araştırmada Okur (2008), ilköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaları ile hizmet yılları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak; 0-5 ve 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını

kullanmalarına ilişkin görüşleri 26 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık 26 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin lehinedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda 26 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını diğer öğretmenlerden daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda, benzer araştırmaların aksine, hizmet yıllarına göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutum üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alıp almama durumuna göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bakıldığında, öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu duruma benzer bir araştırma yapan Banoğlu (2009), "bilişim teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının hizmet içi eğitime göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır." Bu araştırmaya benzer bir çalışmada Kanatlı (2008), "alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini" değerlendirmiştir. Öğretmenlerin "alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine" yönelik tutumlarında hizmetiçi eğitim değişkeninin önemli bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir çalışmada Kuran ve Kanatlı (2009), "sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri" konusunda görüşlerini, bu teknikleri kullanma sıklıklarını ve bu teknikleri kullanmada karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Öğretmenler "alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri" hususunda "hizmetiçi eğitim" değişkeninin önemli bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada sonuç olarak görüldüğü gibi ve diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında, hizmetiçi eğitim değişkeninin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik tutum üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarından kullanma sıklığına bakıldığında, büyük çoğunluğunun rubrik, gözlem, anekdot, performans değerlendirmeyi tercih ettiğini, çoğunluğunun proje, poster, görüşme, portfolya, kontrol listesi, kelime ilişkilendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme gibi değerlendirme araçlarını tercih ederken orta düzeyde, drama, gösteri, tutum ölçeği, kavram haritaları, derecelendirme ölçeklerini tercih etmiş olup az bir kısmı yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, çengel bulmacayı tercih etmiştir. Ayrıca vee diyagramının çok az tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu duruma benzer bir araştırma yapan Kılıç (2014), "İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını derslerinde kullanma sıklıklarının" çok fazla olmadığı, klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını daha sık kullandıklarının, öğretmenlerin derslerinde en çok tercih ettikleri otantik ölçme ve değerlendirme araçları; performans değerlendirme, portfolyo, proje, görüşme, gözlem, gösteri, öz değerlendirme, kavram haritası ve kontrol listesi olduğu, öğretmenlerin en az kullandıkları ve en az bilgi sahibi oldukları araçlar ise; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, rubrik, akran değerlendirme ve v-diyagramı olduğunu saptamıştır. Benzer bir araştırmada Özkoparan (2016), "ortaokullarda görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlere yönelik görüşlerinin saptanması ve bu değişkenlerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek" amaçlanmıştır. Araştırmada "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Beden Eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları incelendiğinde en çok kullanılan ölçme yöntemleri sırasıyla "gösteri", "performans değerlendirme", "gözlem", "kontrol listesi", "dereceleme ölçeği" ve "görüşme" yöntemidir. En az bilinen ve kullanılan ölçme yöntemleri ise "yapılandırılmış grid", "tanılayıcı dallanmış ağaç" ve "vee diyagramı" dır.

5.1.4. Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Görüşlerine ilişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik görüşlerine göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik ilk kez duyduklarını belirten öğretmenler seminer veya hizmetiçi eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik bilgi sahibi olduklarını, bazıları ise kısmen bilgi sahibi olduklarını, çok azı performansın önemi yönünde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler yeterince bilgi sahibi olabilmek için otantik ölçme ve değerlendirme araçları konusunda hizmetiçi eğitim ve konuyla ilgili seminerler düzenlenmesi sonucu çıkartılabilir.

Bu duruma benzer bir araştırma yapan Kuran ve Kanatlı (2009), "sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda görüşlerini, bu teknikleri kullanma sıklıklarını", bu araçları kullanırken karşı karşıya kaldıkları problemleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın sonunda; "öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme" araçlarına yönelik yeterli ölçüde bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır. Bir başka çalışmada Özdemir (2010), yaptığı çalışmada "ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını incelenmiştir." Çalışmanın bulguları, "ilköğretim öğretmenlerinin genel olarak alternatif ölçme-değerlendirme araçları" kullanımına yönelik "hizmetiçi eğitime" gereksinim duydukları sonucuna varılmıştır. Yine benzer bir çalışmada Gülle (2010), "matematik öğretmenlerinin 2005 matematik dersi yedinci sınıf öğretim programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemiştir." Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 2005 matematik programında yer alan ödev türü olarak "proje ödevi", "performans görevi" ve "portfolyo" ve geleneksel değerlendirme olarak "eşleştirme soruları", "doğru-yanlış soruları", "boşluk doldurma", "klasik sorular", "kısa cevaplı sorular", çoktan seçmeli sorular" da bilgi seviyelerinin iyi olduğu, ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme yöntemlerinden "matematik günlükleri", "öz değerlendirme", "akran değerlendirme" yönelik bilgi seviyelerinin iyi olduğu saptanmıştır. Yine benzer bir çalışmada Okur (2008), "öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri" bilgisi ile ilgili olarak; alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğretmenler tarafından tanımlanabildiği, Bu

araçların bir kısmı öğretmenler tarafından bilgi düzeyi olarak iyi olduğu; pek çoğu hakkında bilginin az olduğu; bazı araçların ise bilinmediği görülmüştür.

Öğretmenlerin kazanımlar konusunda öğrencilerin niteliğini belirlemek için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarına yönelik görüşlerine göre, klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının otantik ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına oranla daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları klasik ölçme ve değerlendirme araçları kullanma tercihlerine göre yazılı sınav, sözlü sınav, soru sevap, kısa sınav, testler, guiz, teksir ve ödevler olduğu görülmektedir.

Bu duruma benzer bir araştırma yapan Gölle (2010), "matematik öğretmenlerinin 2005 matematik dersi yedinci sınıf öğretim programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemiştir." Öğretmenlerin 2005 matematik programında yer alan ve klasik "eşleştirme soruları", "doğru-yanlış soruları", "boşluk doldurma", "klasik sorular", "kısa cevaplı sorular", "çoktan seçmeli sorular" yöntemleri konusunda bilgilerinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Yine benzer bir araştırmada Çermik (2011), "yeni ilköğretim programının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri" konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri derslerinde sıklıkla klasik ölçme araçlarını kullanmayı tercih etmektedirler.

Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih eden öğretmenler ise "performans değerlendirme", "öz değerlendirme", "akran değerlendirme", "grup değerlendirme", "portfolya", "proje", "poster", "drama", "kavram haritaları", "kelime ilişkilendirme" ile sınırlı kaldığı, bununla beraber "performans değerlendirme", "proje" ve "portfolyo" kullanımının çok daha yaygın olduğu dikkat çekmektedir.

Bu duruma benzer bir araştırma yapan Şenel (2008), yaptığı araştırmada "fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğini araştırmıştır." Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarından en fazla "performans değerlendirme", "proje" ve "poster ödevlerini" tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer bir araştırmada Özçelik (2011), "fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları

sorunları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır." Fen ve teknoloji öğretmenleri ile yapılan "yarı yapılandırılmış mülakat" verilerine göre öğretmenlerin klasik yöntem olarak tanımladıkları "çoktan seçmeli testlerini", "boşluk doldurmaları" ve "eşleştirme sorularını" daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden ise çoğunlukla "proje", "performans", "öğrenci ürün dosyası" tekniklerini tercih ettikleri görülmektedir.

Bunun yanı sıra bu araştırmaya katılan bazı öğretmenler kazanımların belirlenmesinde hem klasik değerlendirme hem de otantik ölçme değerlendirme araçlarını dersin içeriğine göre birlikte kullandıkları sonucu çıkartılabilir.

Bu duruma benzer bir araştırma yapan Birgin ve Gürbüz (2008), sınıf öğretmeni adaylarının daha çok "yazılı yoklamayı" ve "çoktan seçmeli test" türü olan klasik değerlendirme araçlarını tercih ettiklerini ancak, "performans değerlendirme", "portfolyo", "gözlem", "akran ve öz değerlendirme" gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer bir araştırmada Güle (2010), "matematik öğretmenlerinin 2005 matematik dersi yedinci sınıf öğretim programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemiştir." Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 2005 matematik programında yer alan ödev türü olarak "proje ödevi", "performans görevi" ve "portfolyo" ve geleneksel değerlendirme olarak "eşleştirme soruları", "doğru-yanlış soruları", "boşluk doldurma", "klasik sorular", "kısa cevaplı sorular", çoktan seçmeli sorular" da bilgi seviyelerinin iyi olduğu, ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme yöntemlerinden "matematik günlükleri", "öz değerlendirme", "akran değerlendirme" yönelik bilgi seviyelerinin iyi olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmanın sonucu ve benzer araştırma sonuçları karşılaştırıldığında öğretmenlerin hem klasik değerlendirme hem de otantik ölçme değerlendirme araçlarını birlikte kullandıkları sonucu çıkartılabilir.

Öğretmenlerin derslerinde kazanımların öğrenciler tarafından kazanıp kazanılmadığını belirlemek için kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme nedenlerini dönüt vermesi, sisteme uyduğu, etkili olduğu, pekiştirme yapılabildiği, eğitim de kalıcı olduğu ve kolaylık sağladığı için tercih ettikleri sonucu çıkartılabilir.

Bu duruma benzer bir araştırma yapan Kılıç (2014), ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlarken en çok dikkat ettikleri şey değerlendirme aracının öğrenci seviyesine ve kazanımlara uygun olmasını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kılavuz kitapta bulunan hazır değerlendirme araçlarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Yine benzer bir araştırmada Bal (2009), yaptığı çalışmada "2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretim programının alternatif ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek; ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır." Araştırma sonuçlarına göre geleneksel ve alternatif ölçme araçları hazırlarken öğretmenlerin daha çok "öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurdıkları" konusuna dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. "Ayrıca, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler hem geleneksel ve hem de alternatif ölçme araçlarının hazırlanması sürecinde en fazla ders kitaplarından ve zümre arkadaşlarından yararlandıklarını da belirtmişlerdir."

Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken, objektif olmasına, seviyeye uygunluğuna, güncel olmasına, performans belirlemesine, amaç ve hedefe uygunluğuna, dönüt vermesine, pekiştirici olmasına, dikkat ettikleri ayrıca geçerlilik, güvenilirlik ve öğrenci merkezli, bireyselliği göz önünde bulunduran konu bütünlüğü içerisinde olmasına dikkat ettikleri sonucu çıkartılabilir.

Bu duruma benzer bir araştırma yapan Kılıç (2014), Otantik ölçme ve değerlendirme yönteminin avantajları konusunda ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu bu araçların öğrenciye uygun, öğrencileri aktif tuttuğu, süreci değerlendirdiği sonucuna ulaşıldığını belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve varılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler:

1. Öğretmenlerin çağımızın gerekli kıldığı otantik ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik hizmetiçi eğitimler ve konuyla ilgili seminerlerin düzenlenmesi düşünülebilir.
2. Öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik genel tutumlarının bilgi eksikliğinden dolayı düşük düzeyde olması düşünülürse, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı ve hizmetiçi eğitim alıp almama değişkenler arası detaylı sonuçlar elde edebilmek için deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir.
3. Öğretmenlerin tercihlerinde klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını bıraktırılması için fakültelerin öğretmen yetiştirme programları gözden geçirilebilir.
4. Daha farklı öğretmen görüşlerini elde edebilmek için benzer bir çalışmanın devlet kurumlarına bağlı çalışan öğretmenlere uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2008). *Yeni ilköğretim matematik programında yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiği*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Acar, E. (2014). "Proje ve portfolyo değerlendirme". Baştürk, S. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyıldız, H. (1994). *Öğrenmeye ilişkin kuramsal açıklamalar*. İzmir: Nesa Ofset.
- Akınoğlu, O. (2012). "Yapılandırmacılık". Oral, B. (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem akademi. 2. baskı. Akçay, C (2006).Türk eğitim sistem. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Altun, A. ve Olkun, S. (2005). *Güncel gelişmeler ışığında ilköğretim: Matematik-fen-teknoloji-yöntem*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*. 57,(5).
- Andrade, H. G. & Du, Y. (2007). Student responses to criteriareferenced selfassessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 32, No. 2, pp. 159–181.
- Anagün, Ş.S. (2014). "Öğrenci değerlendirmelerinin ölçme değerlendirme sürecine katılması". Baştürk, S. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Archbald, D. A. & Newmann, F. M. (1988). Beyond standardized testing: assessing authentic academic achievement in the secondary school. *National Association of Secondary: School Principals*, ED301587.
- Arpacık, Ö. (2010). *İnternet Destekli Bir Sınav Sisteminin Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Arslan, Y., Erturan İlker, G. ve Demirhan, G. (2013). Geliştirilen bir ölçme değerlendirme gelişim programının beden eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), Bahar, 1107-1124
- Aşık, İ. (2009). *Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Aşk, Z. A. (2016). *Matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Gaziantep.
- Aydogdu, M. ve Kesercioglu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydemir, E. (2012). *Çevrimiçi bulmaca kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Bağcı, M. S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1) : 23-38.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2009). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora tezi, Adana.
- Baker, R. D. & Burn D.P. M. (1997). *Constructing science in middle and secondary school classrooms*. New York: Allyn and Bacon Company.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. 5. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi*, Ankara.

- Banoğlu, C. (2009). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyleri*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bay, E. (2010) Öğretmen eğitiminde otantik değerlendirmenin öğrenen başarısı ve tutumuna etkisi. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği*. Balıkesir.
- Baykul, Y. ve Turgut, M. F. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bektaş, M, Horzum, B. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.20 No.1.
- Bektaş, M, Horzum, B. (2014). *Otantik Öğrenme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bıçak, B. (2014). "Performans değerlendirme". Gömleksiz, M. ve Erkan, S. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 20, 163-179.
- Birgin, O. ve Küçük, M. (2012). "Alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri". Küçük, M. ve Geçit, Y. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Bloom, B, S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Durmuş Ali Özçelik (Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Bolat, Y. (2016). *Kavram temelli disiplinlerarası yaklaşımına göre tasarlanan ünitenin otantik değerlendirmesine yönelik bir eylem araştırması*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Adana.
- Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Curren, R. R. (1995). Coercion and the ethics of grading and testing. *Educational Theory* 45 (4). P: 425-441.
- Corconan, A. C., Dersheimer, L. E., Tickhenor S. M. (2004). *A Teacher's Guide To Alternative Assessment, Taking The First Steps, The Clearing House May-June 2004*
- Çayırıcı, Ç. (2007). *İlköğretim 7. sınıfta web tabanlı portfolyo uygulaması: fen bilgisi ve sosyal bilgiler örnekleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Çelik, D. (2000). *Okullarda ölçme ve değerlendirme nasıl olmalı?* İstanbul: Mili Eğitim Yayınları, No: 3246.
- Çepni, S. (2014). Performansların değerlendirilmesi. Karip, E. (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çermik, F. (2011). *Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Damiani, V. B. (2004). Portfolio Assessment in the classroom. helping children at home and school 11: handouts for families and educators. *National Association of School Psychologists*.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. “Öğretme Sanatı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Dilmaç, S. (2012). *Otantik değerlendirme yaklaşımlarının orta öğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-iş Eğitimi bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Doğan, D. (2005). *İlköğretimde öğretmen öğrenci ve velilerin dosya oluşturma (portfolyo) uygulamaları hakkındaki görüşleri üzerine bir araştırma*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Döş, İ. Öztürk, H. ve Uysal, M. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Personel eğitim merkezi yayınları.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erden, M, ve Akman, Y.(1998). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Ersoy, E. (2014). "Görüşme". Baştürk, S. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Metaksan.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fadel, C., Honey, M. & Pasnik, S. (2007). Assessment in the age of Innovation. *Education Week*; 26(38), 34, 40.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa yayıncılık.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Flowers, C., Delzell, L. A., Browder, D., Spooner, F. (2005), *Teachers' Perceptions Of Alternate Assessments, The University of North Carolina at Charlotte, Vol:30, No:2, 81–92*

- Göçmen, G. B. (2004). Otantik değerlendirme nedir ve nasıl yapılır? *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, Malatya.
- Gülle, M. (2010). *2005 ilköğretim 7. sınıf matematik programında yer alan ölçme araçları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürkan, T, ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Ankara: Siyasal kitabevi
- Glassersfeld, E. V. (1996). *Constructivism: theory, perspectives and practice. Teachers*. New York: College Press.
- Grace, C. (1992). The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children, (ERIC Digest, ED351150 92)
- Hart, D. (1992). *Authentic assessment: A handbook for educators*. San Francisco: Addison-Wesley
- Hancock, C. R. (1994). Assessment and second language study: What and why? <http://www.cal.org/resources/digest/hancoc01.html>, adresinden elde edildi.
- Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism and education reform*. Illinois: Waveland Press.
- Herrington, J. & Herrington, A. (1998). Authentic assessment and multimedia: How university students respond to a model of authentic assessment. *Higher Education Research and Development*, 17 (3), 305-22.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Hatay.
- Karaman-Kepenekçi. Y. (2005). Citizenship and human rights education: A comparison of textbooks in Turkey and The United States, *International Journal of Educational Reform*, 14(1), 73-88.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.
- Karaman-Kepenekçi. Y. (2005). Citizenship and human rights education: A comparison of textbooks in Turkey and The United States, *International Journal of Educational Reform*, 14(1), 73- 88.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Kayapınar, F. Ç. ve Savaş, B. (2012). *İlk ve orta okullarda beden eğitimi dersinde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. handbook II: affective domain.
- Kılıç, R. (2014). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin otantik ölçme değerlendirme yöntemleriyle ilgili bilgi, tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul.
- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite de kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 9, Sayı: 18, s. 269-279.
- Korkmaz H. ve Kaptan F. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin portfolyoların uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algıları. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1/13, 159–166. Denizli.
- Köseoğlu, D. Y. (2011). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde alternatif bir değerlendirme aracı olarak posterlerin etkililiğinin araştırılması*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 12, s. 209-234.

- Kutlu, Ö. (2006). Performans sorularının yaşam becerileri ile ilişkisi. *Eğitimde çağdaş yönelimler-3: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu*, İzmir.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme: Ölçme ve değerlendirme uygulamaları*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem akademi.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüktepe, C. (2010). "İlköğretim ve temel özellikleri". Oktay, A. (Ed.), *İlköğretim Hazırlık ve İlköğretim Programları*, 1. Baskı: Ankara: Anı yayıncılık.
- K.K.T.C. (2005). *Mili Eğitim ve Kültür Bakanlığı. Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi, Talim ve Terbiye Dairesi*. Lefkoşa.
- K.K.T.C. (2007) *Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim Terbiye Daire Müdürlüğü, Yıllık/aylık ve haftalık ders işleyiş plan formları*. Lefkoşa.
- K.K.T.C. (2014) 5. Mili Eğitim Şurası Kararları (Komisyon 1) *Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı*. <http://egitimsurasi.mebnet.net>, adresinden elde edildi.
- Knobloch, N. A. (2003). Is experimental learning authentic?. *Journal of Agricultural Education*, 44(4),22-34, doi: 10.5032/jae.2003.04022.
- Lombardi, M. M. (2008). Making the grade: The role of assessment in authentic learning, <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3019.pdf>, adresinden elde edildi.
- Nakiboğlu, C. ve Meriç, G. (2000). Genel kimya laboratuvarlarında v-diyagramı kullanımı ve uygulamaları. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1).
- Nartgün, Z. (2014). *"Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi"*. Gömleksiz, M. ve Erkan, S. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mayer, R. E. (1999). Designing instruction for constructivist learning. Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional-design Theories and Models*. V. II, (141-158), New Jersey: Lawrence-Erlbaum Publishers.

- Mamur, N. (2009). *Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsalyeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitsel gelişim dosyasının (portfolyo) rolü*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- McNeil, J. D. (1997). *21 inci Yüzyilin Öğretmen Eğitimi. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı* (27 Ağustos-2 Eylül 1995). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B. (2005b). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 6–8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, TTKB.
- M.E.B. (2005c). *İlköğretim matematik dersi 6–8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, TTKB.
- M.E.B. (2006). *İlköğretim beden eğitimi dersi 1-8. sınıflar öğretim programı* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, TTKB.
- M.E.B. (2007). *Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- M.E.B. (2012). *Hoş geldin öğretmenim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Newmann, F. M., & Wahlege, G. G. (1993). Five standards for authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Mims, C. (2003). A Practical Introction and Guide for Implementation: A Middle School Computer Technologies. *Journal a service of NC State University*, NC, 6(1), <http://www.ncsu.edu/meridian/win2003>, adresinden elde edildi.
- Mintah, J. K. (2003). Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement In Physical Education And Exercise Science*, 7(3), 161–174.
- Morrison, R. G., Ross, S. M. & Kemp, J. E. (2012). *Etkili Öğretim Tasarımı*. T. Adıgüzel, H. Çakır, S. Öncü, S. Perkmen ve S. Toy (Çev.). İstanbul: Uğur Eğitim Pazarlama ve Yayıncılık A.Ş. (Özgün eser 1976 tarihlidir).
- Norcini, J. J. (2003). *Peerassesment of competence*. *Medical Education* 37: 539-543.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

- Olssen, M. (1996). Radical constructivism and the failings: Anti-Realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*. 44 (3), 275-295.
- Öncü, H. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Yaysan A.Ş.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Portfolyo değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 13, S: 1, Nisan.
- Özçelik, H., Kurt, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlilikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özçelik, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar*. Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlilikleri ve Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özden, B. (2012). *Yansıtıcı düşünme uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine etkisi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul.
- Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Özkoparan, O. (2016). *Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Spor Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özsevgeç, T. (2008). "Eğitimde ölçme ve değerlendirme". Taşkın, Ö. (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Özyenginer, E. (2006). *Bilgisayar dersinde portfolyo yöntemi kullanımı üzerine bir çalışma*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

- Pellegrino, J. W. & Quellmalz, E. S. (2010). Perspectives on the Integration of Technology and Assessment. *Journal of Research on Technology in Education*, 43 (2). 119-134.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24: 5–12.
- Prouty, A. (2006). *Using Study Questions To Assess Student Learning*, *Science Scope*, September, 35-37
- Sağlam, F. Ş. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sesli Sözlük, (2016). Sesli sözlük web sitesi, <https://www.seslisozluk.net/otantik-nedir-ne-demek>, adresinden elde edildi.
- Shallcross, D. C. (2013). Using concept maps to assess learning of safety case studies–The Piper Alpha disaster. *Education for chemical engineers* v.8,p 1-11.
- Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*. Washington, DC: Gryphon House. New York: David McKay Company Inc.
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level, *Assessment in Education*, 7(1),84- 101.
- Sönmez, V. (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Stiggins, R. (2004). *New Assessment Beliefs For A New School Mission*, Phi Delta Kappan, September, 22-27
- Stiggins, R. (2007). *Assessment Through, Educational Leadership*, May, 22-26
- Sunal C. S., M.E. Haas (2002), *Social Studies Fort He Elementary And Middle Grades A Constructivist Approach*. Boston Allyn&Bacon A Pearson Education Company.
- Şahin, T. (2001). İlköğretimde oluşturmacı (Constructivist) bir sınıf kültürü yaratma. *Yaşadıkça Eğitim*, 72, 27.
- Şenel, T. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tan, Ş., Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2009). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme, KPSS el kitabı*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 6. Sayı 1. Sayfa. 209-225. <http://www.kefad.gazi.edu.tr/2005.1/209-225.pdf>, adresinden elde edildi.
- Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Ankara: Saydam matbaacılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- TDK, (2016). Türk Dil Kurumu Web Sitesi: Geniş Türkçe Sözlük, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts, adresinden elde edildi.
- Uzunboyulu, H. Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim programları ve değerlendirmesi*. Ankara: Pegem akademi yayıncılık.

- Wang Y., Liao H. (2008). “*The Application Of Learning Portfolio Assessment For Students In The Technological And Vocational Education*” *Asian EFL Journal*, June 2008, 1–13
- Wolffensperger, Y. & Patkin, D. (2013). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:1, 16-33.
- Vural, B. (2004). *Eğitim-öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler*. İstanbul: Bilge Matbaacılık.
- Yaşar, B. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (Balıkesir ili örneği)*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Yaşar, M. (2011). Ölçme değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. Tekindal, S (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

EKLER

EK 1: OTANTİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sayın Meslektaşım;

Bu anket; "Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi" amacıyla yapılacak olan bir araştırmaya veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Sizden istenilen anket formunda bulunan maddeleri dikkatlice okuduktan sonra durumunuza uygun düşen seçeneği işaretlemenizdir (X).

İşbirliğiniz ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim

Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Yrd.Doç.Dr. Deniz Özcan

Yıldız Çiçek

BÖLÜM I

Demografik Bilgileri

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()
2. Yaşınız:
3. Eğitim durumunuz
Yüksek Lisans() Yüksek lisans Devam() Doktora() Doktora Devam()
4. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılınız:
0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üzeri()
5. Otantik ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?
() Evet () Hayır

BÖLÜM II

OTANTİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler, "Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını" belirlemek amacıyla oluşturulan ölçek maddeleri aşağıda verilmiştir. Ölçek, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" olmak üzere 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Lütfen bütün maddeleri dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Bütün maddeleri cevaplamanız önemle rica olunur.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamak zevklidir.					
2	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemiyle ilgili gelişmeleri meslektaşlarımla tartışmak hoşuma gider.					
3	Otantik ölçme ve değerlendirme yönteminin kullanımını öğretim programından kaldırılmalıdır.					
4	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini uyguladığımda sınıf içerisindeki otoritemin kaybolacağına inanırım.					
5	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemi konusunda kendimi geliştirmeye istekliyim.					
6	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini anlamamanın zaman kaybı olacağına inanıyorum.					
7	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini mecbur kalmadıkça derslerimde kullanmam.					
8	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini kullanmanın mesleki becerilerimin gelişmesine katkı sağlayacağını düşünmüyorum.					
9	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini konu alan bilimsel toplantılara (kongre, sempozyum) katılmak isterim.					
10	Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamak sıkıcıdır.					
11	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini gerekli durumlarda derslerimde kullanmaya özen gösteririm.					
12	Otantik ölçme ve değerlendirme yönteminin ilgi çekici tarafı yoktur.					
13	Derslerimde otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini kullanmak klasik ölçme yöntemine kıyasla bana daha eğlenceli gelir.					
14	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini konu alan yayınları okumak sıkıcıdır.					
15	Otantik ölçme ve değerlendirme yönteminin kullanılması yöneticiler tarafından teşvik edilmelidir.					
16	Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamak için harcanan zamanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
17	Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamak beni araştırmaya teşvik eder.					
18	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemiyle ilgili hizmet içi eğitimlere katılmanın zaman kaybı olacağını düşünüyorum.					
19	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini kullanmanın öğretim faaliyetlerinin etkililiğini artıracığını düşünüyorum.					
20	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine öğretim programında yer verilmesi yerinde bir karardır.					
21	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemi ile ilgili araştırma yapmaktan hoşlanmam.					
22	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemi konusundaki bilimsel yayınlar ilgimi çeker.					
23	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine öğretim programında daha fazla yer verilmelidir.					
24	Otantik ölçme ve değerlendirme yönteminin eğitimde etkili şekilde kullanılabileceğini düşünmüyorum.					
25	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemi derslerde tüm öğretmenlerce etkin şekilde kullanılmalıdır.					
26	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini öğretim amaçlı kullanmayı düşünmem.					
27	Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemini kullanmak zorunda olmak beni son derece rahatsız eder.					
28	Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamanın mesleki gelişimime olumlu katkılar sağlayacağını düşünmüyorum.					

EK:2 OTANTİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI KULLANMA SIKLIĞI ANKETİ

Değerli Öğretmenler,

"Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanma Sıklığını" belirlemek amacıyla oluşturulan anket maddeleri aşağıda verilmiştir. Anket, "Her Zaman", "Çoğu Zaman", "Zaman Zaman", "Çok Az", "Hiç Bir Zaman", "Bilgim Yok" şeklinde derecelendirilmiştir. Lütfen bütün maddeleri dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Bütün maddeleri cevaplamanız önemle rica olunur.

		Bilgim Yok	Hiç Bir Zaman	Çok Az	Zaman Zaman	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Portfolya (öğrenci ürün dosyası)						
2	Performans Değerlendirme						
3	Rubrik (puanlama yönergesi)						
4	Öz Değerlendirme						
5	Akran Değerlendirme						
6	Kavram Haritaları						
7	Kelime İlişkilendirme						
8	Yapılandırılmış Grid						
9	Proje						
10	Kontrol Listesi						
11	Dereceleme Ölçekleri						
12	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç						
13	Görüşme						
14	Poster						
15	Anekdot						
16	Gözlem						
17	Gösteri						
18	Drama						
19	Tutum Ölçeği						
20	Vee Diyağramı						
21	Çengel Bulmaca						
22	Grup Değerlendirme						

EK 3: OTANTİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Otantik ölçme ve değerlendirme yöntemi konusunda görüşleriniz nelerdir ?
2. Dersinizde kazanımların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?
 - 1a) Bu araçları tercih etme nedeniniz nedir?
3. Otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz?

EK 3: KKTC. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN YAZISI

**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTA ÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/16/17-*4984*

09.11.2016

Sayın Yıldız Çiçek,

İlgi: 04.11.2016 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-16/1740 sayı ve 08.11.2016 tarihli yazısı uyarınca ilgi başvurunuz incelenmiş olup, yapılan inceleme sonucunda "Kolejlerde Görev Alan Öğretmenlerin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumları" konulu çalışmanız ve ekinde sunulan belgeler neticesinde;

- Öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin; okul idarecilerinin gözetiminde, çalışmanın amacı ve uygulama süreci hakkında bilgilendirilmesine dikkat edilmelidir. Bu bağlamda; uygulama için gerekli etik ilkeler, yazılı olarak kurum yöneticilerine ve katılımcılara iletilmelidir.
- Çalışma uygulanmadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, çalışmanın hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

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

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

Hüseyin Kavaz
Müdür

OB/PC

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

Lefkoşa-KIBRIS

Re: İZİN

RK

remzi kılıç <remziklc@gmail.com>

Yanıtla

3.10.2016 (Pzt), 22:50

Siz

Merhaba Yıldız Hanım.

Yapacağınız çalışmada geliştirmiş olduğum ölçeği gönül rahatlığıyla kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

*Yrd. Doç. Dr. Remzi KILIÇ
Ömer Halisdemir Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Sınıf Eğitimi A.B.D.*

Merkez/Niğde

3 Ekim 2016 13:19 tarihinde yıldız çiçek <yildizcicek@hotmail.com> yazdı:

Merhaba Hocam

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı master öğrencisiyim.

"İlkokul Öğretmenlerinin Otantik Ölçme Değerlendirme Yöntemine Yönelik Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi " konulu çalışmanızın ölçeğini, izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum.

İlginize çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Yıldız Çiçek

EK4: ORJİNALLİK RAPORU