

Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Öz Yeterlik Düzeyleri

Eda Gizem Kirt

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Temmuz 2019
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Ali Sıdkı Ağazade
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Doç. Dr. Ali Sıdkı Ağazade

2. Doç. Dr. Hasan Özder

3. Yrd. Doç. Dr. Bengi Sonyel

ÖZ

Bu çalışma, yapılandırmacı yaklaşımın temel aldığı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesini içermektedir. Araştırmanın amacı ise öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin ve öz yeterlik düzeylerinin saptanması ve bunların arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırmada karma yöntem kullanılarak, nicel ve nitel veriler bir arada ele alınmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde, “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi” uygulanmıştır. Nitel bölümünde ise öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerini ve önerilerini derinlemesine incelemek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören, üçüncü ve dördüncü sınıfta bulunan Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmada, 417 öğretmen adayının verileri kullanılmıştır. 417 öğretmen adayı içerisinde gönüllü katılım sonucu belirlenen 30 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen nicel verilerin analizinde, betimsel ve kestirimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada, bilgi düzeyi ve öz yeterliğin, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için t-Testi uygulanmıştır; öğrenim görülen program değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bölümler arası anlamlı ilişkileri incelemek amacıyla Scheffé testi uygulanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin orta, öz yeterlik düzeylerinin ise yüksek, olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi düzeyi testi puanları ve öz yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bilgi düzeyi testi puanları ve öz yeterlik ölçeği puanlarının öğrenim görülen program değişkeni açısından incelendiğinde, farklı bölüm çiftleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi düzeyi ile öz yeterlik düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve çok düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşme sonucunda öğretmen adayları, nicel bulguları destekleyecek öneriler ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri lisans programlarında, daha çok uygulamaya yönelik ve aktif katılım sağlayacakları eğitim sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, uygulama sonucu ortaya çıkan zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterliklerini arttıracak eğitimlerin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, Bilgi Düzeyi, Öz Yeterlik.

ABSTRACT

In this study, alternative measurement and evaluation techniques based on constructivist approach were examined in terms of self-efficacy and knowledge for their use. The aim of the study is to determine the knowledge levels and self-efficacy levels of prospective teachers about alternative measurement and evaluation techniques and to determine the relationship between them.

In the research, quantitative and qualitative data were handled together using mixed method. In the quantitative part of the research “Self-Efficacy Scale for Using Alternative Measurement and Evaluation Approaches” and “Alternative Measurement and Evaluation Knowledge Level Test” were administered. In the qualitative section, a semi-structured interview form was used to examine in depth the prospective teachers' views and suggestions about alternative assessment and evaluation techniques. The study group of the research consisted of all the Turkish citizen prospective teachers in the third and fourth year of education in the Faculty of Education at Eastern Mediterranean University in the 2018-2019 academic year. A total of 443 prospective teachers participated in the study. After data cleaning process, the data of 417 prospective teachers were used. Out of 417 prospective teachers, 30 prospective teachers who are identified on voluntary participation basis were interviewed.

In the quantitative data analysis, descriptive and inferential statistics were used. In the study, t-test was used to determine whether knowledge level and self-efficacy level showed difference according to gender variable. One-way analysis of variance (ANOVA) was performed to determine whether whether knowledge level and self-efficacy level differed according to study program. In order to investigate the

meaningful relationships between departments, Scheffé test was run. In the analysis of qualitative data, content analysis was used.

At the end of the research, it was determined that the knowledge levels of prospective teachers about alternative measurement and evaluation techniques were medium and self-efficacy levels were high. It was determined that the knowledge level test scores and self-efficacy scale scores of prospective teachers did not display any significant differences with respect to gender. When the knowledge level test scores and self-efficacy scale scores were examined in terms of study program, it was found that there were significant differences between different pairs of departments. It was determined that there was a positive, significant and very low level relationship between prospective teachers' knowledge level and self-efficacy level. In the interviews held, the prospective teachers expressed their views and suggestions supporting the findings obtained from the quantitative analyses.

In the light of the findings, it was concluded that more practical and active participation should be provided, in the undergraduate programs the prospective teachers are studying. In addition, it was concluded that training should be provided so as to increase self-efficacy for coping with the difficulties when using the alternative measurement and evaluation techniques.

Keywords: Prospective Teacher, Alternative Measurement and Evaluation Techniques, Knowledge Level, Self-efficacy.

TEŞEKKÜR

Yürütmüş olduğum yüksek lisans tez çalışmamda, bana yardımcı olan ve değerli katkılarıyla beni yönlendiren saygıdeğer hocam ve danışmanım, Doç. Dr. Ali Sıdkı Ağazade'ye;

Yüksek lisans eğitimim boyunca, vermiş oldukları derslerle ufkumu açan ve bu sürede kendimi geliştirmemi sağlayan değerli hocalarım; Prof. Dr. Bekir Özer, Doç. Dr. Canan Zeki ve Doç. Dr. Sıtkıye Kuter'e;

Çalışma grubumunda yer alan, çalışmaya destek olan, sürecimi kolaylaştıran ve benden yardımlarını esirgemeyen, öğretmen adaylarına, hocalarıma ve tüm yönetici asistanlara;

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı komite başkanı ve üyeleri ile Yüksek Lisans Tez Savunması Değerlendirme komite başkanı ve üyelerine;

Bu süre zarfında bana daima destek olan, yardımlarını esirgemeyen ve beni cesaretlendiren dostlarım Uz. Psik. Dan. Esra Bellur, Sosyal Bilgiler Öğr. Yağmur Bahar' a ve kütüphanede öğrenci asistanlığı yaptığım; Kitap Koleksiyonu Bölümü görevlisi Sevim Erol'a;

İki yıl boyunca ve daha öncesinde de benim bu sürece gelmemi destekleyen, her koşulda yanımda olan, her zaman beni sabırla dinleyen ve yüreklendiren Mehmet Ali Torun'a;

Ne yapsam emeklerini ödeyemeyeceğim canım ailem; Asiye Kirt, Mesut Kirt ve Nursena Kirt sizin sayenizde bugün olduğum yerdeyim. Beni desteklediğiniz ve inandığımız için ve katkılarınızdan dolayı sizlere çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vii
KISALTMALAR	xiv
TABLO LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	13
1.3 Araştırmanın Önemi.....	13
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	14
1.5 Tanımlar	15
2 KURAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.....	17
2.1.1 Eğitimde Ölçme.....	17
2.1.1.1 Doğrudan Ölçme	18
2.1.1.2 Dolaylı Ölçme	19
2.1.1.3 Türetilmiş Ölçme	19
2.1.2 Eğitimde Değerlendirme.....	19
2.1.2.1 Mutlak Değerlendirme	20
2.1.2.2 Bağıl Değerlendirme	21
2.1.2.3 Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme.....	21
2.1.2.4 Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme.....	22

2.1.2.5. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme	22
2.2 Yapılandırmacı Yaklaşım.....	23
2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin Rolü	28
2.2.2 Yapılandırmacı Yaklaşımında Ölçme ve Değerlendirme.....	29
2.3 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	30
2.3.1 Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	30
2.3.1.1 Yazılı Sınav	32
2.3.1.2 Sözlü Sınav	33
2.3.1.3 Kısa Cevaplı Testler	34
2.3.1.4 Doğru-yanlış Testleri	34
2.3.1.5 Eşleştirme Soruları	35
2.3.1.6 Çoktan Seçmeli Testler	35
2.3.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	36
2.3.2.1 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA).....	38
2.3.2.2 Yapılandırılmış Grid (YG).....	39
2.3.2.3 Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	40
2.3.2.4 Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT).....	42
2.3.2.5 Kavram Haritası	43
2.3.2.6 Portfolyo (Ürün Dosyası).....	44
2.3.2.7 Proje	47
2.3.2.8 Performans Değerlendirme	49
2.3.2.9 Gözlem	50
2.3.2.10 Görüşme (Mülakat).....	51
2.3.2.11 Öz Değerlendirme	53
2.3.2.12 Akran Değerlendirme.....	55

2.3.2.13 V-diyagramı	56
2.4 Öz Yeterlik	57
2.5 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Düzeyi.....	61
2.6 Yapılan Araştırmalar	62
2.6.1 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Yapılan Araştırmalar	63
2.6.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Öğretmenler İle Yapılan Araştırmalar	69
2.6.3 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Öğretmen Adayları İle Yapılan Çalışmalar	78
3 YÖNTEM.....	83
3.1 Araştırmanın Deseni.....	83
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	84
3.3 Veri Toplama Süreci	85
3.3.1 Veri Toplama Araçları.....	86
3.3.1.1 Nicel Veri Araçları.....	86
3.3.1.1.1 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi (AÖDBDT)	86
3.3.1.1.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (ADKYÖÖ).....	87
3.3.1.2 Nitel Veri Aracı.....	89
3.3.1.2.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	89
3.3.2 Veri Toplama Süreci.....	90
3.4 Veri Analizi	92
3.4.1 Nicel Veri Analizi.....	92

3.4.2 Nitel Veri Analizi	93
4 BULGULAR	95
4.1 Nicel Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular	95
4.1.1 Bilgi Düzeyine Ait Bulgular	95
4.1.2 Öz Yeterlik Düzeyine Ait Bulgular	97
4.1.3 Bilgi ve Öz Yeterlik Düzeyinin Cinsiyet ve Lisans Programı Değişkenlerine Ait Bulgular	100
4.1.3.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin AÖDBDT ve ADKYÖÖ Bulguları	100
4.1.3.2 Lisans Programı Değişkenine İlişkin AÖDBDT ve ADKYÖÖ Bulguları	104
4.1.4 Bilgi ve Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	111
4.2 Nitel Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular	112
4.2.1 Öğretmen Adaylarının Görüş ve Önerilerine Ait Bulgular	112
4.2.1.1 Birinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	112
4.2.1.2 İkinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	118
4.2.1.3 Üçüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	127
4.2.1.4 Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	130
4.2.1.5 Beşinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	134
5 TARTIŞMA VE SONUÇ	138
5.1 Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma	138
5.1.1 Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma	138
5.1.1.1 Bilgi Düzeyi Bulgularının Tartışılması	138
5.1.1.2 Öz Yeterlik Düzeyi Bulgularının Tartışılması	141

5.1.1.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Bilgi Düzeyi Bulgularının Tartışılması	142
5.1.1.4 Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterlik Düzeyi Bulgularının Tartışılması	143
5.1.1.5 Lisans Programına Göre Bilgi Düzeyi Bulgularının Tartışılması	145
5.1.1.6 Lisans Programına Göre Öz Yeterlik Düzeyi Bulgularının Tartışılması	146
5.1.1.7 Bilgi ve Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Bulgusunun Tartışılması	147
5.1.2 Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma	148
5.1.2.1 Öğretmen Adaylarının Görüş ve Önerilerinin Tartışılması	148
5.1.2.1.1 Birinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması	148
5.1.2.1.2 İkinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması	150
5.1.2.1.3 Üçüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması	151
5.1.2.1.4 Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması	152
5.1.2.1.5 Beşinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması	153
5.2 Sonuçlar	153
5.3 Öneriler	157
KAYNAKLAR	160
EKLER	184
Ek 1: Etik Kurul Onayı	185
Ek 2: Öğretmen Adaylarının Bilgi Düzeyi Testi Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler	186
Ek 3: Öğretmen Adaylarının ADKYÖÖ Puanlarının Frekans ve Yüzdeler Sonuçları	187

Ek 4: ADKYÖÖ'nün Alt Boyutlarının Scheffé Testi Sonuçları.....	189
Ek 5: Bilgilendirilmiş Gönüllü Ölçek Uygulama Onam Formu	192
Ek 6: Bilgilendirilmiş Gönüllü Görüşme Onam Formu.....	193
Ek 7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	194
Ek 8: Dekanlık İzin Başvurusu.....	195
Ek 9: Görüşmelerin Analizi ve Temalar	196

KISALTMALAR

ADKYÖÖ	Alternatif Değerlendirme Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği
AÖDBDT	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi
D/Y	Doğru/Yanlış
KİT	Kelime İlişkilendirme Testi
KKÖY	Kaynak Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik
TDA	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
UYÖY	Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik
YG	Yapılandırılmış Grid
ZBÇÖY	Zorluklarla Başa Çıkmaya Yönelik Öz Yeterlik

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1: Geleneksel ve yapılandırmacı görüşlerin karşılaştırılması (Özden, 2005)	25
Tablo 3.1: Çalışma grubunda yer alan lisans programlarına göre öğrenci sayıları....	84
Tablo 3.2: Çalışma grubunda bulunan katılımcıların cinsiyete göre dağılımı	85
Tablo 4.1: Öğretmen adaylarının AÖDBDT'ye ilişkin betimsel istatistikleri	95
Tablo 4.2: AÖDBDT değerlendirme sonuçları	96
Tablo 4.3: Öğretmen adaylarının ADKYÖÖ ilişkin betimsel istatistikleri.....	97
Tablo 4.4: ADKYÖÖ alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikleri.....	98
Tablo 4.5: ADKYÖÖ değerlendirme sonuçları	99
Tablo 4.6: AÖDBDT'nin cinsiyete göre betimsel istatistikleri	100
Tablo 4.7: AÖDBDT'nin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonucu.....	101
Tablo 4.8: ADKYÖÖ'nün cinsiyete göre betimsel istatistikleri.....	101
Tablo 4.9: ADKYÖÖ'nün cinsiyete göre t-testi sonucu.....	102
Tablo 4.10: ADKYÖÖ ölçeğinin alt boyutlarının betimsel istatistikleri	102
Tablo 4.11: ADKYÖÖ alt boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	103
Tablo 4.12: Lisans programı değişkenine göre AÖDBDT'nin betimsel istatistikleri	104
Tablo 4.13: Lisans programı değişkenine göre AÖDBDT'nin ANOVA sonucu	105
Tablo 4.14: Alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyi testi Scheffé testi sonuçları	106
Tablo 4.15: Lisans programı değişkenine göre ADKYÖÖ'nün betimsel istatistikleri	107
Tablo 4.16: Lisans programı değişkenine göre ADKYÖÖ'nün ANOVA sonucu... ..	108

Tablo 4.17: Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterlik ölçeği Scheffé testi sonucu.....	109
Tablo 4.18: Lisans programı değişkenine göre ADKYÖÖ alt boyutlarının ANOVA sonuçları	110
Tablo 4.19: AÖDBDT ve ADKYÖÖ arasındaki korelasyon sonuçları.....	111
Tablo 4.20: Kullanmak istenilen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri..	113
Tablo 4.21: Kullanmak istenilen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerin nedenleri.....	116
Tablo 4.22: Tercih edilen tekniklerin dersin aşamalarına ilişkin görüşleri.....	119
Tablo 4.23: Ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmak için tercih edilen aşamaların nedenleri.....	122
Tablo 4.24: Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ilişkin yeterliliği hakkındaki görüşleri	127
Tablo 4.25: Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili eğitim verilmesi hakkındaki görüşleri.....	130
Tablo 4.26: Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin önerileri	133
Tablo 4.27: Yapılan anketler sonucu öğretmen adaylarının düşünceleri.....	135

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1: Değerlendirme süreci (Güler, 2014)	20
Şekil 2.2: Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin temel yapısı (Bahar vd. 2009)	38
Şekil 2.3: Yapılandırılmış grid tekniği temel yapısı	39
Şekil 2.4: Yapılandırılmış grid puanlama formülü (Bahar vd., 2009)	40
Şekil 2.5: V-diyagramı ve bölümleri (Nakiboğlu ve Meriç, 2000).....	56
Şekil 2.6: Öz yeterliği etkileyen faktörler	59

Bölüm 1

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Hızla gelişen ve büyüyen dünyaya ayak uydurmak amacıyla, birçok alanda temel değişiklikler meydana gelmiştir. Tarihsel süreç içerisinde yaşanan savaşlar, reformlar, siyasi olaylar, rejimler ve teknolojinin gelişmesi gibi durumlar tüm dünyada yeni gelişmelere ve değişimlere sebep olmuştur. Gelişen teknolojiyle birlikte değişim gösteren dünyaya ayak uydurmak amacıyla insanoğlu, ihtiyaçlarını gidermek için çözüm arayışı içerisine girmiştir. Bu ihtiyaçların sonucunda bilgi ve teknoloji alanında birçok yenilik ve gelişmeler yaşanmıştır. Bilim çağı veya teknoloji çağı olarak adlandırdığımız bu dönemde, hızlı bir şekilde gelişim gösteren bilgi ve teknoloji çağının getirdiği yenik ve gelişmelere ayak uydurmak tüm insanlığın ortak amacı olmuştur. Bilgi ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmeler birçok alanda farklı anlayışlar ortaya çıkardığı üzere, eğitim alanında da farklı anlayışların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Arslan, Avcı ve İyibil, 2008; Bal ve Doğanay, 2010; Birgin ve Gürbüz, 2008; Gencel ve Özbaşı, 2013; Kuran ve Kanatlı, 2009).

Gelişen veya gelişmekte olan her alanın, birbirine bağlı bir zincirin halkasını oluşturduğunu düşünürsek, bağlı olan bu zincir halkalarında meydana gelen tüm yeniliklerin bu süre zarfında birbirinden etkilenerik değişim geçirdiği ön görülmektedir. Eğitim de bu zincirin halkalarından bir tanesidir. Eğitim alanında

ortaya çıkan yeni anlayışlar, toplumun gelişimini derinden etkilemekte ve bu durumun uzun süren bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Artan bilgi, gelişen teknolojik aletler, değişim içerisinde olan dünya ile farklı bir toplumsal yapı oluşturmuş ve eğitim de bu süre içerisinde toplum ve insan ile bağlantılı olarak gelişmeye ve değişmeye başlamıştır. Bu süre zarfında eğitim, toplumun ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde yeni anlayışların benimsenmesine ve uygulanmasına öncülük etmektedir. Bu yeni anlayış ile amaçlanan, bireylerin aktif olarak rol aldığı, eleştirel düşündüğü, problem çözme becerisine sahip, üretken ve araştırmacı olarak topluma kazandırılmasıdır. Eğitim sürecinde de bu özellikleri barındıracak bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Anıl ve Acar, 2009; Arslan, vd. 2008; Aşkar, Paykoç, Korkut, Olkun, Yangın ve Çakıroğlu, 2005; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Kuran ve Kanatlı, 2009).

Eğitim, kişinin yaşamı ve gelişimi arasındaki köprü görevini üstlenmektedir. Toplumda yaşanan gelişme ve değişme hızına yetişmek için, kişinin eğitilmesi ve topluma uygun bir şekilde yetiştirilmesi önemlidir (Taymaz, 1995). Toplumların yükselmesinde ve var olan diğer toplumlara kılavuzluk edecek düzeye gelmesinde, eğitimin yeri oldukça büyük önem taşımaktadır. Eğitim ile çocukluktan gençliğe kadar birçok yılını bir kurum altında geçiren bireyler, temel okuryazarlığın ilerisinde, gittikçe artan bilgiyi işleme becerilerini kazanma gereksinimi duyarlar. Bu sebeple yaşam, bireylerden daha etkili bir şekilde yaşamlarını sürmeleri için sadece okur-yazar bir birey değil, aynı zamanda etkili düşünen bireyler olmalarını mecburi kılmaktadır (Doğanay, 2008; Kurban ve Kanatlı, 2009). Günümüzde de eğitim, bireylerin bu gereksinimlerini ve beklentilerini karşılamak amacıyla düşüncelerini ifade etmelerinde ve kendilerini geliştirmelerinde önemli görülen bir olgudur. Aile içinde başlayan bu eğitim süreci, kişinin yaşamı sonlanana dek devam etmektedir. Hayatımızın her alanında yer alan ve farklı şekillerde devam eden eğitim süreci, bireyin yaşamını

şekillendirmesinde oldukça etkilidir. Bu sebeple eğitim alanında birçok yenilik yapıldığı görülmektedir.

Dünya genelinde, gelişmiş olan ülkelerin pek çoğu eğitim alanında birçok yenilik yaparak, eğitimin niteliğini arttırmak için eğitim reformu girişimini başlatmıştır. Gelişmiş ülkelere; Avustralya, Finlandiya, Yeni Zelanda, Almanya, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkeler yapılandırmacı yaklaşımı temel olarak programlarını geliştiren ülkelerdir (Akpınar, 2010; Aşkar vd., 2005; İzci, Göktaş ve Şad, 2014). Gelişen ve değişen dünya düzenine uyum sağlamak ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, Türkiye’de de öğretim programlarında niteliği arttırmak için değişiklik yapılmıştır.

2005 yılında düzenlenen ilköğretim programında, davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşım temel alınmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım ile programlarda değişiklikler ve düzenlemeler yapılmış ve bu düzenleme ile programda, öğretimde bireyin aktif olarak rol alması ve öğrencinin merkezde olduğu etkinliklere yer verilmesi amaçlanmıştır (Baki ve Birgin, 2002; Birgin ve Gürbüz, 2008; İzci vd., 2014). Yenilenen 2005 öğretim programından bu zamana kadar yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Ancak 2017 yılında yenilenen öğretim programlarında, temelde yer alan eğitim felsefesi ve yaklaşımı net bir şekilde ifade edilmiyor olsa da, temelde yapılandırmacı yaklaşımın yer aldığı bilinmektedir (ERG, 2016-17).

Yapılandırmacı yaklaşımın amacı, kişinin bilgiyi keşfetmesinde aktif olarak rol olması ve kendi zihinsel şemasında oturabilmesidir (Özden, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, hiçbir zaman bireyden bağımsız değildir. Tam tersine, ortamdan ve bireyden etkilenerek anlam kazanmaktadır (Senemoğlu, 2012). Birey, yaşantılarını anlamlı hale getirmek için bilgiyi etkin bir şekilde yapılandırmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, doğrudan öğretimle değil, sosyal etkileşimler kurarak, öğrenen

tarafından yeniden yaratılarak oluşturulduğu ileri sürülmektedir (Biggs, 1996). Yapılandırmacı öğrenmede birey, doldurulmayı bekleyen boş bir kutudan çok, bilgiyi araştıran ve anlamlandıran etkin organizmalar şeklinde görülmektedir (Yurdakul, 2011). Ünlü yazar Rebelais'in dediği gibi; Çocuk, doldurulacak bir vazo değil, tutuşturulacak bir ateştir (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Anlaşılacağı üzere, yapılandırmacı öğrenme sürecinde birey pasif değil, aktif bir şekilde yer almakta ve harekete geçirilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında bazı ilkeler yer almakta ve bu ilkeler ile yapılandırmacı öğrenmenin süreç içerisinde nasıl gerçekleştiği ifade edilmektedir. Genel olarak ilkeler içerisinde dil, bağlam, ön bilgiler, aktif olma, sosyal etkinlikler ve rehber olma gibi temel terimler yer almaktadır. Bu terimler yapılandırmacı öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Aynı bir binanın inşaatındaki gibi temeldeki malzemeleri ifade etmektedir (Özden, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının barındırdığı birçok özellik, belirlenen hedeflere uygun olarak günümüz çağına uyarlanmıştır. Benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim sürecinde, öğrenen ilgisi, ön yaşantılar, ön bilgiler önem kazanmıştır. Öğrenciyi sadece tek bir yönüyle değil (bilişsel), bir den fazla (bilişsel, duyuşsal ve kişilik) yönüyle ele almak amaçlanmaktadır. Bu süreçte eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve kullanabilme, öz düzenleme becerileri gibi üst düzey düşünmeye yönlendiren hedefler öne çıkmaktadır. Eğitim sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın, davranışçı yaklaşımda olduğu gibi öğrenenin bilgiyi hatırlaması değil, öğrenenin var olan bilgiyi kullanabilmesi, problem çözebilmesi, bağımsız ve eleştirel düşünen bireyler olabilmesi hedeflenmektedir (Yurdakul, 2011). Temel alınan yapılandırmacı yaklaşımın eğitime katmış olduğu en önemli özelliği, öğrenen bireyin bilgiyi yapılandırmasına, anlamlandırmasına, yorumlamasına ve farklı teknikliklerle

değerlendirme olanağına fırsat vererek, bilgiyi geliştirmesine olanak vermesi şeklinde ifade edilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile baştan aşağı her eğitim kademesi ve her eğitim alanı yenilenerek, yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı program tasarıları oluşturulmuştur. Yapılandırmacı anlayışa göre geliştirilen eğitim ve öğretim programlarında yer alan; amaç, içerik, eğitim durumları, teknikler, araç ve gereçler, temel alınan anlayışa göre değişiklik yapılarak, yeniden oluşturulmuştur (Çoklar, Vural ve Şahin, 2009; Eğri, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Programın amaç kısmında yer alan hedef davranışlar (kazanımlar), yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlara ve bu alanların alt basamaklarına uygun olarak hedefler ve davranışlar belirlenmiştir. Bireysel farklılıklar dikkate alınarak, öğrenenlerin bilgileri anlamlandırmaları ve belirlenen davranışlara ulaşmaları hedeflenmiştir. Programın içerik boyutunda ise, öğrenenlerin bilgiye ne şekilde ulaşacakları, elde edilen bilgileri anlamlandırıp nasıl etkin bir şekilde kullanacakları ve gerçek hayatla nasıl bağlantı kuracaklarını öğretecek şekilde geliştirilmiştir. Daha kolay ve istekli öğrenmeyi sağlamak amacıyla, günlük hayatla bağlantı kurulması ve öğrenenin ilgisi, ihtiyacı ve farklılıklarına göre hazırlanması, yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığını göstermektedir. İçeriğe uygun olarak yöntem ve teknikler, araç ve gereçler belirlenerek amaca ulaşılmaya çalışılmıştır. Üçüncü boyut olan eğitim durumlarında (etkinlikler), öğrenenin yaparak ve yaşayarak, etkin bir şekilde katılımı sağlanmaktadır (Kuran ve Kanatlı, 2009). Eğitim durumları, içerik ile bağlantılı olarak, öğrenende gelişmesi gereken davranışların uygun yöntemle oluşturulması sürecini kapsamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, öğrenciyi birçok açıdan geliştiren, düşündüren ve etkin kılan etkinlikler oluşturulmaktadır. Son boyut olan

değerlendirmede ise verilen bilgiyi direkt almak yerine, bilgiyi yeni durumlara uyarlama, açıklama ve yordama içermektedir. Ürüne bağlı değerlendirme yerine, sürece bağlı değerlendirme yer almaktadır (Demirel, 2017). Öğrenenin bilgisini her yönüyle ve farklı teknikler kullanarak yordaması ve değerlendirmesi ifade edilmektedir.

Anlatılanlardan yola çıkarak, yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan yeni eğitim programları, tümevarım yoluyla değil, tam aksine tümdengelim yoluyla oluşturulmuştur. Devam eden eğitim sürecinde, önceden hazırlanmış öğretim programına bağlı olarak ilerlemekten çok, öğrenci ilgileri ve ihtiyaçlarının yer aldığı görülmektedir. Bu süreçte yer alan değerlendirme boyutunun tamamen öğretim süreci ile iç içe olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılığının temel alındığı, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan programlarda yapılan en önemli değişikliklerin ise ölçme ve değerlendirme alanında olduğu görülmektedir (Çepni ve Çil, 2013; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009).

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinde yer almakta ve bu sürecin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Eğitim programlarının ve okullarda yürütülen öğrenme etkinliklerinin ne derece etkili olduğunu, ya da ne seviyede başarılı olduğunu gösteren göstergelerin başında, ölçme ve değerlendirme sonuçları yer almaktadır (Özdemir, 2010). Sınıfta yer verilen öğretim etkinliklerinin, öğretim programlarında yer aldığı şekilde yürütülmesi için, öğrencinin ders içindeki durumunun sık sık ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Turgut, 1997). Bu bakımdan eğitim süreci içerisinde yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin aktif kullanımı ve işlevi çok önemlidir. Hazırlanan ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğreneni tanımaya, öğrenenin bilgisini her açıdan ölçmeye, daha iyi öğrenmeyi sağlamaya yardımcı olacak şekilde ve öğrenenin süreç içerisindeki durumu hakkında bilgi verecek nitelikte olmalıdır.

Yapılan değerlendirmeler ile öğrenenin süreç boyunca gelişimi ve akademik başarısı izlenmelidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Büyüktokatlı ve Bayraktar, 2014). Bu açıdan, tekniklerin amacı, öğrenenlere yalnızca puan vermek veya dersten geçme vaziyetini belirlemek olmamalıdır. Bireysel farklılıkların göz önünde tutularak öğrenenlerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olarak yönlendirmek, süreç içerisinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve gidermeye çalışmak, öğretimin niteliğini geliştirmek olmalıdır (Özdemir, 2010).

Berberoğlu, 2006'nın da belirttiği gibi ölçme ve değerlendirme alanında öğrenenlerin neleri bilmediklerinden çok neleri bildiklerinin ortaya çıkarılması, öğrenenin sadece bilişsel alanda gelişimi değil, iletişim becerilerinin, sosyal becerilerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin de değerlendirme süreçlerinde dikkate alınması, ölçme ve değerlendirme alanında yeni anlayışın temele alınmasında etkili olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın temel aldığı değerlendirmede, sonuçtan çok süreç ele alınmaktadır (Özden, 2005). Yani süreç sonunda yer almayıp, yürütölen program ve öğretim durumlarına nasıl devam edeceği hakkında sürekli bilgi vermektedir. Bu değerlendirme süreci öğretimle birdir; öğretimde yer alan, öğretime yol gösteren ve sürekli devam eden bir süreci kapsamaktadır. Yenilenen eğitim programlarında, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla birlikte öğretim süreci içerisinde yapılan bütün etkinliklerin değerlendirildiği ve önemsendiği, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı da kullanılmaktadır (Duban ve Küçükıylmaz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Nazlıççek ve Akarsu, 2010).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında yer alan yöntemler daha çok sonuç odaklı olmakta ve bu yaklaşımda asıl amaç, öğrenenin sorulan soruya doğru bir şekilde cevap vermesi olarak bilinmektedir. Sınırlı bir zaman diliminde öğrenene verilen bilginin ne derecede ulaştığı önemlidir ve sadece bu amaçlanmaktadır.

Merkezinde öğretmen yer almakta ve öğretmen, öğrencilere göre daha aktif konumda olmaktadır (Bahar vd., 2009). Geleneksel ölçme ve değerlendirme ile öğrenen tek bir yönden (bilişsel) ele alınarak değerlendirilmekte ve buna göre yargıya varılmaktadır. Bireysel farklılığın göz ardı edildiği ve öğreneni ezbere dayalı öğrenmeye yönlendiren bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Değerlerin ve tutumların önemsenmediği, üst düzey düşünme becerilerinin göz ardı edildiği ve daha çok sınav sonucunda verilen cevaplara dayanarak yapılan ölçme ve değerlendirme tekniği olarak bilinmektedir (Kuran ve Kanatlı, 2009).

Tamamlayıcı yani alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde amaç, öğrenenin öğrenme ve öğretme aşamasının neresinde olduğunu belirlemeyi sağlaması şeklinde bilinmektedir. Bu sebeple öğrencinin tüm performansını ortaya çıkarmayı hedefleyen, tamamlayıcı özelliğe sahip olan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eğitimde kullanımı, günümüzde kabul gören ve aranan bir durum olmuştur (Nazlıççek ve Akarsu, 2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme ayrıca, tamamlayıcı değerlendirme olarak da adlandırılmaktadır (Bahar vd., 2009; Özçelik, 2010).

Alternatif ölçme ve değerlendirme, yalnızca belirli bir doğru cevabı barındıran çoktan seçmeli soruların yer aldığı, geleneksel değerlendirme kapsamının haricinde yer alan değerlendirme etkinliklerini kapsamaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre, daha çok gerçek hayatla bağlantılı (otantik) ve öğrenen merkezli olduğu bilinmektedir. Öğretmen rehber, yol gösterici konumdadır ve öğrenci, öğretmene göre bu süreçte daha aktiftir (Korkmaz, 2004). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğrenenlerin, üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılıkları, problem çözme becerileri, eleştirel bakış açıları ön plana çıkarılmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme ile sınıfta birçok farklı tekniklerin bir arada kullanılması,

öğrenenlerin çeşitli özelliklerinin ölçmesinin yanında, başarı motivasyonunu arttırmış olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple daha fazla düşünmeyi sağladığı ve sonuç olarak akademik performansı olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Bahar vd., 2009; Özdemir, 2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğrenenlerin analiz, sentez ve değerlendirme becerileri gelişmektedir. Bu teknikler ile öğrenenler, değişen dünyaya uygun olarak bilgiyi daha aktif ve kalıcı bir şekilde öğrenerek, kendini gerçekleştiren bireyler olarak topluma kazandırılmaktadırlar. Sorgulayan, merak eden, araştıran ve düşünen bireylere ihtiyacın artması ile birlikte bu teknikler eğitim hayatında kullanılarak, bu becerilere sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Çoruhlu vd., 2009). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, konuyu derinlemesine anlamayı sağlayan, sebeplerini ve sonuçlarını irdelemeyi, farklı disiplinlerle bağlantı kurmayı ve öğrenenlerin birbirlerinin öğrenmelerinden haberdar olmalarını sağlayan tekniklerdir. Bu tekniklerle öğrenilen bilgiyi her yönüyle değerlendirme ve öğrenenin hangi konuda daha iyi olduğunu keşfetme yani kendini bilen bireyler yetiştirilmesi sağlanmaktadır. Bunların yanında anlatılan konunun anlaşılması, amacına uygun olarak kullanılması daha kolay olmaktadır (Kormaz, 2004).

Yapılandırmacı öğretimin temel alındığı eğitim sisteminde, yapılandırmacı öğretmen olmak için birçok açıdan kendini geliştiren, öğrencileri öğrenmeye yöreklendiren, meraklarını diri tutan, bakış açılarını ortaya koymalarını sağlayan, gerçek dünya ile bağlantı kuran, yol gösteren gibi birçok özelliğe sahip olmak gereklidir (Özden, 2005). Aynı şekilde verdiği eğitim sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine hakim bir şekilde eğitimin niteliğini arttırmalıdır. Öğretim boyunca kullanılan ölçme ve değerlendirmeden yeterli faydayı alabilmek için, öğretimin bir parçası olan öğrenciyi, çok yönlü ölçme araçları ile ölçmek ve süreç

içerisindeki öğrenme eksikliklerini belirleyip, bu eksikliklerin ortadan kaldırılmasında, öğretmen rehber konumdadır. Mesleğini icra eden öğretmenler daha iyi uygulayabildikleri geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih etseler de değişime uğrayan eğitim anlayışıyla birlikte daha fazla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmalıdırlar (Baki ve Bütüner, 2009).

Gelecek nesillere hitap edecek öğretmenlerin, öğretici olmaktan çok yönlendirici, rehber konumunda ve ürüne değil sürece odaklı olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bulduğumuz döneme baktığımızda, geçmiş dönemlere göre alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri şimdiye kadar aktif kullanılmaya çalışılmakta, öğretmenler bu konuda bilinçlendirilmekte ve üniversitelerde bu teknikleri barındıracak şekilde eğitim verildiği görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterliliğe sahip olması, hem programa hem de öğrenciye olumlu yönde katkı sağlayacaktır (Karamustafaoğlu vd., 2012).

Eğitim programlarının ileride uygulayıcısı rolündeki öğretmen adaylarının, alternatif tekniklere yönelik yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları gerekir. Yapılandırmacı bir öğretmen olmak için öğretmen adaylarına yalnızca tek bir sınavla değerlendirme yapma ve bir yargıya varma öğretilmemelidir. Bunun yanında, süreç boyunca izleme ve düzey belirleme değerlendirme teknikleri ile öğrenenin bilgiyi doğru bir şekilde anlamlandırıp anlamlandırmadığını kontrol edecek ve uygun şemaların oluşmasını sağlayacak teknikler ile değerlendirme yapma ve bir yargıya varma öğretilmelidir. Bu sayede, sahip oldukları bilgiler ve deneyimler ile meslek hayatlarında, bu teknikleri amacına uygun bir şekilde geliştirerek, sınıf içerisinde uygulayacakları ön görülmektedir. Öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve

değerlendirme teknikleri konusunda belirli bilgiye ve öz yeterlik düzeyine ulaşmaları gerekmektedir.

Eğitim ve öğretim sistemi bir makinenin işleyen çarkları şeklinde düşünüldüğü zaman, bu sistemin düzgün ve sistematik bir şekilde çalışmasını sağlayan, ana ve en önemli çarkın öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bu kadar değerli ve önemli olması, sahip olmaları gereken niteliklerin de değerini ve önemini arttırmıştır (Özenç, 2013). Eğitim sürecini gereğine uygun gerçekleştirebilen öğretmenler ve yetişen öğretmen adaylarının, öğrencilerinin yeteneklerini daha yakından görme fırsatı vardır. Bu süreci yeniden gözden geçirerek, var olan eksikliklerini giderecek faaliyetler yapabilme imkanları yakalayacaklardır. Bu sebeple yeni eğitim ve öğretim programlarında yer alan, uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkili bir biçimde kullanılması ve öğretim sürecinde uygulanan yaklaşımların ortaya çıkardığı potansiyelden en uygun şekilde yararlanılabilmesi, öğretmenlerin konu hakkında sahip olduğu deneyimine göre şekillenmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2008). Yani öğretmenlerin bu süreç içerisinde yer alan konu hakimiyetlerini içeren bilgi düzeyleri, sürecin etkili bir şekilde ilerlemesinde büyük öneme sahiptir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyi, var olan tekniklerin nasıl kullanacağını ve hangi amaçla kullanacağını öne sürmektedir. Bu yüzden adayların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin kazanımları gereken bilgi düzeyleri, ileride meslek hayatlarında bu tekniklerin kullanımını olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında, bu teknikler hakkında ne derece bilgi verildiği ve bu tekniklerin kullanımına ilişkin ne düzeyde yeterliğe sahip olunduğu, günümüzdeki değerlendirme süreci açısından önem arz etmektedir.

Uygulanan eğitim ve öğretim programlarının etkililiğini belirlemek için, öğrenenlerin süreç başında, sırasında ve sonunda değerlendirilerek, amaçlanan hedef ve davranışlara ne derece ulaşıldığını belirlemek ve var olan eksiklikleri ortaya çıkarabilmek için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kazanmaları gereken yeterlikleri eğitim içinde ölçme ve değerlendirme öz yeterlikleridir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; Baş ve Beyhan, 2016). Yeterlik kavramı içerisinde yer alan öz yeterlik, öğretmen adaylarının sahip olması gereken bir inançtır. Öz yeterlik inancı, kişilerin kendi kapasitelerinin ve yeteneklerinin farkında olması ve kendine güvenmesidir (Compeau and Higgins, 1995). Aynı zamanda kişinin, başka olaylarla baş etme, belli bir faaliyeti başarma kabiliyetine ve kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancıdır. Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşacağı güç durumlar karşısında kendine olan inancını ifade etmektedir (Senemoğlu, 2012). Bu inanç, öğretmen adaylarına, meslek hayatlarına başladıklarında yerine getirmeleri gereken becerilere ne düzeyde sahip olduğunu gösteren bir inançtır. Yani, öğretmen adayları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada ne kadar yeterli olurlarsa bu teknikleri kullanmada konusundaki başarılarını da aynı şekilde etkileyeceğini gösterir (Buldur, 2009). Öz yeterlik, kişilerin tutumlarını, bilişsel süreçlerini ve davranışlarını etkilemektedir. Öğretmen adaylarının almış oldukları eğitimler, yaşadıkları tecrübeler ve yapmış oldukları stajlar, öz yeterliklerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bir öğretmen mesleğe başlarken ne kadar bilgiye ve öz yeterliliğe sahip ise meslek hayatına o derecede yansımaktadır (Şahin ve Uysal, 2013). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen ve öğretmen adayları, karşılaştıkları sorunları halledebilmek adına daha fazla gayret gösterirler ve gösterdikleri gayreti uzun süre yürütürler (Bandura, 1977). Bu sebeple, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda istenilen bilgi

düzeyine sahip ve öz yeterliği yüksek öğretmenler geliştirilmesinin gerekliliği söz konusudur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri ve öz yeterlik düzeyleri belirlenerek, bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Amaca uygun olarak bu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri hangi seviyededir?
2. Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlik düzeyleri hangi seviyededir?
3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri ve öz-yeterlik düzeylerinde;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Eğitim görülen lisans programı,değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretim süreci içerisinde, öğrencinin durumunu belirlemek adına öğretmenler tarafından en sık kullanılan geleneksel tekniklerin haricinde, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yeri oldukça önemlidir. Yenilenen eğitim programları ile birlikte tek bir yönün değil, birden fazla yönün dikkate alındığı ve

bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekliliği belirlenmiştir. Oluşan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile belirlenen amaca ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu bakımdan öğretmen ve öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik yeterli bilgi düzeyine ve öz yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Yapılan birçok çalışmada (Baş ve Beyhan, 2016; Birgin ve Gürbüz, 2008; Buldur, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karamustafaoğlu vd., 2012; Ören, Ormancı ve Evrekli, 2011; Ören, Ormancı ve Evrekli, 2014; Özenç, 2013; Şahin ve Uysal, 2013; Yenice, Özden, Alpak, 2014) bilgi düzeyi ve özyeterlik düzeyi ayrı olarak incelenmiş ve görüşler alınmıştır. Yapılandırmacı anlayışın tamamen hayata geçirilmesi için öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini benimsemeleri gerekmektedir. Bu nedenle, Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti 'nde okuyan Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğretmen adaylarına bu yönde bir araştırmanın yapılmamış olması bu araştırmayı gerekli kılmaktadır.

Bu çalışma, iki değişkenin sırayla incelenip, bunlar aralarındaki ilişkiye bakılması ve daha önce Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yapılmamasından dolayı ilk olma özelliği taşımaktadır. Bu açılarından bakıldığı zaman araştırmanın, alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma bunlarla sınırlandırılmıştır:

- Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'nde bulunan üniversitelerden, Doğu Akdeniz Üniversitesi ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, ölçme ve değerlendirme dersini almış üçüncü ve dördüncü sınıf Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.

- Araştırma, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerini ve öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla seçilen nicel veri toplama araçları ve öğretmen adaylarının görüş ve önerilerini almak amacıyla hazırlanan nitel veri toplama aracı ile sınırlandırılmıştır.

1.5 Tanımlar

Yapılandırmacı Yaklaşım: Eğitim süreci içerisinde bireyin kendi çabaları sonucunda bilgiye ulaştığı, ulaştığı bilgiyi yapılandırarak uygulamaya koyduğu ve kullanmasını içeren, öğrenenin süreç içerisinde aktif olduğu bir yaklaşımdır (Güneş, 2007; Karadağ ve Korkmaz, 2007).

Ölçme: Gözlenecek bir niteliğin belli kurallara göre sayılar ve sembollerle ifade edilmesidir (Tekindal, 2002; Turgut, 1997).

Değerlendirme: Yapılan ölçümlerin, ölçütler ile karşılaştırıp bir değer yargısına vararak karar verme sürecidir (Tekin, 2003; Turgut, 1997).

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri: Eğitim-öğretim sürecinin içinde yer alan, öğretmenler tarafından bilinen ve eğitimin her basamağında uygulanan kâğıt-kalem testlerine dayalı, daha fazla bireyin bilişsel alanda kazandığı beceriyi ölçen tekniklerdir (Buldur, 2009; Özenç, 2013).

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri: Öğrencinin performansını, gelişimini, bilgisini, öz değerlendirmesini ve öğretmen gözlemini içeren gerçek yaşama bağlantılı yöntemlerdir. Standart ve geleneksel bir sınav değildir (Pierce ve O'Malley, 1992). Alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı yerine aynı anlama gelen farklı kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavramlar; performans değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme ya da otantik değerlendirmedir. Performans değerlendirme; öğretmenlerin yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğrencilerin

yaptıkları sunumların, ürünlerin ve becerilerin değerlendirmesidir (McMillan, 2007, akt: Özenç, 2013). Otantik değerlendirme ise gerçek yaşam ile okulda öğrenilen arasında ilişki kurma ve bununla ilgili faaliyetlere yer verilmesidir (Çepni, 2007). Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencinin üst seviye düşünme ve problem çözme yeteneklerini ölçen, öğrencinin bireysel gelişimini izleyen, günlük yaşamla ilişkilendirilen, ürün ile beraber süreci ölçen ve değerlendiren tekniklerdir (Anıl ve Acar, 2009; Bal ve Doğanay, 2010; McMillan, 2007 akt; Özenç,2013).

Öz yeterlik: Bireyin herhangi bir işi yapmak için ihtiyaç duyduğu bazı becerilere ilişkin inancıdır (Bandura, 1977).

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde, eğitimde ölçme ve değerlendirme ayrı olarak alınarak, eğitimde ölçme başlığı altında; doğrudan ölçme, dolaylı ölçme, türetilmiş ölçme ve eğitimde değerlendirme başlığı altında; mutlak değerlendirme, bağıl değerlendirme, tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme ve değer biçmeye yönelik değerlendirme açıklanmıştır. Bunların devamında, yapılandırmacı yaklaşım; yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirme ve öğretmenin rolü, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından; geleneksel ölçme değerlendirme ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları içinde yer alan teknikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlik ve bilgi düzeyleri hakkında bilgiler yer almakta ve çalışma ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda açıklanmaktadır.

2.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Bu bölümde yer alan eğitimde ölçme ve değerlendirme, ayrı başlıklar altında açıklanmaktadır.

2.1.1 Eğitimde Ölçme

Ölçme; var olan rastgele bir niteliği gözlemleyerek, gözlem sonuçlarının sayı ve sembol kullanılarak ifade edilmesidir (Turgut, 1997; Turgut ve Baykul, 2012). Yani varlık veya olayların belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip olma derecesini belirleme işlemidir (Özçelik, 2010).

Ölçmenin temel konusu, özellik ve niteliktir. Ölçmenin yapılmasının amacı, bir kişinin veya objenin belli bir özelliğe ya da niteliğe, hangi seviyede sahip olduğunu belirlemektir. Eğitimde de bilinmek istenilen durum budur ve uygulanan eğitim sürecinde, öğrencilerin amaçlanan beceri ve kabiliyete ne düzeyde ulaştığı, kazanılması istenilen olumlu yönde davranış değişikliğini ne seviyede gerçekleştirdiği belirlenmeye çalışılır (Güler, 2014). Eğitim sürecinde uygulanan tekniklerin ve eğitim programlarının etkililiğini belirleme, öğrenme güçlüklerini saptama, olumlu yönde istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı veya ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirleme gibi durumları değerlendirmeleri, geçerli ve güvenilir ölçme sonuçlarına dayanır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007).

Ölçülen özelliğe ve ölçülen özelliğin gözlenme şekline bağlı olarak farklı ölçme türleri bulunmaktadır. Gözlem sonuçları ile gözlemin ne şekilde yapıldığı veya ölçme sonuçlarının elde edilmiş şekli, ölçme türlerine bağlıdır (Atılğan ve diğ., 2007). Buna göre farklı ölçme türleri vardır. Literatür incelemesi sonucu ölçme türleri şu şekildedir (Atılğan ve diğ., 2007; Tekin 2003; Turgut, 1997);

- Doğrudan ölçme
- Dolaylı ölçme
- Türetilmiş ölçme

2.1.1.1 Doğrudan Ölçme

Ölçme konusu olan niteliğin, dolaysız bir şekilde ölçülmesidir. Yani ölçmeye konu olan değişken değerleri arasına bir diğer değişken koymadan doğrudan gözlenerek, gözlem sonuçlarının sayı ve sembolle ifade edilmesidir. Örnek verecek olursak, boy ve uzunluk aynı türden araç ve birimle ölçülmektedir. Değişkenler arasına bir başka araç koymadan ölçülmektedir (Atılğan ve diğ., 2007; Tekin,2003; Turgut, 1997)

2.1.1.2 Dolaylı Ölçme

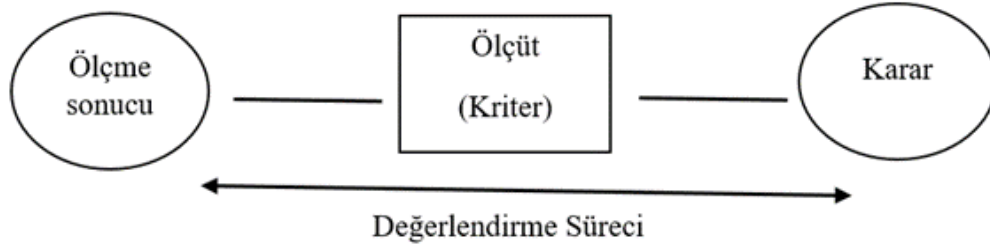
Bazı özellikler doğrudan ölçülemeyebilir. Doğrudan ölçülemeyen özellikler, ilgili olduğu bilinen başka bir özellik gözlenerek, dolaylı yoldan ölçülürler. Yani ölçme işlemi, ölçülmek istenen değişkeni ya da özelliği başka bir değişken ya da özellik desteği ile gözlemlenerek yapılır. Dolaylı ölçmelere göstergelye ölçme de denilmektedir (Turgut, 1997). Örnek verecek olursak, eğitimde ölçmeye çalıştığımız tutum veya bilgi düzeyi değişkenleri doğrudan gözlenemediği için testler veya ölçekler aracılığıyla ölçülmeye çalışılmaktadır (Atılgan ve diğ., 2007; Tekin, 2003; Turgut 1997).

2.1.1.3 Türetilmiş Ölçme

Genellikle sosyal bilimlerde ve fen bilimlerinde bazı değişkenler iki ya da daha fazla değişken kullanarak ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye göre ölçülmektedir.. Örnek verecek olursak, fen bilimlerinde yer alan yoğunluk değişkeni, kütle/ hacim şeklinde; sosyal bilimlerde yer alan nüfus yoğunluğu değişkeni ise, kişi sayısı/alan şeklinde verilen iki değişken arasındaki aritmetik işlemler sonucu, ölçümleri elde edilmektedir (Atılgan ve diğ., 2007; Turgut, 1997).

2.1.2 Eğitimde Değerlendirme

Değerlendirme genel anlamda, ölçme sonuçlarının bir ölçüte dayanarak değer yargısına varma işlemi olarak tanımlanmaktadır. Belirlenen değer yargısına değerlendirme süreci sonunda ulaşılmaktadır (Turgut, 1997). Değerlendirme karar verme işidir ve bu yanılla ölçmeden ayrılmaktadır. Yani, ölçme sonucu elde edilen veriler, bir ölçütle mukayese edilir ve elde edilen verinin, ölçüte göre belirlenen şartı karşılayıp karşılamadığına bakılır (Özçelik, 2010). Böylelikle değerlendirme süreci Şekil 2.1'de belirttiği üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; ölçme sonucu, ölçüt ve karardır (Güler, 2014; Turgut 1997).



Şekil 2.1: Değerlendirme süreci (Güler, 2014)

Turgut'a (1997) göre değerlendirmenin eğitimde işlevleri şu şekildedir:

1. Değerlendirme, öğrenen bireyin davranışlarını nasıl değiştireceği ve geliştireceği ile ilgili bilgi verir.
2. Değerlendirme, başarıları öğrencileri güdüler.
3. Değerlendirme, öğrenen hakkında varılacak yargıya destek olur.
4. Değerlendirme, öğretmenlerin öğretimleri hakkında tahminde bulunmayı sağlar.
5. Değerlendirme, idareci ve diğer ilgili kişilere bilgi verir.

Değerlendirme, kullanılan ölçüte ve kullanılış amacına göre farklılık göstermektedir. Ölçüte göre değerlendirme türleri; Mutlak ve bağıl değerlendirmedir (Atılgan ve diğ., 2007; Güler, 2014; Tekin, 2003; Turgut, 1997). Kullanılış amacına yönelik değerlendirme türleri; tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme, değer biçmeye yönelik değerlendirmedir (Demirel, 2017; Güler, 2014; Özçelik, 2010, Tekin, 2003).

2.1.2.1 Mutlak Değerlendirme

Mutlak değerlendirme, önceden belirlenmiş bir ölçüte göre yapılmaktadır. Mutlak değerlendirme için mutlak ölçüler gerekmektedir. Mutlak ölçütle yapılan değerlendirmelerde, her bireyin sonucu, yer aldığı sınıf, topluluk, grup vb.'den bağımsızdır (Güler, 2014; Turgut 1997). Bir öğrenenin başarısı, başka öğrenenin başarısından bağımsız olarak değerlendirildiği için mutlak değerlendirme adı

verilmektedir (Tekin, 2003). Örneğin “100 üzerinde en az 50 doğru” veya “en az 160 cm boya sahip olma” gibi ölçütler, herhangi bir yer ve zamandan ötekine değişmez. Örneklerde görüldüğü üzere mutlak ölçütler kullanılarak mutlak değerlendirme yapılmaktadır (Özçelik, 2010).

2.1.2.2 Bağlı Değerlendirme

Bağlı değerlendirme, sonradan belirlenmiş bir ölçüte göre yapılmaktadır. Bağlı değerlendirme için bağlı ölçütler gerekir. Bağlı ölçütle yapılan değerlendirmelerde, her bireyin sonucu, yer aldığı sınıf, topluluk, grup vb.’den etkilenmektedir (Güler, 2014; Turgut, 1997). Yani önceden belirlenmemiş, ölçme sonrasında elde edilen ölçme sonuçlarına dayalı olarak elde edilen bağlı ölçüte dayalı yapılan değerlendirmelere bağlı değerlendirme adı verilmektedir (Atılğan vd., 2007). Örneğin “Derste, sınıf ortalamasının üzerinde öğrenme seviyesine ulaşma” ölçütünün belirlediği seviye yer ve zamana göre değişebilir (Özçelik, 2010).

2.1.2.3 Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Öğrenenlerin eğitim sürecinde yer alan programlara başlamasıyla, ön koşul boyutundaki, bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve psikomotor becerilerini tanımlamak amacıyla yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirmede, öğrencileri tanıırken sahip olduğu becerileri bilmek ve kazandırılması amaçlanan hususları kazandırmayı amaçlayan uygulamalara yer verilmek gerekir (Demirel, 2017). Yani öğretimin başlangıç noktasını saptayıp, öğretimi öğrenci düzeyine göre ayarlamak gerekmektedir (Tekin, 2003). Temel amaç, öğrenen bireylerin farklı yönlerdeki gelişimini belirleyerek, sahip olduğu gelişim örüntüsü ile durumuna göre hangi alanlarda, hangi derslerde veya dersin hangi yaklaşımla öğrenmesi, daha etkin bir öğrenme sağlayacağına karar vermektir (Özçelik, 2010).

2.1.2.4 Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme

Öğrenen bireylerin belirlenen programa başladıktan sonra süreç içerisinde sürekli olarak değerlendirmeleri gerekiyor. Süreç içerisinde yapılan değerlendirmeler, öğrenen bireylerin yaşadıkları öğrenme güçlüklerini belirlemek ve lazım olan düzeltmeleri yapmak amacıyla yapılan biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirmedir. Bu değerlendirme ile uygulanan programa sürekli geri bildirim sağlanmakta ve iyileştirici çalışmalar yapılmaktadır (Demirel, 2017). Bu değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır. Ana işlev ise, öğretim süreci içinde, h ünite sonunda oluşan öğrenme eksikliklerini ve engellerini belirleyip, bu eksik ve engellerin giderilip, ünitenin daha iyi öğrenilmesi için her öğrenene ayrı önerilerde bulunmaktır (Tekin, 2003; Özçelik, 2010). Bu değerlendirme türü, yeni bir programın uygulanması ve geliştirilmesiyle ilgili uygun kanıtlar toplama fırsatı verir (Tekin, 2003).

2.1.2.5. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme

Eğitim sürecinde yürütülen program sonunda öğrenen bireylerin kazanmış oldukları davranış, özellik ve becerilerinin ölçüldüğü değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme türü ile programlarda amaçlanan davranışların kazandırılması hakkında karara varılması sağlamaktadır (Demirel, 2017). Öğrenme düzeyini belirleme hedefi olan değerlendirmelerde iş, ders veya kursun ilgili bölümünde belirlenen hedefler doğrultusunda ne seviyede bir ilerleme sağlandığı ortaya konmaya çalışılmaktadır (Özçelik, 2010). Değer biçmeye yönelik değerlendirme, öğrenme düzeyini belirleme hedefi olan değerlendirme türüdür. Değer biçmeye yönelik değerlendirme sonuçları birçok açıdan kullanılabilir: öğrenenlerin ve öğretmenlere öğrenmenin yeterliliği, öğrencilere not verme, öğretimin etkililiği hakkında geri bildirim sağlama, öğrenenlerin gelecek ders veya kurstaki başarısını yordama gibi (Tekin, 2003).

2.2 Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin yapısına ilişkin bir bilgi kuramıdır ve bilginin zihinde yapılandırılmasını ele almaktadır. Bu yaklaşımda öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2007; Yanpar, 2006). Demirel, 2017 yapılandırmacı yaklaşımın açıklanmasında “yapılandırmacılık” ifadesini kullanmıştır. Ona göre ilk başta, öğrenenlerin bilgiyi ne şekilde öğrendiklerini ortaya koyan bir yaklaşım olarak gelişmiş iken, daha sonra öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım olarak dönüşmüştür (Demirel, 2017). Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendi başına oluşturması düşüncesine dayanmakta ve keşfedici öğrenme, duruma bağlı öğrenme ve üretici öğrenme gibi teorilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir yaklaşımdır. Görüldüğü üzere yapılandırmacı yaklaşım, dinamik ve etkileşimseldir (Güneş, 2007; Özden, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve öğretme sürecinde yer alan birbiriyle iç içe geçmiş, sarmal aşamalar yer almaktadır (Güneş, 2007). Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır;

- 1. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi:** Yeni bilgiler, ön bilgilere bağlı olarak yapılandırılmaktadır. Öğrenenin ön bilgilerini hatırlatmak amacıyla sorular sorulmalı ve zihinsel hazırlık yapılmalıdır.
- 2. Yeni bilgilerin anlaşılması:** Yeni bilgilerin anlaşılması için olayları sıralama, tahmin etme, ilişkilendirme, sınıflama, analiz yapma, özetleme ve değerlendirme gibi uygulamalar yapılmalıdır. Yapılan bu çalışmalar sonucu, öğrenen bireylerin yeni bilgileri derinlemesine ve etkili bir şekilde anlamaları sağlanmaktadır. Bu aşamada öğretmen, öğrenen bireylere merak uyandırma, ufuklarını açacak çalışmalar veya projeler sunmalarını sağlamalıdır.

- 3. Bilginin yapılandırılması:** Bu aşamada öğretici, öğrenenlere çeşitli sorular sorar, araştırma yapmalarını destekler ve soyut unsurları anlamalarına yardım eder. Bu şekilde öğrenenlerin zihinlerinde bilgiyi yapılandırmalarını destekler.
- 4. Bilginin uygulanması:** Öğrenen bireylerin edindikleri bilgileri uygulamaya başlaması ile kalıcı öğrenme sağlanmaktadır. Bu aşamada, yürütülen zihinsel etkinlikler, öğrenen bireyi zihinsel olarak bağımsızlığa götürmekte, kendi öğrenmelerinden kendileri sorumlu tutulup, öğrenme isteğini arttırmak amaçlanmaktadır.
- 5. Bilginin değerlendirilmesi:** Öğrenen birey öğrenmelerini değerlendirmeli ve doğrulayabilmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrenenlerin aktif olarak bilgiyi ortaya çıkarması, yorumlaması ve ön bilgileri ile birlikte tekrardan organize etme görüşüne dayanmaktadır. Yani öğrenenlerin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirmesi ve yapılandırması sonucu öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrenen, çevresiyle, arkadaşlarıyla etkileşim içinde bulunarak öğrenir. Yapılandırmacı yaklaşım yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi hedef aldığı için kalıcı öğrenmeleri sağlamaktadır (Güneş, 2007; Yanpar, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler, kendilerinde olan bilgiyle birlikte yeni bilgiyi kendi yaşantılarına adapte ederek özümserler. Yapılandırmacı yaklaşımın amacı, bireyin bilgiyi özümsemesinde etkin olaral rol alması ve kendi şemasında yaratabilmesidir (Özden, 2005). Aynı zamanda insanın düşünme yeteneğine sahip bir varlık olduğu göz önüne alınarak, zihinsel süreç ve becerilerin öğretim sürecine dahil edilmesidir. Bu yönüyle geleneksel eğitim anlayışından tamamen ayrılmaktadır. Genel olarak, öğrencilerin okuldan aldıkları bilgileri gerçek hayata uyarlayabilmesi, bir takım bilgileri ezberlemesinden daha

önemlidir (Kutluca, 2013; Özden, 2005). Tablo 2.1’de geleneksel ve yapılandırmacı anlayışların karşılaştırılması yer almaktadır:

Tablo 2.1: Geleneksel ve yapılandırmacı görüşlerin karşılaştırılması (Özden, 2005)

Geleneksel Görüş	Yapılandırmacı Görüş
Bilgi, öğrenenlerden bağımsızdır ve öğretmenler tarafından öğrencilere aktarılır.	Bilgi, öğrenenler tarafından oluşturulur. Bilgi, kişisel anlama sahiptir.
Öğrenciler daha çok derste anlatılanları ve kitapta okutulanları öğrenirler. Öğrenme ise öğretmenin dersi iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler bilgilerini kendileri oluştururlar ve okulda öğrendiklerini, ön yaşantılarına bağlı olarak yorumlarlar. Öğretmen öğrenciye bilgiyi anlamlandırmasında rehber konumdadır.
Öğrenme, tekrar edildiği zaman daha kalıcı olur.	Öğrenme, günlük hayat ile bağdaştırıldığında ve kavramsallaştığında daha kalıcı olur.

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitimin odak noktası, öğrenmenin gerçekleştiği kültürler ve bağlamlar dikkate alınmaktadır. Brooks ve Brooks (1999), yapılandırmacı bir eğitimin beş temel ilkesini ana hatlarıyla belirtmektedir: “(1) öğrenen bireylerle ilgili ortaya çıkan problemleri ortaya koymak; (2) “büyük fikirler” veya temel kavramlar etrafında öğrenmeyi yapılandırmak; (3) öğrencilerin bakış açılarını aramak ve onlara değer vermek; (4) programı öğrencilerin varsayımlarını ele alacak şekilde uyarlamak; (5) öğrencinin öğrenmesini öğretim bağlamında değerlendirme” şeklindedir. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler aktif katılım sonucu öğrenmektedirler. Tartışma ve sorgulama yoluyla kendi fikirlerini keşfetme fırsatlarına sahip olurlar. Öğretmenler kolaylaştırıcı rolünü üstlenir ve öğrenciler öğrenmeleri için sorumluluk alırlar (Fosnot, 1996). Davranışlar ve beceriler, öğretimin

amaçları değildir; aksine odak noktası, kavram geliştirme, derinlemesine anlama ve aktif öğrenenlerin yeniden yapılandırılması içermektedir. (Brooks ve Brooks, 1999). Ne yazık ki, geleneksel değerlendirme bu öğretim şeklini değerlendirmemektedir.

Özden (2005) göre yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin temel özellikleri şunlardır:

1. Öğretme değil, öğrenme ön plandadır.
2. Öğrenenin bağımsızlığı ve girişimci olması cesaretlendirilir.
3. Öğrenende öğrenme isteği ve bunu amaç edinmeyi ortaya çıkarmak önemlidir.
4. Öğrenen bilgiyi sorgulamalıdır.
5. Öğrenme sürecinde öğrenenin yaşantı geçirmesi önemlidir.
6. Öğrenenin merakı desteklenmelidir.
7. Öğrenme öğrenenin zihinsel şeması üzerine kurulur.
8. Öğretici öğrenenin sadece “ne” öğrendiği ile değil, “ne şekilde” öğrendiği ile ilgilenmelidir.
9. Öğrenmenin gerçekleştiği ortam önemlidir.
10. Öğrenenlere, kendi tecrübelerinden öğrenme durumu sunulmalıdır.
11. Öğrenme sürecinde, analiz, yaratma ve tahmin etme önemlidir.
12. Öğrenenin sahip olduğu inanç ve tutum onun öğrenmesini etkiler.

Yapılandırmacı öğrenmede önemli olan bilginin, direkt alınıp uygulaması değil, bireyin nasıl bir anlam çıkardığıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda bütün gayret, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı sağlamaktır (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Yapılandırmacı yaklaşım, dünyayı görme ve algılama şekli ve aynı zamanda bilgi ve öğrenme ile ilgili bir yaklaşımdır. Bu nedenle eğitim alanında kullanılan farklı yapılandırmacı öğrenme kuramları yer almaktadır (Yurdakul, 2011). Her bir kuram temelde yapılandırmacı

yaklaşımı savunsa da baskın olan başka etmenler söz konusudur. Bunlar; J.Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığı ve L. S. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığıdır (Karadağ ve Korkmaz 2007; Özden, 2005; Yurdakul, 2011).

- Bilişsel yapılandırmacılıkta, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'nin teorisi kullanılmaktadır. Piaget'nin ortaya koyduğu; özümseme, uyuma ve denge kavramları bilişsel yapılandırmacılıkta yer almaktadır. Bu duruma göre, bireyin karşılaştığı yeni pozisyonu eski bilgi ve yaşantılar yardımı ile tanıması, özümsemiğini gösterir. Eski bilgilerin ve yaşantıların yeterli olmadığı durumda zihindeki şemada yeni bir yer açılarak yeni duruma uyum sağlanır. Yeni durumla karşılaşma sonucu zihindeki şemada oluşan dengesizlik yeniden sağlanır. Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda, kaynak nokta, bireyin o zamana kadar benimsediği bilgiler ve bu bilgilerin oluşturmuş olduğu zihinsel şemalardır (Özden, 2005).
- Sosyal yapılandırmacılıkta, öğrenmede kültür ve dilin etkilerini savunan Vygotsky'nin görüşleri yer almaktadır. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin ve dilin çok önemli olduğu dile getirilmiştir. Vygotsky'ye göre çocukların öğrenme aracı olan dil ve tecrübeleri aracılığıyla, başkalarıyla sosyal etkileşimler geçirerek öğrendiğini, sosyal çevrenin ve bu çevrede yer alan insanların öğrenmesini etkilediğini ileri sürmektedir. Bu süreçte yer alan durumlar ne kadar kaliteli ise oluşacak etkileşimin çocukların bilişsel gelişimini o kadar hızlandıracağını savunur. Genel olarak sosyal yapılandırmacılıkta yer alan görüşler; öğrenme ve gelişimin sosyal bir etkinlik olduğu, öğretmenin, öğrenenlerin öğrenme sürecinde rehber konumda olması, öğrenenlerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimde bulunmaları sağlanması

ve öğrenenlerin edindikleri bilgileri çevresiyle ve arkadaşlarıyla paylaşarak benimsemeleri, görüşlerine dayanmaktadır (Özden, 2005).

2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen rehber, yol gösteren, yardım eden ve ortak öğrenen rolündedir. Brooks ve Brooks (1999) ve Özden (2005) göre yapılandırmacı bir öğretmen olmak için belirli tanımlara sahip olması gerekir. Bunlar;

1. Öğrencileri bağımsız olmaya ve karar vermeye teşvik eder.
2. Etkileşimli ve gerçeği yansıtan materyallerle birlikte birincil kaynakları ve ham verileri de kullanır.
3. Sınıflama, tahmin etme, oluşturma ve analiz etme gibi bilişsel gelişimi sağlayacak ifadeleri kullanarak öğrenme ve öğretme sürecini gerçekleştirir.
4. Öğrenci görüşlerinin öğretim stratejilerini etkilemesine, dersin içeriğinin değiştirmesine ve dersi yönlendirmesine izin verir.
5. Öğrenciyi dinleyerek, öğrencinin kendi bakış açısını ve görüşlerini ortaya koymasını destekler.
6. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmasını ve paylaşımda bulunmasını teşvik eder.
7. Öğrencilere açık uçlu, düşünmeye ve araştırmaya yönlendiren sorular sorarak, meraklarını diri tutar.
8. Öğrencilere nasıl öğrendikleri üzerine kafa yormaları ve görüşlerini geliştirmeleri için fırsat verir.
9. Öğrencileri, kendi görüşlerindeki tutarsızlıkları ortaya çıkaracak ve çelişkiye neden olabilecek deneyimlerle meşgul eder.
10. Öğrencilere soruları cevaplandırmaları için daha fazla bekleme süresi tanır.
11. Öğrencilere öğrendiklerini anlamlandırmaları sürecinde rehberlik eder.

12. Öğrenmeyi gerçekleştirirken gerçek hayatla bağlantı kurarak anlatır.
13. Alternatif görüşler ortaya koyarak öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarına sağlar.

Bunların haricinde, öğrencilere destek olmalı, öğretim sürecinde birden fazla kaynak kullanılmalı, öğrencilere iyi bir model olmalı, değerlendirme araçları geliştirmeli ve birden fazla değerlendirme tekniği kullanabilmeli, hem öğretici hem de öğrenen konumunda olmalı en önemlisi bireysel farklılıkların farkında olmalıdır (Korkmaz, 2004).

2.2.2 Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme, geliştirilen eğitim ve öğretim programında son derece önemli bir unsurdur. Yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme, öğrenim süreci boyunca uygulanmaktadır. Öğrenciyi her açıdan değerlendiren ölçme ve değerlendirme teknikleri bulunmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda hedefler, öğrenme etkinlikleri öğrenci merkezli ve esnek olduğu gibi ölçme ve değerlendirme boyutu da esnek ve öğrenci merkezlilik söz konusudur (Yıldız, 2015).

Yapılandırmacı yaklaşımda ürün değil süreç ele alındığı için, ölçme ve değerlendirme teknikleri süreç hakkında bilgi veren teknikler olduğu bilinmektedir. Öğrencinin süreç içerisinde bilgiyi nasıl yapılandığı, ne yönden gelişim gösterdiği ve hangi becerilerinin ön planda olduğu ele alınmaktadır. Öğrencileri araştırmaya, düşünmeye, takım halinde çalışmaya yönlendiren yapılandırmacı yaklaşım, bu öğretileri ölçecek ve değerlendirecek teknikleri içermektedir. Yapılandırmacı yaklaşım sürecinde yapılan ölçme ve değerlendirme birçok açıdan geleneksel ölçme ve değerlendirmeden farklılık göstermektedir (Özden, 2005).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme sonuç odaklı, öğrenciyi tek bir yönden ölçen, öğretim sürecinin sonunda uygulanan, ezberlenen bilginin hatırlanmasını amaçlayan bir yaklaşım olduğu bilinmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda yapılan değerlendirme ise öğretim sürecinin içinde, öğretimi yönlendiren, yön veren, ürün odaklı, bireysel farklılıkların önemsendiği, öğrenciyi birçok yönden ölçen ve değerlendiren performans odaklı bir yaklaşımdır (Korkmaz, 2004). Yapılandırmacı yaklaşım da uygulanan ölçme ve değerlendirme sürecinde yalnızca öğretmen yer almaz, uygulanan tekniklerle birlikte öğretmen, akran grup, veli ve kendisi de değerlendirme sürecinde yer alır (Akpınar, 2010). Bu şekilde öğrenci tek bir bakış açısı ile değil birden fazla bakış açısı ile değerlendirilerek en iyi şekilde tanımlanır.

2.3 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Bireylerde kazandırılması amaçlanan davranışların gerçekleşme düzeylerini tespit etmek amacıyla birçok ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Kullanılan yöntem ve teknikler kendi içinde iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan biri geçmişten günümüze öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ve sıklıkla kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bir diğeri ise son zamanlarda uygulanmaya ve kullanılmaya başlayan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımıdır.

2.3.1 Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı içinde yer alan teknikler, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler tarafında bilinen ve sıklıkla kullanılan tekniklerdir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri genellikle kalem ve kağıda dayalı tekniklerdir. Kısa bir zaman diliminde anlatılan konuları değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin sınavda verdiği cevaplara

dayanılarak yapılan, öğretmenin merkezde olduğu ve öğreneni kısıtlı bir zaman diliminde ölçen bir yaklaşımdır (Kuran ve Kanatlı, 2009).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kullanmanın avantajlarını Enger ve Yager, (1998) şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Ekonomik ve birçok öğrenciye rahatlıkla uygulanabilir olması,
- Öğrencilerin test sonuçlarına göre sıralamasını kolaylıkla vermesi ve belirli kriterlere göre kıyas yapmanın mümkün olması,
- Öğrenci bilgisini test etmek için kullanılan hızlı teknikler olması,
- Çeşitli öğrenim amaçlarına yönelik çalışmalar için ergonomik olması.

Enger ve Yager (1998) geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının sınırlılıklarını ise şu şekilde açıklamışlardır:

- Genellikle bilginin, bir miktar bilgi birikimi ile temsil edileceği ve doğru bir cevabın var olduğu hipotezi üzerine kurulmuştur. Kesin bir gerçek olmadığı ve birden fazla muhtemel durum olduğu için, tek doğru cevap yoktur.
- Öğretim açısından olumsuz etkileri vardır. Öğretmenler testlere göre ders veriyor ve okullar ise test sonuçlarına göre sıralanıyor. Üst düzey becerileri değerlendirmede ve yansıtmada bu sıralama başarısızdır.
- Yalnızca öğrencilerin sınıf içerisinde karşılaştıklarını yansıtmaktadır. Aynı zamanda ön görülen teorilerini ve biliş teorilerini de yansıtmamaktadır. Öğrencilerin ilerideki başarıları için ihtiyaç duydukları yetenekleri ele almamaktadır.
- Öğrencilerin gelişimini süreç içerisinde yakından takip etmek için kullanılamamaktadır. Çünkü aralıkla yılda bir veya iki defa uygulanır ve yorumlanır.

Üst düzey becerileri, tutumları ve değer yargılarını ölçmekte yetersiz olduğundan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri eleştirilmektedir (Enger ve Yager, 1998; Karaaslan, 2015; Tekindal, 2002). Çünkü becerileri yansıtmada tam olarak yeterli olmayan bu tekniklerle yapılan sıralama gerçeği yansıtamayacaktır. Öğrenen bireylerin kendi gelişimlerini süreç boyunca takip etmelerine olanak tanımaz. Yalnızca derslerden aldıkları notlara odaklanırlar (Enger ve Yager, 1998; Orhan, 2007).

Literatür incelendiğinde sıklıkla kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri şunlardır (Bahar ve diğ., 2009):

1. Yazılı Sınav
2. Sözlü Sınav
3. Kısa Cevaplı Sınavlar
4. Doğru Yanlış Testleri
5. Eşleştirme Soruları
6. Çoktan Seçmeli Testler

2.3.1.1 Yazılı Sınav

Soruların genellikle yazılı bir biçimde olduğu, cevaplarının ise, öğrenciler tarafından düşünerek belli bir biçimde bağımsız olarak ve yazılı bir şekilde verdikleri sınav türüdür. Eğitim sisteminde açık uçlu, kompozisyon ve uzun yanıtı şeklinde kullanılan test türüdür (Güler, 2014; Yaman, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2005).

Airasian (1991) yazılı yoklamaların birçok farklı amacı ölçmek için kullanılabildiğini belirtmiştir (akt. Bahar vd., 2009). Bunlar;

- İki kavram, durum veya vakanın birbirleriyle karşılaştırılması,
- Fikirlerin geliştirilmesi ve savunulması,

- Neden-sonuç tartışmaları,
- Belli bir alandaki bilginin özetlenmesi,
- Analiz yapma
- İlişkiler hakkında bilgi sunma,
- Uygulama, bağıntı, prensip ve kuralların açıklaması,
- Uygulama, bağıntı, prensip ve kuralların yeni durumlara uygulanması,
- Bilginin, konunun veya düşüncenin eleştirilmesi,
- Anlamın açıklanması,
- Yeni soruların yönetime uyarlanması,
- Bilinenlerin tekrardan organize edilmesi,
- Konu, nesne veya vakaların ayırımının yapılması,
- Tahmin yapmaya ilişkin düşüncenin ölçülmesi.

2.3.1.2 Sözlü Sınav

Soruların sözlü veya yazılı olarak verildiği, öğrencilerin cevapları kendilerinin düşünerek sözlü olarak verdikleri sınav türüdür (Güler, 2014). Sözlü yoklamalar, öğretimin geliştirilmesinde ve sözlü performansın vurgulandığı alanlarda öğrenci başarısının ölçülmesinde etkili olarak kullanılabilir. Ölçülen bilginin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlatılmasını sağlamaktadır (Tekin, 2003).

Soruların hazırlanması diğer tekniklere göre daha kolaydır ve daha az vakit almaktadır. Sınavı yapan ile yanıtlayan arasında diğerlerine göre daha fazla etkileşim vardır. Sözlü sınavlar bireysel olduğundan uygulanması daha fazla zaman almaktadır. Sözlü sınavlarda soruları yanıtlayanlar, yanıtlarını düşünerek ve organize bir şekilde sunduğundan şansa puan verme ve puan alma olasılığı yoktur (Atılğan vd., 2007).

2.3.1.3 Kısa Cevaplı Testler

Öğrencilerin bir kelime, cümle veya sembolle cevap verdiği sınav türüdür. Bir cümleyi tamamlamak, kısa bir tanım yapmak ya da sorudaki boşluğu doldurmayı gerektiren soruları kapsamaktadır (Güler, 2014; Yaman vd., 2005).

Kısa cevaplı sorulara verilecek cevaplar çok kısadır ve cevaplama çok az zaman alır. Kısa cevaplı sorunların hazırlanması oldukça kolaydır. Kısa cevap soruları, her eğitim kademesindeki öğrencilere uygulanabilir. Özellikle kavramsal bilgileri ölçmede oldukça etkilidir (Güler, 2014; Tekin, 2003).

2.3.1.4 Doğru-yanlış Testleri

Cevaplarının yalnızca doğru ya da yanlış olarak verildiği tekniktir. Doğru-yanlış maddeleri, soru şeklinde değildir. Maddeler önermeler şeklinde olup, doğruluğu ve yanlışlığı açık olan ifadelerden oluşur. Bu sınav türünde başarı şansı yüksektir. Güler, (2014) ve Yaman vd., (2005) göre doğru-yanlış testlerinde dikkat edilecek noktalar:

- Her madde tek bir davranışı ölçmelidir.
- Önermeler kesin doğru ya da yanlış olacak şekilde hazırlanmalıdır. Yoruma açık ifadelere yer verilmemelidir.
- Olumsuz ifade ve ipuçlarından kaçınılmalıdır.
- Önermeler direkt olduğu gibi alınmamalıdır, ezbere dayalı bilgi ölçülmemelidir.
- Doğru ve yanlış sayısı eşit olmalıdır.
- Maddeler, anlaşılır, net ve kısa cümlelerden oluşmalıdır.

2.3.1.5 Eşleştirme Soruları

Eşleştirme soruları, iki grup halinde verilen ve birbirleriyle bağlantılı olan bilgi unsurlarının, belirli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini içeren sınav türüdür. Bu soru tipinde üç unsur vardır (Bahar vd., 2009; Tekin, 2003). Bunlar;

- 1) Eşleştirme yönergesi,
- 2) İfadeler listesi,
- 3) Cevaplar listesi.

Verilen direktife uygun olarak verilen ifade listesi cevaplarıyla eşleştirilir. Bahar vd., (2009), Tekin (2003) ve Yaman vd., (2005) göre eşleştirme sorularında dikkat edilmesi gereken noktalar:

- Sorularla ilgili yönergeler açık ve net bir şekilde olmalıdır.
- Seçenek sayısının ifade sayısından bir veya iki tane fazla olmasına dikkat edilmelidir.
- Soru kökleri, cevaplardan daha uzun olmalıdır.
- Her iki listede yer alan bilgiler birbirleri ile ilişkili olmalıdır.

2.3.1.6 Çoktan Seçmeli Testler

Cevapların, soruları yanıtlayanlar tarafından verilmediği, doğru yanıtın soruları belirleyenler tarafından şıklar arasında verilmesi sonucu, yanıtlayanların doğru yanıtı bulmasını istendiği test çeşididir (Güler, 2014). Çoktan seçmeli testler, çoktan seçmeli maddelerden oluşmaktadır. Çoktan seçmeli madde, problem ifade eden madde kökü ile madde kökünün cevabı niteliğinde olan üç ya da daha fazla seçenekten oluşmaktadır (Tekin, 2003). Çoktan seçmeli testlerde yer alan test maddesi 4 bölümden oluşmaktadır (Güler, 2014; Tekin, 2003; Turgut ve Baykul, 2012).

1. Madde kökü: Cevaplandırılması istenilen soru yer alır.

2. Seçenekler: Madde kökünde yer alan soruya uygun cevap olabilecek ifadelerden oluşur.
3. Doğru cevap: Madde kökünde yer alan sorunun doğru cevabıdır.
4. Çeldiriciler: Doğru cevabın dışında yer alan yanıltmak üzere verilen seçeneklerdir.

Çoktan seçmeli testlerde; olumsuz soru kökü fazla kullanılmamalıdır. Doğru cevabı bulmak için şans faktörünü en aza indirmek için seçenek sayısı çoğaltılmalıdır. Hazırlanması özel beceri ve bilgi gerektirir. Aynı zamanda hazırlanması uzun zaman alır ve tecrübe gerektirir. Seçenekler hazır olarak verildiğinde, öğrencilerin düşünme becerilerinin ölçülmesinde, yorum yapma ve kendilerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesinde etkili değildir (Güler, 2014).

2.3.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Standart ölçme ve değerlendirme teknikleri dışında kalan yeni değerlendirme yöntemleri literatürde “alternatif ölçme ve değerlendirme, performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, otantik değerlendirme ve dinamik değerlendirme” olarak başlıklandırılmıştır. Bu kavramlar arasında en çok tercih edilenlerden biri “alternatif ölçme ve değerlendirme”dir (Garcia ve Pearson, 1994).

Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrenen bireyin neyi bildiğini ya da yapabildiğini ortaya çıkarmak, eğitim süreci içerisindeki ilerlemesini göstermek amacıyla standart ve geleneksel bir test değildir. Otantiktir, yani eğitim sürecinde gerçek yaşamla bağlantılı etkinliklere dayanmaktadır. Sınıf ortamında gerçek yaşama özgü hedefleri ve görevleri yansıtmaktadır (Enger ve Yager 1998; Pierce ve O'Malley, 1992).

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, performansı baz alan, gerçekçi, yapılandırmacı, güvenilir özelliklere dayanmaktadır. Bilgi ve beceri arasında ilişki

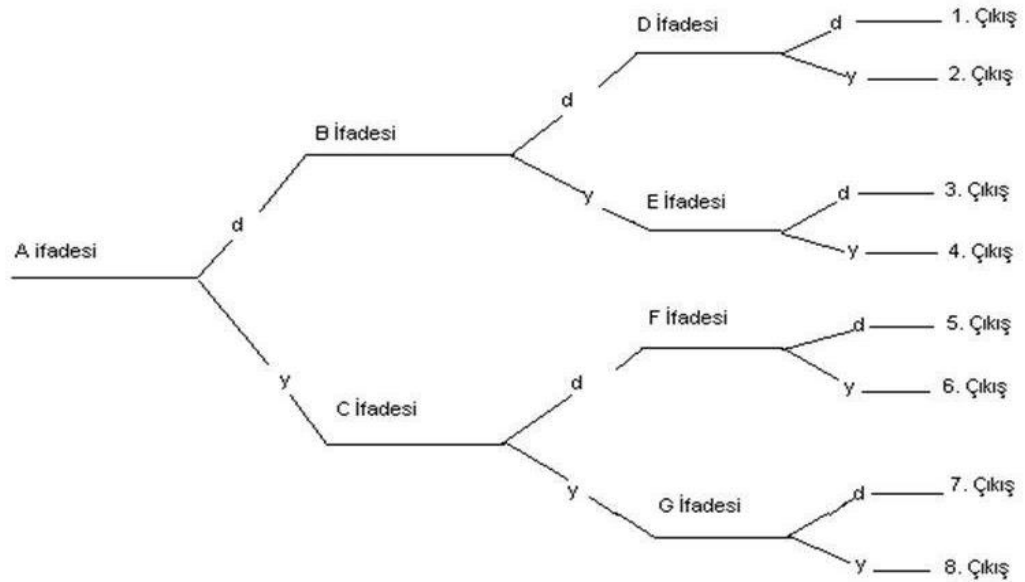
kuran, tamamlayıcı etkinlikleri ölçmektedir. Amaca yönelik ölçme yapan ve tek yönlü beceriyi ölçen standartize çalışmalardan ayırt edilebilir. Diğer bir ifadeyle alternatif ölçme ve değerlendirme, anlayarak öğrenmeyi sağlamaktadır. Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme biçimini sağlayarak, esnek bir yaklaşımdır. Yani, öğrencilerin kendi öğrenme metodlarını seçmelerini ve fikirlerini ifade etmelerini sağlamaktadır (Korkmaz, 2004). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, gerçek yaşam koşullarına göre yapılandırılmıştır. Öğrencilerin sadece bilişsel becerilerini değil, psikomotor ve duyuşsal becerilerini de ortaya çıkartmaktadır. Bu teknikler ile sadece ürün değil, öğrenme süreci de değerlendirilmektedir (Bahar vd., 2009; Korkmaz 2004; Yaman vd., 2005). Alternatif ölçme ve değerlendirme; öğrenenlerin neyi, nasıl, ne kadar anladığını ölçmeyi hedefleyen ve eğitim süreci içinde öğretmenle birlikte öğrenciyi de değerlendirme sürecine katan bir yaklaşımdır (Tatar ve Şaşmaz Ören, 2009).

Açıklamalardan görüldüğü üzere alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrenen bireylerde çok yönlü değerlendirmeler sağlayabilmekteir. Çünkü bu teknikler bireylere bilgi, beceri ve tutumlarını daha etkili bir şekilde ortaya çıkardıkları çoklu değerlendirme fırsatı sunmaktadır (Buldur, 2009). Literatür incelediğinde birçok alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğinin yer aldığı ve kullanıldığı görülmektedir:

1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
2. Yapılandırılmış Grid
3. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)
4. Kelime İlişkilendirme
5. Kavram Haritası
6. Portfolyo (Ürün Dosyası)
7. Proje
8. Performans Değerlendirme
9. Gözlem tekniği
10. Görüşme tekniği
11. Öz değerlendirme
12. Akran değerlendirme
13. V-diyagramı

2.3.2.1 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)

Bilinen doğru-yanlış (D/Y) tarzındaki değerlendirme tekniğinde, her soru ayrı ele olarak alınır ve sorular birbirinden bağımsızdır. Genellikle bir konu hakkında öğrencilerin bilgi sahibi oldukları ya da olmadıkları durumu ortaya koymak amacıyla uygulanan bir tekniktir (Çepni ve Ayvacı; 2008; Çepni ve Çil, 2013). Şekil 2.2 de görüldüğü üzere birbiri ile ilişkili D/Y tipindeki soruları içeren TDA tekniğinde her bir D/Y kararı bir sonraki D/Y kararını etkileyen ve belirleyen sonuçlar içermektedir (Bahar, 2001).



Şekil 2.2: Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin temel yapısı (Bahar vd. 2009)

TDA tekniği ile yöneltilen sorularda öğrencinin sadece tek bir çıkışı (1.çıkıştan 8. çıkışa kadar) işaretlemesi istenir. İşaretlenen çıkış ile hangi soruların işaretlendiği direkt olarak görülmektedir. (Bahar, 2006).

TDA tekniğinin avantajları; öğrenen bireylerin oluşturmuş oldukları şemalarında yanlış ilişkiler, yanlış izlenim ve sonuç olarak yanlış bilgileri ortaya

çıkarılabilir. Bu teknik hem manuel hem de elektronik platformunda uygulanabilir. Her soru daha da genişletilebilir. Verdiği D/Y karar sonucunda, yanlış bir karar verdiğinin farkına varıp geri dönebilir. İlk kez hazırlayan öğretmenler tarafından zaman alıcı olması ve üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde yetersiz olması, bu tekniğin sınırlılıklarındandır (Bahar vd., 2009; Özen, 2014).

2.3.2.2 Yapılandırılmış Grid (YG)

Yapılandırılmış grid, bireylerin anlayarak öğrenmesini sağlayarak, ölçmeyi sağlama yoluyla bilişsel yapısını aydınlatarak, bu yapıdaki kavram yanlışlarını, bilgi şemalarındaki eksiklik ve aksaklığı ortaya çıkarmayı amaçlayan bir tekniktir. Yaşa ve sınıf seviyesine göre Şekil 2.3'te görüldüğü gibi 9, 12 veya 16 kutudan oluşan bir tablo oluşturulur ve her bir kutunun içine numaralar yazılır (Bahar vd., 2009; Özen, 2014).

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Şekil 2.3: Yapılandırılmış grid tekniği temel yapısı

Genelde soru sayısı kutucuk sayısından daha azdır. YG hazırlanırken öğretmen ilk olarak soruları oluşturur ve daha sonra yaşa ve seviyeye göre oluşturduğu kutucuklara, soruların cevaplarını yerleştirir. Öğrenciler ise soruların cevaplarının hangi kutuda olduğunu belirler. YG tamamlandıktan sonra öğrenciden;

- Her sorunun yanıtına uygun kutuları seçmesi
- Seçilen kutuların numaralarının, mantıksal ya da işlevsel sıraya konulması istenir (Bahar vd., 2009; Yaman vd., 2005).

Öğrencilerin verdiği cevaplar, konu ile ilgili bilgi seviyesini, kavramları kullanma becerisini ve kavram yanılıklarını, bilgi eksikliğini gösterir. Öğrencilerin bir konu hakkındaki temel kavramlar ve bu kavramların alt kavramlarını etkili bir şekilde öğrenme düzeyini ölçen önemli bir tekniktir (Bahar, 2001; Yaman vd., 2005). Soruların doğru cevabının uygun kutularda bulunması aşamasında Şekil 2.4'te verilen formül kullanılır:

C1: Seçilen doğru kutu sayısı	
C2: Toplam doğru kutu sayısı	$\frac{C_1}{C_2}$
C3: Seçilen yanlış kutu sayısı	$\frac{C_3}{C_4}$
C4: Toplam yanlış kutu sayısı	

Şekil 2.4: Yapılandırılmış grid puanlama formülü (Bahar vd., 2009)

Yazılan formülle çıkan sonuç 1 ile toplanıp 5 ile çarpılır (Bahar, 2001; Özen, 2014). YG tekniğinin birçok avantajı bulunmaktadır. YG tekniği ile hazırlanan sorularda kutuların içerisine formüller, tanımlar, sayılar, resimler veya kelimeler konulabilir (Çepni ve Çil, 2013). Kutuların içeriğinin farklı şekillerde olması hem görsel açıdan hem de sözel olarak düşünme olanağı sağlamaktadır. YG tekniğinde öğrencilerin konuyu bilmeden çıkarımda bulunmaları olanaksızdır. Çünkü hem doğru kutuların seçilmesi, hem de mantıklı sıraya yerleştirilmesi, konuyu iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirmektedir. Ayrıca yanlış seçilen kutular öğrencilerin konu ile ilgili eksikliklerini, ortaya çıkararak, bilişsel yapısında karmaşayı göstermektedir (Bahar, 2001).

2.3.2.3 Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Dereceli puanlama anahtarı, bir etkinliğin tamamının ya da aşamalarının nasıl puanlanacağını esas yollarıyla gösterilmesidir. Özellikle performans gerektiren ürünlerin (deneyler, proje çalışmaları, poster çalışmaları, araştırma raporları vb.)

güvenilir bir şekilde puanlanması ve değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen araçlardır. Dereceleme ölçekleri, öğrencilerin performanslarını puanlama amacı ile kullanılan ölçme aracıdır. Performansı tanımlayarak, etkinliğin puanlanması için belirlenmiş kriteri içeren bir tekniktir (Bahar, 2006; Özen, 2014).

Dereceleme ölçekleri, öğrencinin bir görevi yapma sürecinde uyması gereken aşamaları yapma ustalığını, bir kavrama yönelik bilgisini, verilen bir ödevi yapmaya yönelik yeterlik düzeyini belirleme ve herhangi bir ürünü belirtilen ölçütlere uygun bir şekilde ortaya koyma becerisini belirlemede kullanılabilir (Özen, 2014). Dereceleme ölçekleri öğretmen veya öğrencilerle birlikte hazırlanabilir. Öğrenen, yaptığı çalışmada hangi kriterlere göre değerlendirileceği konusunda bilgilendirilir. Bu durum ile öğrenci, çalışmaya nereden ve nasıl başlayacağını, nelere dikkat edilmesi gerektiğini ve çalışmanın ne şekilde bitirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olur. Yani öğrenciye çalışma hakkında rehberlik eder (Bahar, 2006).

Dereceleme ölçeklerinin geliştirilme aşamaları:

1. Ölçeğin amacını belirleme
2. Değerlendirilecek öğeleri belirleme
3. Yeterlik düzeyine karar verme
4. Ölçeğin oluşturulması.

Dereceleme ölçeklerinin öğretmen ve öğrenci için birçok avantajı vardır. Öğretmen ve öğrenciler için açık ve anlaşılır bir tanım vermektedir. Öğrencilerin çalışmalarında daha fazla sorumluluk duymalarını ve almalarını sağlamaktadır. Öğretmenin hazırlanan çalışmaları ya da ürünleri değerlendirme süreçleri kolaylaşır ve öğrencilere de kendi performanslarını değerlendirebilecekleri ölçütler sağlamaktadır (Özen, 2014).

2.3.2.4 Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT)

Öğrencilerin bilişsel yapısını ve oluşan bilgi ağını görmemize yardımcı olan, uzun süreli bellekte kavramlar arasındaki bağlantıların anlamlı ya da yeterli olup olmadığını anlamayı sağlayan tekniklerden bir tanesidir (Bahar vd., 2009).

Öğrenciler KİT tekniği ile belirli bir süre zarfında (genellikle 30 saniye) herhangi bir konu hakkında verilmiş olan anahtar kavramın çağrıştırdığı sözcükleri cevap olarak vermektedirler. Öğrencilerin, uzun süreli bellekte belirlenmiş anahtar kavrama verdiği cevapların bilişsel yapıdaki kavramlar arasındaki ilişkileri ve anlamsal açıdan yakınlığı gösterdiği düşünülmektedir. Anlamsal yakınlık etkisine göre, bellekte iki kavram birbirine uzaklık bakımından ne kadar yakın ise o kadar sıkı bir ilişki söz konusudur (Ashcraft, 1994; akt. Bahar vd., 2009). KİT tekniği, kavramların kişilerde yarattığı çağrışımın doğrudan incelenmesini ve öğretimde öğrencilerin konu dışı bağlantılar kurmasını sağlamaktadır (Özen, 2014).

KİT tekniğinde her anahtar kavram bir sayfaya gelecek şekilde düzenlenir. Genellikle her bir kavram için 30 saniye verilir. Fakat ilköğretim seviyesinde yazma güçlükleri dikkate alındığında bu süre 10-12 saniye uzatılabilir. Öğrencilerden anahtar kavramın çağrıştırdıklarını yazmaları istenir ve yanlış cevap riskini önlemek amacıyla anahtar kavramın sayfada on defa yazılması gerekir. Verilen cevaplar puanlanarak değerlendirme yapılmaktadır (Bahar, 2005; Bahar vd., 2009).

Değerlendirmede iki yol kullanılabilir. Bunlar anahtar kavram ile ilgili cevap olarak verilen sözcüklerin sayısı ve bu sözcüklerin niteliğidir. Cevap olarak verilen sözcük sayısının artması öğrencinin kavramı iyi anladığı anlamına gelmektedir. Bu yol ile kavramın doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol edilebilir. Diğer bir yol olan öğrencilerden anahtar kavram ve vermiş oldukları cevabı da içeren anlamlı bir cümle yazmaları istenebilir. Öğrencilerin cevap olarak vermiş oldukları kelimelerin

sayısı için bir puan ve kurmuş oldukları cümlelerin anlamlılığı için de ayrı bir puan verilerek bu puanlar toplanabilir (Bahar vd., 2009).

KİT tekniğinin en büyük avantajı, birçok öğrenciye hazırlanmasının ve uygulamasının kolay olmasıdır. Bir ölçme aracı olmasının yanında, tanı aracı olarak da kullanılmaktadır. Tüm derslerde kullanma esnekliği vardır. Öğrencilerin bilişsel yapısındaki kavramlar arasında ilişkiyi ortaya koyması nedeni ile metakognitif (üst biliş) bir araç olarak düşünülebilir. Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülememesi tekniğin sınırlılıklarındandır (Bahar vd., 2009; Özen , 2014).

2.3.2.5 Kavram Haritası

Kavram haritası, kavramlar arasındaki bağları ve geçişleri ortaya koyması, yani görsel hafızaya hitap etmesi açısından oldukça önemli bir tekniktir. Bir kavramın ilişkili diğer kavramlarla olan bağlantısını gösteren iki boyutlu şemalardır (Bahar vd., 2009; Yaman vd., 2005). Kavram haritalarının temeli, Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine dayanarak görsel hafızanın ve bilişsel yapının ön planda olması nedeniyle literatürde sık kullanılan tekniklerdendir (Bahar, 2006).

Öğrenciler, kavramsal harita oluşturma tekniği ile her konuda belirlenmiş anahtar düşüncüleri birbirleri ile ilişkilendirmeyi ve mantıklı bir sıra ile düşüncelerini sıralamayı öğrenirler. Öğretmenlere de öğretim sürecini değerlendirmede katkı sağlar ve öğrencilerin süreç içerisinde herhangi bir konu ile ilgili öğrenemedikleri, gözden kaçırdıkları veya yanlış öğrendikleri kavramları belirleme fırsatı sağlar (Özen, 2014). Kavram haritaları; herhangi bir konuya dair bilginin verilmesinde, öğrenmeyi kontrol etmede, kavram yanlışlarını belirlemede, öğrenmeyi kolaylaştırmada ve değerlendirmede kullanılabilir (Korkmaz, 2004).

Kavram haritaları açıklanmış olan altı maddede belirtilen özellikleri içermektedir (Bahar, 2006; Bahar vd. 2009).

- a) Kavramların seçimi (konuya ilişkin kavramların belirlenmesi),
- b) Hiyerarşi (belirlenen kavramların genelden özele doğru sıralanması),
- c) Ara bağlantılar (kavramlar arası ilişkilerin oklarla gösterilmesi),
- d) Çapraz Bağlantılar (aynı ya da farklı seviyelerdeki kavramlar arası bağlantı),
- e) Ara ve çapraz bağlantıların isimlendirilmesi (oklarla gösterilen kavramlar arasındaki ilişkilere uygun yüklemelerin konması),
- f) Önermeler.

Kavram haritalarını değerlendirmek amacıyla, Novak ve Gowin (1984), tarafından geliştirilen standart puanlama sistemi ya da kavram haritaları için puanlama ölçekleri kullanılmaktadır (Bahar, 2006; Bahar vd., 2009).

Kavram haritasının avantajları arasında, görsel hafızaya hitap etmesi, her ders için uygun bir teknik olması, öğrenilmesi, kullanılması ve öğretilmesi kolay bir teknik olması yer almaktadır. Hazırlanmasının zor olması ve kısıtlı zaman içerisinde öğretmenler tarafından kavram haritası yapılandırmanın ve değerlendirmenin çok zaman alması da bu tekniğin sınırlılıklarındandır (Bahar vd., 2009; Özen, 2014).

2.3.2.6 Portfolyo (Ürün Dosyası)

Portfolyo literatürde öğrenci gelişim dosyası, öğrenci ürün dosyası olarak da isimlendirilmektedir. İlköğretim ve orta öğretim seviyesindeki alanlarda rahatlıkla kullanılan portfolyo, öğrencilerin yarı yıl ya da yıl süresince yaptıkları çalışmaları belli ölçülere göre organize eden, sistematik, amaçlı ve anlamlı bir koleksiyondur (Bahar vd., 2009). Portfolyoda amaç, öğrencilerin eğitim sürecindeki gelişimlerini izlemek, kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesini sağlamaktır (Bahar, 2006).

Ürün dosyası öğrenciyi, öğretmenlere, ailesine, okula ve kendisine izleme olanağı vermektedir. Bu durum, ileride öğrencinin başarılarının kestirilmesinde, aynı zamanda kabiliyet ve ilgileri doğrultusunda, alanlara yönlendirilmesinde önemli bilgi

kaynağı niteliği taşımaktadır. Öğrenci ürün dosyasına, öğrenci ve öğretmen tarafından seçilenlerin konulması gerekir ve dosyadaki tüm ürünler öğrencilerin yaptıkları ürünler olmalıdır (Turgut ve Baykul, 2012). Eğitim süreçlerinde portfolyo genellikle öğrencilerin düşünme becerilerini, problem çözme becerilerini, zaman içerisindeki gelişimlerini ve görüşlerini belirleme gibi amaçlarla kullanılmaktadır (Kan, 2007). Yani portfolyo, öğrencinin sahip olduğu yeteneklerinin gelişimini ya da eğitim süresince akademik başarısını değerlendirebilmek için belirlenen öğretim hedeflerine ulaşabilmek için belirledikleri yolların, planlı ve sistematik bir şekilde incelenmesini amaçlayan, öğrenme ürünlerinden oluşan belgelerin dosyalarda toplanması ya da elektronik platformlarda saklanmasıdır (Öncü, 2009).

Portfolyonun içeriği belirlenirken ve değerlendirilirken bazı noktalara dikkat edilmelidir (Ogan-Bekiroğlu, 2000):

- Öğrencinin ulaşılması beklenen öğretim hedeflerine uygun olması,
- Öğrencinin ürün dosyasına koyduğu çalışmalarının hangi hedeflere yönelik olduğunun belirlenmesi,
- Niçin o çalışmanın seçildiğinin belirlenmesi,
- Yapılan çalışmanın hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin bilinmesi,
- Öğrencinin öz değerlendirmesi

Bahar vd. (2009) ile Öncü (2009) göre portfolyonun avantajları şunlardır:

1. Öğrencilerin, güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine, anlamalarına ve keşfetmelerine destek olmaktadır.
2. Öğretmene, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme gereksinimlerini belirleme imkanı sağlamaktadır.
3. Portfolyolar, kompleks ve üst düzey davranışların değerlendirilmesine olanak verir.

4. Portfolyolar, öğretim sürecinin ve ürünlerinin bir arada değerlendirilmesi imkanı sağlamaktadır.
5. Öğrenciye öğrenimi boyunca sorumluluk almasını, bireysel olarak öğrenmesini takip etmesini ve kendini değerlendirme becerisine sahip olmasını sağlamaktadır.
6. Öğrenciye, kişisel fikirlerini, beceri ve kabiliyetlerini, değerlerini, kendi hedef ve düşünceleri ile ilgili ifadelerini yansıtmaya imkanı sağlamaktadır.
7. Portfolyolar, bireysel olarak öğrencinin öğrenme kabiliyetini ölçmeyi ve ailesiyle olan iletişimin güçlenmesini ve gereksinimleri doğrultusunda yardım almasını sağlamaktadır.
8. Öğrenci, öğretmen, aile ve dahil olan diğer öğrencilerin öğrenmeleri konusunda düşüncelerini paylaşmaları için uygun bir ortam oluşturmaktadır.
9. Öğrencinin gerçek anlamdaki gelişim sürecini belgelerle izleme olanağı sunmaktadır.
10. Öğrencinin öğrenme süreci hakkında aileye, öğretmene, okul yönetimine ve ilerideki eğitim sürecindeki öğretmenlerine bilgi vermektedir.
11. Öğretim sürecinde daha realist değerlendirme yapma ve somut belgeler sunma imkanı sağlamaktadır.
12. Öğrencileri bağımsız düşünmeye özendirir ve becerilerini geliştirerek kendilerine olan güvenlerini artırmaktadır.
13. Öğretmenlerin, sınav kağıtlarını puanlama yüklerini azaltır ve çok yönlü puanlama yöntemleriyle düşünme, algılama ve anlama becerilerini değerlendirmeyi sağlamaktadır.
14. Öğrencinin kendisi için hedefler belirlemesine ve gelişimini değerlendirmesi için sorumluluk almasına yardım etmektedir.

15. Portfolyolar, öğrenci merkezli bir ortam oluşturmaktadır.
16. Portfolyolar ailelere, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimini ve başarılarını gösteren somut örnekler sunmaktadır.
17. Öğrencinin kendini değerlendirip, öz değerlendirme yapmasını sağlamaktadır.

Anlaşıldığı üzere portfolyoların birçok avantajları bulunmaktadır. Ancak portfolyolarında diğer tekniklerde olduğu gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bahar vd., (2009), sınırlılıklarını şu şekilde açıklamıştır:

1. Diğer ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre içeriği ile ilgili bir karara varmak daha zordur.
2. Öğrencilerin bilgi basamağındaki beceriye ne seviyede sahip olduğu konusunda yetersizdir.
3. Öğretmenlere hazırlama ve planlamada ek yük oluşturmaktadır
4. Portfolyoları saklama sorunları yaşanabilir.
5. Aileler diğer değerlendirme tekniklerine alışık olduğundan, portfolyo değerlendirmesine şüpheli yaklaşabilirler.
6. Öğrencilerin sınıf dışında ürettiği ürünlerinin kendisi tarafından yapıldığı konusunda dikkatli olunmalıdır.

2.3.2.7 Proje

Proje tekniğı, tasarı ya da tasarı geliştirme anlamına gelmektedir. Öğrenmenin yönlendirilmesi anlayışla birlikte tekil öğrenmeden çok belli bir amaca yönelik ilişkisel öğrenmeyi hedeflemektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).

Eğitim sürecinde proje, genellikle bazen bireysel bir öğrenci bazen bir grup öğrenci tarafından üstlenilen bir konunun genişletilmiş bir çalışmasıdır. Yürütülen çalışma öğrencilerin ilgisini çeken ve öğretmenlerin uygun gördüğü bir konunun çeşitli yönleriyle ele alınmasını kapsamaktadır (Katz ve Chard, 1992). Öğrenciler

yaygın eğitim yoluyla, ilgilerini çeken konularda, çalışma yapma imkanı bulduklarında daha iyi öğrenmektedirler. Yani ilgi alanlarına yönelik ve günlük hayat ile bağlantılı olarak seçilen konular, proje çalışmalarında kolaylık sağlamaktadır. Proje tekniğinde öğrenciler materyallerle, çevreleriyle ve birbirleriyle etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sonucunda öğrenciler kavramları daha iyi anlayabileceklerdir (Baki ve Bütüner, 2009).

Bireysel etkinlik veya grup etkinliklerinde kullanılan projeler sadece bir değerlendirme aracı değil, aynı zamanda öğrenenlerin ilgi ve motivasyonlarını, eleştirel düşüncelerini, yaratıcılıklarını, iletişim becerilerini, bilimsel süreç becerilerini arttıran bir öğrenme yöntemidir (Bahar vd., 2009). Her öğrenci verilen konu ile ilgili kendisine düşen yönü araştırır, inceler ve belge toplar. Gerekli zaman ulaştığı bilgileri doğrulayacak deneyler yapar ve sonuçlarını kaydeder. Sonunda yaptığı projenin raporunu hazırlar ve bunu sınıfa, somut ve anlaşılır bir biçimde sunar (Yaman vd., 2005). Proje geliştirme süreci zorlu, uzun ve karmaşık bir süreç olarak bilinmektedir.

Bir proje genel hatları altı ögeden oluşmaktadır. Bunlar:

1. Konunun seçilmesi,
2. Amacın belirlenmesi,
3. Bilgi toplama,
4. Deney yapma (Her proje için geçerli olmayabilir),
5. Bulgular ve tartışma,
6. Yazım.

Proje çalışmalarının yazılı bir şekilde düzenlemenin en iyi yollarından biri tüm bu düzenlemeyi katlanabilir poster şeklinde yapmaktır. Bu sayede çalışmaların sergilenmesi, saklanması ve taşınmasında kolaylık sağlanır (Bahar vd., 2009).

2.3.2.8 Performans Değerlendirme

Performans, üst düzey zihinsel çaba gerektiren etkinlik veya görev, yerine getirilirken ortaya çıkan çaba ve sonucunda ortaya konan ürün olarak adlandırılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Yani performans değerlendirme öğrencilerin herhangi bir etkinliği yaparken göstermiş oldukları çabalarının değerlendirilmesidir. Öğrenciler, performans değerlendirme etkinlikleri ile bir işi yapabilme becerilerini ortaya koyarlar. Performans değerlendirme, genel olarak öğrencilerin bilgi ve yeteneklerini ortaya koyabilecekleri bir eser ya da öneri oluşturmaları gereken bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Bahar vd., 2009; Yaman vd., 2005).

Performans değerlendirmede ürün kadar süreç de önemlidir. Performans değerlendirmenin amacı, öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı problemlere nasıl çözüm getireceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve beceriyi nasıl kullanacağını göstermektir. Performans değerlendirme tekniği ile öğrenciler, geniş bir zaman diliminde çalışma, kontrol etme ve tekrar yapma, belirlenen kriterlere göre sahip oldukları yeterlilikleri ortaya çıkarma olanağına sahip olurlar. Öğretmen de, performans değerlendirme tekniği ile öğrenenlerin bilgiyi nasıl anladıklarını ve uyguladıklarını görmektedir (Bahar, 2006; Bahar vd., 2009; Yaman vd., 2005). Açıklanan bilgiler doğrultusunda Yaman vd., (2005) göre performans değerlendirme tekniğinde üç önemli özelliğe dikkat edilir:

- a) Süreç becerisi,
- b) Son ürünün niteliği,
- c) Süreç becerisi ve son ürünün niteliği.

Performans değerlendirme tekniğinde, gözlem formları ve kontrol listeleri kullanılabilir. Baker, O'Neil ve Linn (1993) performansa dayalı değerlendirmenin altı genel özelliğini sıralamışlardır:

1. Açık uçlu sorular şeklindedir.
2. Analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilere odaklanmaktadır.
3. Öğrencilerin maddeleri doğru cevaplayabilmeleri için gereken stratejileri aracısız olarak uygulamaları gerektirir.
4. Tamamlanması fazla zaman almakta ve karmaşık görevlerden oluşmaktadır.
5. Bireysel veya grup olarak yürütülebilir.
6. Öğrencilere daha fazla özgürlük tanınır ve öğrenci seçimi söz konusudur.

Performans değerlendirme tekniğinde, bahsedilenin dışında tek bir doğru cevap veya en iyi cevap söz konusu değildir. Öğrencilere çalışmanın basamaklarında dönüt verme imkanı sağlamaktadır. Puanlaması daha öznel ve zaman alıcı bir tekniktir.

2.3.2.9 Gözlem

Gözlem tekniği, bireysel ya da grup etkinliklerinde, öğrencilerin yapmış olduğu, gözlemlenebilen her türlü performansı izleme ve değerlendirme amacı ile kullanılan bir tekniktir. Bu sebeple tek başına bir teknik olarak düşünölebileceği gibi diğer tekniklerle birlikte kullanılma özelliğine de sahiptir (Bahar vd., 2009).

Öğrencilerin kazanımlarla ilişkili olarak ortaya koyduğu her tür gözlemlenebilen performansın, öğretmen tarafından gözlemlenmesi, istenen ve beklenen bir durumdur. Öğrencilerin ilgili kazanımlara sahip oluş düzeyinin tespit edilmesi için gözlem formlarından yararlanılmaktadır. Gözlem formları ölçölen özelliğin yapısına göre farklı şekillerde düzenlenmektedir (Bahar, 2006; Bahar vd., 2009).

2.3.2.10 Görüşme (Mülakat)

Öğrenci ve öğretmen arasında geçen görüşme tekniği, öğrenenin bir olay, durum ya da konu hakkındaki görüşünü derinlemesine incelemeyi ve amaçlanan konu hakkındaki olgusunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Bahar vd., 2009; Çepni ve Çil, 2013). Görüşme tekniği, öğrencilerin konuyla ilgili nasıl bir davranış geliştirdikleri, bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile birlikte derinlemesine inceleme, bilginin ortaya çıkarılması ve var olan eksikliklerin belirlenerek giderilmesi için kullanılan tekniklerden biridir (Bahar, 2006).

Görüşme tekniği, öğretmenin öğrenciyle sözlü olarak etkileşimde bulunmasına ve kavram haritalarının daha fazla açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olmasını sağlamaktadır. Öğretmenler, belirli kuralları izlerse, görüşme tekniği öğrencinin önceki kavramsal çerçevelerini oluşturmada ve öğrencinin öğrenmesini öğretimdeki herhangi bir noktada değerlendirmede güçlü bir araç olabilir (Enger ve Yager, 1998).

En basit şekilde görüşme, öğretmenin öğrenciyle veya öğrencilerle belirli öğrenme konusu alanını içeren bir takım sorular sorması ve sorulara karşılık cevaplar almasıdır. Görüşmenin niteliği, görüşme ortamı ve öğretmenin sorduğu sorular ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple soruların, amaca uygun olması ve öğrencilerin kendilerini rahat hissederek gerçek cevaplar vermesine özen gösterilmelidir. Görüşme tekniğinde, önceden hazırlanan sorular biçiminde yapılabileceği gibi görüşme esnasında da ihtiyaca göre ek sorular sorulabilir. Görüşme tekniğinin bir diğer önemli özelliği ise görüşme esnasında öğrencinin, mimiklerini, vücut diliyle anlatmaya çalıştıklarını gözlemleme imkanı vermesidir. Görüşme tekniği, öğrenme kusurlarının, kavram yanlışlarının belirlenmesi, eleştirel düşünme becerilerinin test edilmesi gibi

formatif ve summatif değerlendirme amaçlı kullanılabilir (Bahar, 2006; Bahar vd., 2009).

Korkmaz, (2004) göre görüşme tekniğinde dikkate alınması gereken özellikler şunlardır:

- Görüşme sürecinde amacın öğrencinin neleri bildiklerini ve bildiklerini nasıl uyguladıklarını belirlemek olduğu unutulmamalıdır.
- Görüşmeciler görüşülen konuyu tüm ayrıntılarıyla bilmelidirler.
- Görüşmecilerin kişilik özelliğinin, görüşme sürecini etkileyeceği düşünüldüğünden oldukça sıcak, hoşgörülü ve uygun beklentileri olan kişiler görüşmeci olmalıdır.
- Görüşmeciler, görüşmeyi yürüttüğü öğrencileri dikkatle dinlemelidir.
- Görüşme sürecinde görüşmecilerin sabırlı olmaları gerekir.
- Görüşme ortamı görüşme için uygun, sakin ve rahat olmalıdır.
- Görüşme sürecinde, görüşme konusu haricindeki konularla ilgili konuşmalar engellenmelidir.

Görüşme sürecinde görüşme kayıtları görsel, yazılı ya da sesli olabilir. Görüşme kayıtları analiz edilirken öğretmen, öğrencilerden beklenenlerden uzaklaşıp, öğrencilerin tepkilerine yoğunlaşmalıdır. Görüşme kayıtlarının birkaç kez incelenmesi veya meslektaş birkaç öğretmene izletilmesi, analizlerin güvenilirliğini arttırmaktadır (Bahar vd., 2009). Görüşme tekniğinin avantaj ve sınırlılıkları bulunmaktadır (Bahar vd., 2009).

Avantajları;

- Öğrencilerin öğrenimleri hakkında görüşmeciye bilgi vermektedir.
- Kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesinde etkili bir tekniktir.

- Görüşme tekniği, öğretimin ne düzeyde etkili olduğu ve öğrencilerin ne kadar faydalandığı hakkında bilgi verir.
- Yapılan görüşme kayıtlarının analizi sonucunda dersin işlenişi, materyaller, kullanılan yöntem ve tekniklerin geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Sınıfta yer alan öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin görülmesini sağlar.
- Bütün dersler ve konu alanlarında kullanılabilir.

Sınırlılıkları;

- Hazırlanması ve kullanılması zor ve deneyim gerektiren bir tekniktir.
- Uygulanması ve analiz süreci vakit alıcıdır.
- Bireysel uygulanması daha uygun olduğundan kalabalık sınıflarda uygulanması oldukça zordur.

2.3.2.11 Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrenenlerin süreç içerisinde gerçekleştirmiş oldukları öğrenme çalışmalarını, öğrenciler veya öğretmen tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirmesini ve öğrenmeleri ile ilgili kendi kararını vermesini içermektedir (Kutlu vd., 2010; Noonan ve Duncan, 2005; Ross, 2006). Yani öz değerlendirme tekniği bireyin süreç içerisinde kendi kendisini değerlendirmesidir. Bu teknik ile birlikte birey kendini ve yeteneklerini keşfeder. Öz değerlendirme tekniği ile öğrencilerin okulda yapmış oldukları çalışmaları, nasıl yaptıklarını ve nasıl düşündüklerini değerlendirmelerini içerir (Eğri, 2006).

Öz değerlendirme farklı biçimlerde ortaya çıkar. Fakat hepsinde ortak amaç, öğrencilerin neleri öğrendiğini veya hangi alanlarda sorun yaşadıklarını belirleyebilmeleri, kontrol etmeleri, ilerlemelerinin farkında olup yaptıklarının sorumluluğunu taşımalarıdır. Öz değerlendirme, öğrenenlerin güvenlerini

geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olup, yeteneklerini geliştirmede oldukça önemli bir tekniktir (Noonan ve Duncan, 2005; Bahar vd., 2009).

Öz değerlendirme tekniğinin iki çeşidi bulunmaktadır: İlki “öğrenme için öz değerlendirme” ikincisi ise “öğrenmenin değerlendirilmesi için öz değerlendirme.” Öğrenmenin değerlendirilmesi çeşidi, öğrencinin düzeyinin belirlenmesi için nota ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilir. Öğrenme için öz değerlendirme ise, öğrencinin kendi öğrenmelerindeki gelişimini kendisinin takip etmesi için kullanılır (Fancourt, 2005). Öz değerlendirme tekniğini, öğrencilerin kendisi uygulayacağı için öğretmenlerin öğrencileri teknik konusunda bilgilendirmeleri ve rehberlik etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler ilk başta öz değerlendirme tekniğine karşı aşırı duyarlı veya eleştirel olabilir. Bu durum ilk zamanlar sorun yaratsa da zaman içerisinde öğretmen rehberliğinde tecrübe kazandıkça sorunlar ortadan kalkacaktır (Bahar vd., 2009).

Öğrenenin başarısının geliştirilmesinde ve bu süreci izlemede önemli etkiye sahip olan öz değerlendirme tekniğinin öğretim sürecine katkıları şu şekildedir belirlenmiştir (Kutlu vd., 2010; Noonan ve Duncan, 2005; Ross, 2006):

Öğrenenler;

- Kendi öğrenmelerine daha objektif bir gözle bakabilirler.
- Olaylara farklı yönlerden bakarak, eleştirebilirler.
- Güçlü ve zayıf taraflarının farkına varabilirler.
- Öğrenme sürecinde daha aktif olurlar.
- Çeşitli üst düzey düşünme becerisi olan; karar verme, sorun çözme, eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirebilirler.
- Öğrenmeye ilgisini artırarak, akademik anlamda başarılı olabilirler.

2.3.2.12 Akran Değerlendirme

Akran değerlendirmesi, bir öğrencinin, bir başka öğrencinin çalışmasını değerlendirmesidir. Akran değerlendirme tekniği, öğrencilerin her açıdan performanslarını değerlendirmek için kullanılır ve öğrencilerin birlikte etkili bir şekilde çalışmalarına olanak sağlar. Akran değerlendirmesinde değerlendirme yapacak olanlar, birbirlerini bilmeden rastgele seçilerek yapılmalıdır ve bu sayede arkadaş faktörü ortadan kaldırılarak sonuçların en az düzeyde etkilenmesi sağlanmaktadır (Bahar vd., 2009; Kutlu vd., 2010). Aynı zamanda öğrenenlerin akranları tarafından değerlendirileceklerini bilmeleri ise performanslarını üst düzeyde kullanmaya, çalışmalarını daha bilinçli olarak yapmaya ve dikkatli davranmalarına olanak tanır (Noonan ve Duncan, 2005).

Akran değerlendirmesi tekniği ile benzer konumdaki diğer öğrencilerin öğrenme sonucunda elde ettiği ürünlerinin başarısını, kalitesini ve aşamasını, incelemesi ve dikkate alması için uygulanan bir tekniktir. Bir başka ifadeyle, öğrenciler ortak bir amaç veya ürün için birlikte çalıştıkları arkadaşlarına geri bildirim sağlamaktadır. Akran değerlendirmesi tekniği kişisel sorumluluk duygusu, motivasyonu artırma, başkalarına karşı özgüven ve empati kurma konularında bir etkiye sahip olabilmektedir (Bahar vd., 2009; Topping, Smith, Swanson ve Elliot, 2000). Akran değerlendirme, öğrencilerin bilgilerini ve becerilerini başkalarının çalışmalarını incelemek, netleştirmek ve düzeltmek için kullanmalarını gerektirir (Ballantyne, Hughes ve Mylonas, 2002). Akran değerlendirme tekniği ile öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara ulaşma aşamasının belirlenmesi, denetlenmesi ve öğrencilerin ulaştığı en son seviyenin teyit edilmesi amacı ile kullanılabilir. Öğrencilerin hem düzeyini belirlemek hem de süreç takibi hakkında bilgi edinebilmek için öğretmenlere fırsat vermektedir. Akran değerlendirme sürecinde, öğretmene

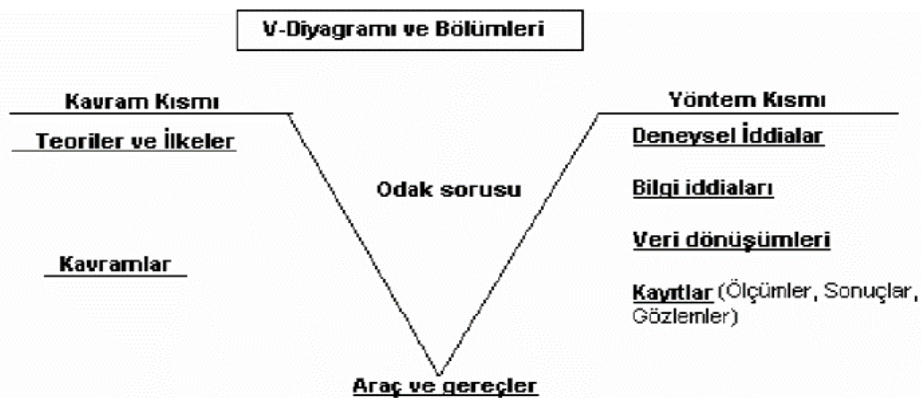
düşen önemli görevlerden birisi, öğrenenlere bu değerlendirme tekniğinin onlara olan yararını ve neler kazandıracığını anlatması şeklinde ön görülmektedir.

Anlaşılacağı üzere akran değerlendirme tekniği, öğrenme sürecine doğrudan katılımı sağlayan yani aktif katılımı, sorumluluk almayı, özgüveni, başarı hissiyatını, öz yeterliği arttıran ve eğitim süreci hakkında sürekli geri dönütler sağlayan dinamik bir süreçtir. Bu sebeple, akran değerlendirme tekniği, öğrencileri değerlendirme uygulamalarına yabancı olmamaları ve anlatılan konuları net bir biçimde kavramaları ve geliştirmeleri için bağımsız ve eleştirel olmaya teşvik etmektedir (Cihanoğlu, 2008).

2.3.2.13 V-diyagramı

70'li yıllarda öğrencilerin laboratuvar alanında bilgiyi daha iyi anlayıp yapılandırmaları amacıyla Gowin "V" şeklinde bir teknik geliştirip, bunu "V-diyagramı" olarak adlandırmıştır (Novak ve Gowin, 1984). V diyagramları teorik bilgi ile ilişki kurarak, kavramların daha doğru anlaşılmasına, öğrenci başarısının ölçülmesine ve değerlendirilmesine imkan sağlamaktadır (Nakiboğlu ve Meriç, 2000). Bu teknik, anlamlı öğrenme teorisine dayalı olarak geliştirilen bir tekniktir (Korkmaz, 2004).

V-diyagramı üç ana kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; Kavramsal kısım, odak sorusu, yöntem kısmıdır. Şekil 2.5'te V-diyagramının ana kısımları açıklanmaktadır:



Şekil 2.5: V-diyagramı ve bölümleri (Nakiboğlu ve Meriç, 2000)

İşbirlikçi öğrenme yaklaşımına göre grup çalışmasında öğrenciler tarafından doldurulan V-diyagram tekniği ile anlamlı öğrenme gerçekleşmektedir. Odak soruları oluştururken amaç, öğrencilerin bilgileri tekrar etmesini ile bilgiyi pekiştirmelerini sağlamaktadır. Korkmaz, (2004) göre V-diyagramının avantaj ve sınırlılıkları şunlardır:

Avantajları;

- V-diyagramı tekniği ile bilginin nasıl öğrenileceği ve yapılandırılacağı öğrenilir.
- Zamandan tasarruf sağlayabilir.
- Eğitim sürecinde yapılanları değerlendirmede kullanılabilir.
- Öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlar.
- Bilginin nasıl özümsemiğini de göstermektedir.

Sınırlılıkları;

- Eksik veya yanlış kullanıldığı takdirde sıkıcı ve etkisiz bir teknik olabilir.
- İlköğretim birinci kademe öğrencileri için sıkıcı ve zor bir teknik olabilir.

2.4 Öz Yeterlik

Bandura (1986), kişilerin eylemlerinin, duygularının ve düşüncelerinin üzerinde herhangi bir kontrol ölçütü kullanmalarını sağlayan, öz sisteme sahip olduklarını ortaya koymuştur. Yani, bireyin muhtemel durumları iadere etmek amacıyla, gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneklerine olan bir inançları mevcuttur. Bu kişisel yetkinlik inancı, bireylerin yapmış oldukları seçimleri, takip ettikleri eylem tarzlarını ve aynı zamanda kişilerin düşüncelerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir (Pajares, 1996). Öz yeterlik bir inanç sistemidir, bu sebeple bireyin herhangi bir durumu veya davranışı gerçekleştirebilmesi için var olduğundan daha fazla veya daha az kapasiteye sahip olduğuna inanması ile ilgili bir

sistemdir. Öz yeterlik inancı ile bireyin yapması gereken davranışa teşebbüsü ve davranışa güdülenmesi, bireyin bu davranıştaki devamlılığı ve performansı etkilenmektedir (Kotaman, 2008).

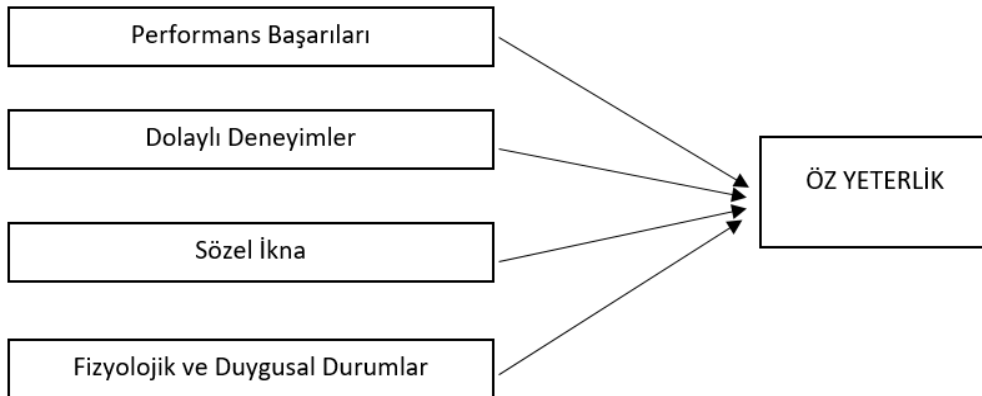
Öz yeterlik kavramının yapısı, sosyal bilişsel teoriye dayanmaktadır. Sosyal bilişsel teori ise davranışların, Bandura'nın "üçlü karşılıklılık" adını verdiği, çevre, davranış ve bilişin karşılıklı ilişkiler içinde olduğunu ve birbirini etkilediği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Çevre, davranış ve biliş ise doğrudan öz yeterliği etkilemektedir (Cassidy ve Eachus, 2002). Öz yeterlik kavramı ile etkinlik inançlarının, bireyin düşünce kalıpları, davranışları ve motivasyonuna yardımcı ve arabulucu rolü üstlendiğini göstermektedir. Öz yeterlik yalnızca belirli davranışların uygun olduğunu ortaya koymaz; aksine bilişsel, sosyal ve davranışsal olarak beceri ve stratejileri harekete geçirmeyi içerir. Bu şekilde, kişinin sahip olduğu becerilerle neler yapabileceğini temel alan bir yeterliktir (Bandura, 1977, 1986).

Öz yeterlik kavramı hakkında birçok tanım yer almaktadır. Bunlar; öz yeterlik, bireyin muhtemel durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli görülen eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin inançları veya bireyin belli bir görevi yapma kapasitesine dair inancı şeklinde tanımlanmıştır (Bandura, 1977; Bandura 1994). Zimmerman (1995) s.203 ise öz yeterlik "bireyin bir işi uygulayabilme, başarabilme kabiliyeti konusundaki kararlarıdır" şeklinde ifade etmiştir. Öz yeterlilik, bir kişinin belirli bir davranışı veya görevi başarıyla gerçekleştirebilme yetenekleri hakkında sahip olduğu inançları şeklinde de tanımlanabilir (Cassidy ve Eachus, 2002). Yani öz yeterlik, bireyin verilen bir vazifeyi ne düzeydeki bir başarı ile yerine getirdiğine dair potansiyeli hakkında bir yargı ifade etmesidir.

Öz yeterlik inancı güçlü olan bireylerde, zor durumlarla başa çıkmanın daha kolay olduğu gözlenmiştir (Bandura, 1977). Yapılan araştırmalar, öz yeterlik inancı

yüksek olan kişilerin bir vazifeyi başarmak için daha fazla özveri gösterdikleri, dikkatlerini daha çok işlerine odakladıkları, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolay bir şekilde geri dönmedikleri, dirençli ve dayanıklı oldukları ortaya çıkmıştır (Chase, 2001; Pajares, 1996). Öz yeterlik inancı bireyde, doğru veya yanlış faaliyetler yapma tutumunu etkilediği, bireyin herhangi bir problem ile karşılaştığında problemi çözmek için çokça çaba harcadığı ve ısrarcı bir tutum içinde olduğu şeklinde de vurgulanmaktadır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Öz yeterlik, kişisel niteliklerin dışında etkinlikleri gerçekleştirebilme kabiliyetinin karar verilmesini içerir. Yani bireyin kişisel yargılarını ifade eder. Öz yeterlik, eğitimsel yeterliliklerin gelişimini amaçlayan etkinliklere katılmaya teşvik ettiği için, motivasyon ve başarı düzeyi, etkinliklerin seçimini, harcanan çabayı da etkileyebilir (Schunk ve Hanson, 1985; Zimmerman, 1995). Öz yeterliği düşük olan bireylerde ise işlerin gerçekte olduğundan daha zor ilerlediğine, stres ve depresyonla beslenerek bir sorunu çözenin en iyi yol olduğuna dair bir inanç oluşabileceği ileri sürülmüştür (Pajares, 1996).

Bireylerin öz yeterlik inançları dört ana kaynağa dayanmaktadır. Bu kaynaklar Şekil 2.6'da verildiği üzere, bireyin fizyolojik ve duygusal durumu, performans başarıları, dolaylı deneyimler, sözel iknadır (Bandura, 1977).



Şekil 2.6: Öz yeterliği etkileyen faktörler

Öz yeterlik inancının performans başarıları (başarı ya da başarısızlık), dolaylı deneyimler (başkalarının yaşadığı başarı ve başarısızlıklara şahit olma), sözel ikna süreci (aile, arkadaş ve meslektaşlar tarafından), fizyolojik ve duyuşsal durum (heyecan, korku vs. duygular yaşama) faktörlerinden etkilendiği belirtilmektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer 2009; Zimmerman, 1995).

Öz yeterliği etkileyen faktörler arasında en etkili olanı, performans başarıları yani tam ve doğru deneyimlerdir (Aksoy ve Diken, 2009; Bandura, 1977; Brinkerhoff, 2006; Chase, 2001). Tam ve doğru deneyimler, bireyin kendi performansı sonucu elde ettiği başarılı deneyimleridir. Tam tersi durumlarda ise öz yeterlik inancı olumsuz etkilenmektedir. Kişilerin bir durum sonucu yaşamış oldukları başarılar, kişilerin o duruma yönelik öz yeterlik inancının artmasını sağlamaktadır (Kotaman, 2008).

Öz yeterliğe etki eden bir diğer ana faktör ise sosyal modeller tarafından yaşanılan dolaylı deneyimlerdir (Bandura, 1977). Başka kişilerin deneyimlerini gözlemleyerek, kendisi ile gözlemlediği birey arasında ne kadar fazla benzerlik ortaya çıkarsa, öz yeterlik inancı daha da artmaktadır (Aksoy ve Diken, 2009). Schunk ve Hanson (1985), tarafından yapılan bir çalışmada bir biri ile yaşıtlı modellerin yani öğrencilerin çıkarma işlemi yapabilmeleri hakkındaki öz yeterliklerine olan etkisini incelemişlerdir. Yapılan çalışmaya göre akran modellerinin öğrencilerin öz yeterliklerini artırdığı görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen modelinin de, öz yeterlik inancını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Bir diğer faktör ise sözel iknadır (Bandura, 1977). Sözel ikna ile birey cesaretlendirilerek göreve ilişkin teşviki arttırıp, öz yeterliğin değişmesine etki edebilir. Bireye bu görevi yapabileceği konusunda dışarıdan gelen değerlendirmeler

kişinin öz yeterliğini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Aksoy ve Diken, 2009).

Fizyolojik ve duygusal durumlar ise öz yeterliğe etki eden bir faktördür (Bandura, 1977). Bireyler bir göreve ilişkin yeterliklerini o görevi yürütürken yaşamış olduğu deneyimlerindeki fizyolojik ve duygusal tepkilerle değerlendirmektedirler. Olumlu yöndeki duygular, öz yeterlik inancını güçlendirirken, olumsuz yöndeki duygular ise öz yeterlik inancını zayıflatmaktadır (Aksoy ve Diken, 2009).

Zimmerman (1995), akademik anlamdaki öz yeterliğin belirli özelliklerini dile getirmiştir. Bunlar;

- Öz yeterlik bireyin psikolojik veya fiziksel özellikleri gibi, kişisel niteliklerinden ziyade bir görevi yapabilme kabiliyeti konusundaki yargıları içermektedir.
- Yeterlik inancı, tek bir eğilimden ziyade çok boyutludur. Sonuç olarak, yeterlik inancı, farklı işlev alanlarıyla bağlantılıdır. Bu sebeple, matematiğe yönelik yeterlik inançları, İngilizce kompozisyon yeterlik inançlarından farklı olabilir.
- Öz yeterlik inancı bağlama yani ortama bağlıdır. Örneğin, öğrenciler rekabetçi sınıf ortamında öğrenim gördüğü için işbirlikçi ortamlarda daha düşük bir öz yeterlik inancı ifade edebilirler.
- Öz yeterlik inancı ölçümleri performans için belirlenmiş uygun ölçütlere bağlıdır.

2.5 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi

Düzeyi

Hızla gelişen toplum ve artan bilgi ile birlikte eğitim alanında meydana gelen değişiklikler ile beraber topluma ve ihtiyaca uygun bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Değişen eğitim anlayışı ile birlikte eğitim programlarının bir

basamağı olan değerlendirmeye, farklı teknikler eklenmiştir. Yenilenen eğitim programı ile öğrencilerin neyi yapabildiklerinin yanında ayrıca neyi bildiklerini değerlendiren, öğrenme sürecini destekleyen, yazılı, sözlü ve fiilen performansını açığa çıkarmayı sağlayan, öğrencinin sahip olması gereken içerik bilgisini sorgulayan, tutarlı ve geçerli bilgiler elde etmeyi sağlayan, çeşitli değerlendirme araçlarının kullanılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Birgin ve Gürbüz, 2008; Yeşilyurt ve Yaraş, 2011).

Bu ihtiyaç sonucunda geleneksel değerlendirme tekniklerinin yanında, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulanmaya başlamıştır. 2005 yılında yenilenen eğitim programı ile birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterli bilgisi bulunmamaktadır (Arslan, Avcı ve İyibil, 2008). Günümüz çağında, verilen eğitim sisteminde yer alması gereken alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen adaylarının bilgi düzeyinin ölçülmesi ve bu tekniklerin hangi amaçla, nasıl kullanıldığı, avantaj ve sınırlılıkları hakkında bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Hangi tekniğin ne amaçla ve hangi alanda kullanımı daha uygun olduğuna karar verebilen, amaca uygun olarak derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilen öğretmen adaylarının yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bu çalışmada da amaçlanan bu bilgiye ulaşmak için öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonucu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin saptanması hedeflenmiştir.

2.6 Yapılan Araştırmalar

Geçmiş yıllardan bu yana alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanım amaçlarını belirlemek, anlamlandırmak amacıyla öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgilerini, görüşlerini,

becerilerini belirlemek adına birçok araştırmalar yapılmaktadır. İlgili araştırmalar bölümünde de belirlenen başlıklar altında yapılan benzer araştırmalar ve sonuçları hakkında bilgi verilecektir.

2.6.1 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Yapılan

Araştırmalar

Bu kısımda, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tanıtıldığı, karşılaştırıldığı ve ayrı olarak incelendiği, bu tekniklerin sınıf içinde kullanımına ve geliştirilmesine yönelik önerilerin yer aldığı, öğrencilerin bu tekniklere ilişkin görüşlerinin bulunduğu araştırmalar yer almaktadır.

Bahar (2000) *“Biyoloji Eğitiminde Kavram Haritalarının Kullanımı”* adlı çalışmasında kavram haritası tekniğini ele almıştır. Kavram haritası tekniğinin kullanılmasının nedenini, öğrencilerin bilişsel yapılarında yer alan kavramlar arasındaki bağları ve bağlantıları ortaya koyması ve görsel hafızaya hitap etmesi nedeniyle tercih edildiğini ifade etmiştir. Bu çalışma ile kavram haritalarının hazırlanması, planlanması, yanlış kavramların belirlenmesi, üst bilişsel becerilerin geliştirilmesi, tartışma ortamı oluşturma ve soru sorma gibi konularda bilgi verilerek, bu tekniğin öğretim ve öğrenme aracı olarak kullanılması araştırılmıştır.

Nakiboğlu, Benlikaya ve Karakoç (2001) *“Ortaöğretim Kimya Derslerinde V-Diyagramı Uygulamaları”* adlı çalışmalarında kimya laboratuvarının öğrenme ortamı haline getirilmesi ve V-diyagramları ile fen bilimleri eğitimi kapsamında önemli gelişmelerden bahsedilmiştir. Bu araştırmada V-diyagramı tekniğinin niçin laboratuvarında öğrenme açısından önemli bir teknik olduğu, dersteki kuramsal bilgiler ve laboratuvar uygulamaları ile nasıl bağlantı sağlandığı ve nasıl hazırlandığı konuları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca lise ders kitaplarından seçilen üç konuya yönelik V-diyagramı örnekleri hazırlanmıştır.

Century (2002) “*Alternative and Traditional Assessments: Their Comparative Impact on Students' Attitudes and Science Learning Outcomes: An Exploratory Study*” (*Alternatif ve Geleneksel Değerlendirmeler: Öğrencilerin Tutumları ve Fen Öğrenme Çıktıları Üzerindeki Karşılaştırmalı Etkileri: Keşifsel Bir Çalışma*) adlı doktora çalışmasını yürütmüştür. Alternatif ve geleneksel değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin tutumları ve fen öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Hazırlanan 4 araştırma sorusunu cevaplandırmak üzere karma yöntem kullanılmıştır. Bu çalışma ile geleneksel yöntemin, alternatif değerlendirmeye göre daha somut ve bilişsel içerik öğrenimi sağladığı, alternatif değerlendirmenin ise daha fazla psikomotor, işbirlikli öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri kazandırdığı ortaya çıkmıştır. Nicel bulgularda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitel analizden elde edilen sonuçlar ise alternatif yöntemler kullanıldığında, grupların daha memnun kaldıkları ve iki değerlendirme yönteminin de birbirini tamamlayıcı olduğu ve bu nedenle muhtemelen maksimum fayda sağlamak için birlikte kullanılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Baki ve Birgin (2002) “*Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması*” adlı çalışmalarında, literatür incelenerek bireysel gelişim dosyasının tanımı, eğitim sürecindeki avantajları ve sınırlılıkları, kullanılan türleri ve gelişim dosyasının yapısının nasıl düzenleneceği ayrıca ulaşılan verilerin nasıl değerlendirileceği ile ilgili bilgi verilmiştir. Matematik dersi için geliştirilen bireysel gelişim dosyası, belirlenen örnekleme uygun bir okulda uygulandıktan sonra, klinik mülakat yöntemiyle öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda bireysel gelişim dosyasının etkililiğine karar vermek için geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak bireysel gelişim dosyası tekniğinin eğitim içinde oldukça etkili bir teknik olduğuna ve

hizmet öncesi kurslar ile öğretmen adaylarına, hizmet içi kurslar ile de öğretmenlere tanıtılması gereksinimi sonucu ortaya çıkmıştır.

Ballantyne, Hughes, Mylonas (2002) *“Developing Procedures for Implementing Peer Assessment in Large Classes Using an Action Research Process”* (Eylem Araştırma Sürecini Kullanarak Büyük Sınıflarda Akran Değerlendirmesi Uygulama Prosedürlerini Geliştirme) adlı çalışmalarında, literatürde akran değerlendirilmesi sürecinin sadece küçük öğrenci gruplarıyla kullanımına odaklanıldığı üzerinde durmuşlardır. Bunu üzerine döngüsel, etkili ve işlemsel bir eylem süreci kullanarak, büyük sınıflarda kullanılmak üzere akran değerlendirme yöntemini geliştirilmişlerdir. Bu çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Her aşamadan sonra öğrenci ve öğretmenlerden geri bildirim alarak yöntemde değişiklikler yapılmıştır. Her ne kadar kalabalık sınıflarda akran değerlendirilmesinin kullanılması zor olsa da, bu çalışma sonucunda öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine önem verdiği ve öğrenmeleri için faydalı bir çalışma olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, akran değerlendirmesinin kalabalık sınıflarda uygulanması için önerilerde bulunulmuştur.

Stader ve Hill-Winstead (2002) *“Portfolios, Performance Assessments and Standards Based Learning in Educational Leadership”* (Eğitimsel Liderlikte Portfolyolar, Performans Değerlendirmeler ve Standart Temelli Öğrenme) adlı çalışmalarında portfolyoların kullanımı, performans değerlendirmeler ve standart temelli öğrenme konuları tartışılmıştır. Aynı zamanda puanlamada kullanılan derecelendirme ölçeklerinin geliştirilmesi konusunu ele alarak süreci açıklamışlardır. Derecelendirme ölçeklerinin, hem portfolyoların hazırlanması hem de değerlendirilmesi sürecinde kullanıldığını dile getirmişlerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda portfolyo tekniğinin, öğrencilerin gerçek hayatla bağlantı kurma, öz

değerlendirme, iletişim, öz güven becerilerinin geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca teknoloji kullanımı becerisini geliştirme de elektronik portfolyoların etkili olduğunu dile getirmişlerdir.

Kan (2007) "*Portfolyo Değerlendirme*" adlı çalışmasında ortaya çıkan öğrenme stillerini, öğrenme ürünlerini ve düşünme tarzlarını içine alan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden portfolyo ve değerlendirilmesi ele alınmıştır. Öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde önemli bir teknik olan öğrenci portfolyolarının; kapsamı, özellikleri, çeşitleri, uygulanışı, portfolyo tekniğinin avantajları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. Son olarak, eğitim ve öğretim süreci boyunca portfolyonun kullanılmasının önemi vurgulanmıştır.

Birgin (2008) "*Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*" adlı çalışmasında, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği olan ürün dosyasının uygulanmasına ilişkin öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada, portfolyo değerlendirme tekniğinin öğrenciler ile birlikte güçlü ve zayıf yönleri tartışılmıştır. Portfolyo değerlendirme tekniğinin, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde, öğretmene ve öğrenciye daha kapsamlı bilgi sunduğu, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk ve öğrenmesini teşvik ettiği, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, portfolyo değerlendirme tekniğinin eğitimde daha sık kullanılması önerilmiştir.

Eroğlu ve Kelecioğlu (2011) "*Kavram Haritası ve Yapılandırılmış Gridle Elde Edilen Puanların Geçerlik ve Güvenirliklerinin İncelenmesi*" adlı bu çalışmada,

“Newton’un Hareket Yasaları” ünitesi ile öğrencilerin başarılarından yola çıkarak yapılandırılmış grid ve kavram haritasının geçerlik ve güvenilirliğini ölçmek amaçlanmıştır. Örnekleme 2009-2010 öğretim yılı içinde Fizik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programında ve birinci sınıfta okuyan 102 öğrenci oluşturmuştur. Yapılandırılmış grip ve kavram haritasının geçerliği için aynı konuda geliştirilmiş kısa cevaplı test tekniği de kullanılmıştır. Sonuç olarak yapılandırılmış grid ve kavram haritası arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. (0.51; $p < 0.05$)

Kocaarslan (2012) “*Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği ve İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Maddenin Değişimi ve Tanınması Adlı Ünite Kullanımı*” adlı çalışmanın amacı, TDA tekniğinin özelliklerini açıklamak ve ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde yer alan ünite konuları ile ilgili örnek etkinliklerin sunulmasıdır. Programlarda yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında, TDA tekniğine ilişkin öğretmenlerin beklenen bilgiye hakim olmadıkları ve TDA tekniğinin alanda istenilen yeterlikte kullanılmadığı gerekçesiyle benzer araştırmalar incelenerek, TDA tekniğinin özellikleri ve yapısı ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Özveren (2013) “*Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması*” adlı yüksek lisans tezi çalışmasını yürütmüştür. Bu çalışmanın amacı, 2004 yılı sonrasında eğitim programlarında meydana gelen değişim sonucunda, ölçme ve değerlendirme kapsamının yürütülen çalışmaların daha geniş kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 2004 yılından itibaren ölçme ve değerlendirme etkinlikleri değişmiş ve bu değişikliklerin ortaya çıkardığı durumu belirlemeye çalışan çok sayıda bildiri, tez ve makale gibi bilimsel çalışmalar yürütülmüştür. Bu tez çalışmasında da yapılan araştırmalardan yola çıkarak yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı, etkililiği,

öğrenciyi derste daha aktif hale getirmesi gibi sonuçlar sentezlenerek bir arada toplanmaya çalışılmıştır. Bu sebeple bu çalışmanın yöntemi, meta analiz çalışması olarak seçilmiştir. Meta analiz çalışması ile araştırma bulguları yeniden özetlenip, tek bir araştırma adı altında toplanmıştır. Toplam 128 araştırma meta analiz sürecinde yer almıştır. Araştırma sonuçları ortak fikirler, pozitif anlamlı ve negatif anlamlı başlıklar altında toplanmıştır.

Yunus (2018) "*Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin 6. Sınıf Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Ünitesinde Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*" adlı yüksek lisans tezi çalışmasını yürütmüştür. Bu çalışmada 6. sınıf Fen dersinde yer alan "Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitesinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğinin uygulandığı derse ilişkin fikirlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma, 60 tane 6. Sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde ön test, son test uygulanarak kontrol gurubu ve yarı deneysel desen kullanılmıştır. Her iki grupta da MEB müfredatına uygun olarak ders işlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere müfredat haricinde, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden kelime ilişkilendirme anahtarı, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid tekniklerinin yer aldığı etkinlikler kullanılmıştır. Sonuç olarak, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin deney grubunda kullanılması öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkili olmuştur. Aynı zamanda öğrencilerden alınan görüşlere göre, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, Fen bilimleri dersinden kullanılmasına yönelik pozitif görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

2.6.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Öğretmenler İle Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda, alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin, öğretmenlerin görüşlerinin alındığı, öz yeterliklerinin ve bilgi düzeylerinin incelendiği, sahip oldukları eksikleri gidermek için sunulan önerilerin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır.

Wolfe ve Miller (1997) “*Barriers to the Implementation of Portfolio Assessment in Secondary Education*” (*Ortaöğretimde Portfolyo Değerlendirme Uygulaması Önündeki Engeller*) adlı çalışmalarında, ortaöğretim sürecinde portfolyo değerlendirilmesi uygulamasını engelleyen faktörlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışma grubuna ise 206 ortaöğretim öğretmeni içerisinden, 198 öğretmen katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, ortaöğretimde öğretmenlerin portfolyo değerlendirme uygulamasında karşılaşılan engeller beş başlık altında toplanmıştır. Bunlar; portfolyo değerlendirmesini uygulamak için geçen süre, değerlendirme listesinin geliştirilmesi ve puanlama, portfolyo değerlendirmesini uygulamak için gereken kaynaklar, portfolyo kullanımının sınıf eğitimi ve nasıl etkileşime girdiği ile ilgili olanlar, insanların sınıfta portfolyo kullanımını nasıl kolaylaştıracağı veya engelleyebileceği ile ilgili olanlar şeklinde belirlenmiştir.

Culbertson ve Wenfan (2003) “*Alternative Assessment: Primary Grade Literacy Teachers’ Knowledge and Practices*” (*Alternatif Değerlendirme: Birinci Sınıf Okuma Yazma Öğretmenlerinin Bilgi ve Uygulamaları*) adlı çalışmalarında, ilköğretim okuma yazma öğretmenlerinin, her biri arasındaki ilişkiyi inceleyerek ve her birini etkileyen faktörleri belirleyerek, doğru değerlendirme ve alternatif değerlendirme uygulamalarını araştırmışlardır. Veri toplama aracı olarak anket

tekniğini kullanmışlardır. Veriler 73 ilköğretim okulunda görev yapan, 159 öğretmenden toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda az sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim ve planlama, uygulama ve işbirliği için yeterli zaman, öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki bilgi ve uygulamalarına genel olarak katkıda bulunduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye yönelik tutumları, değerlendirme tekniklerini seçme özgürlüğünden de etkilenmiştir. Alternatif değerlendirmedeki öğretmen uygulamalarının, yönetici desteği, yeterli kaynaklar, bilimsel okuma ve mesleki serbestlik dereceli değerlendirme teknikleri arttıkça, arttığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, ilköğretim sınıflarında daha etkili bir değerlendirme yapılmasını sağlamak için, eğitimcilere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Flowers, Ahlgrim-Delzell, Browder ve Spooner (2005) “*Teachers’ Perceptions of Alternate Assessments*” (Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirmelerle İlgili Algıları) adlı çalışmalarının amacı, öğretmenlerin alternatif değerlendirmeler hakkındaki algılarını incelemektir. Bu çalışmanın örneklemini, beş eyaletten toplam 983 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada uygulanan alternatif değerlendirme öğretmen anketi, toplam 64 likert tipi maddeden oluşmaktadır ve kendi içinde iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde alternatif değerlendirmenin öğrenciler, öğretmenler, veliler ve eğitim uygulamaları üzerindeki etkisini ele alan 39 madde yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise 25 madde yer almaktadır. Uygulanan anket sonucunda, öğretmenlerin alternatif değerlendirmelerinin eğitimsel yararlarını içeren çoğu maddeyle aynı fikirde olmadıkları ve öğretmenlerin öğrencilerinin hesap verilebilirliğe dahil edilmesi gerektiği eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenler, alternatif değerlendirmelerinin en önemli etkisinin evrak ve talep sürelerindeki artış olduğunu belirtmişlerdir.

Cheng (2006) “*Junior Secondary Science Teachers’ Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong: Implications for Teacher Professional Development*” (*Ortaokul Fen Öğretmenlerinin Hong Kong’da Alternatif Değerlendirme Anlayışı ve Uygulaması: Öğretmen Mesleki Gelişimi İçin Çıkarımlar*) adlı çalışmasında, geleneksel Hong Kong okullarında öğretmenlerin, öğrencileri başarı düzeyine göre değerlendirdikleri testler ve sınavlar kullandığını dile getirmiştir. Eğitim reformu girişimi ile değerlendirme uygulamalarında derin değişiklikler yaşandığını belirtmiştir. Bu çalışmada da Ortaokul Fen Bilgisi Öğretmenlerinin, Fen dersinde alternatif değerlendirmenin yerine getirilmesi gerektiğine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlere, değerlendirme sürecinde meydana gelen değişiklikleri kolaylaştırmak için yapılması gerekenler hakkında fikir vermiştir. Bu çalışmanın sonucunda Hong Kong ve diğer ülkelerdeki değerlendirme kültürünün değiştirmesi üzerindeki etkisi olduğu sonucu ve öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında ne türde desteklenmesi gerektiğine ilişkin somut örneklerde bulunulmuştur.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) “*Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Alguları ve Karşılaştıkları Sorunlar*” adlı çalışmalarında amaç, yenilenen öğretim programlarının uygulandığı ilköğretim okullarında programda yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasına yönelik bu konuda öğretmen fikirlerini almak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik, dört araştırma sorusuna cevap aranmıştır ve ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Amaca uygun olarak hazırlanan anketin ilk bölümünde şahsi bilgiler sorulmaktadır. İkinci bölümünde öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme tekniklerinin kullanım sıklığı, üçüncü bölümde ölçme tekniklerine ilişkin yeterlik düzeyleri sorulmuştur. Dördüncü bölümünde, öğretmenlerin teknikleri kullanırken karşılaştıkları problemlere

ilişkin görüşleri alınmıştır. Anketin son bölümünse ise öğretmenlerin yeni uygulamaya başlamış oldukları teknikler ile ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışma grubunu, okullarda görev yapan toplam 242, birinci ve altıncı sınıfa ders veren sınıf ve alan öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğrenci başarısını belirlemede, kendilerini daha yeterli gördükleri standart ölçme ve değerlendirme tekniklerini uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ölçme tekniklerini kullanmada karşılaşılan problemlerin başında, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve zamanın yetersiz olması gibi problemler yer almıştır. Ayrıca öğretmenlerin yenilenen program sonucu karşılaştıkları değerlendirme tekniklerinin olumlu ve olumsuz yönlerini ilişkin görüşleri, programda belirtilen özelliklerle eş değer olduğu görülmüştür. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin hazırlanmasında ve uygulanmasında eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Ören ve Tatar (2007) *“İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri-I”* adlı çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin yenilenen eğitim programıyla birlikte gelişmiş ve değişmiş olan alternatif değerlendirme yaklaşımları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemini kullanılarak belirlenen belirli il merkezi ve köylerinde gören yapan 70 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan anket formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Oluşturulan anket formu iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölümünde demografik özellikler, ikinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanma düzeyini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Çalışma sonucunda araştırma sürecine katılan öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını değişik biçimlerde ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu yaklaşımları genellikle miğfer derslerde kullandıklarını

belirtmişler ve bu yaklaşımların avantaj, sınırlılık ve uygulamada karşılaştıkları sorunları açıklamışlardır. Genel olarak sınıf öğretmenleri, alternatif değerlendirme yaklaşımlarının çok zaman aldığını ve programın yoğun olmasından dolayı değerlendirme faaliyetlerine çok fazla yer veremediklerini belirtmişlerdir.

Nazlıççek ve Akarsu (2010) “*Fizik, Kimya ve Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarıyla İlgili Yaklaşımları ve Uygulamaları*” adlı çalışmalarında, Fizik, Kimya ve Matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını uygulamaları ile ilgili bilgi düzeyleri, araçları kullanma alışkanlıkları ve yaklaşımları incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafında oluşturulan anket tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu toplam 121 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, geleneksel teknik olan yazılı sınav ve soru-cevap tekniğine yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olduğu, alternatif tekniklerden günlük, portfolyo, deney raporları ve kavram haritaları gibi teknikler ile ilgili bilgi düzeylerinin ise düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri, düşük olan dört alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine verdikleri önem, güven ve uygulama alışkanlıklarının diğerlerine göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin bu araçlara ilişkin yaklaşımlarının farklılaştığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin tecrübe yılı ve cinsiyetine göre kullanılan tekniklerin farklı olmadığı, yalnızca matematik ve fizik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme tekniklerini kullanım düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir.

Anıl ve Acar (2008) “*Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri*” çalışmalarında amaç, sınıf öğretmenlerinin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları problemlere ilişkin fikirleri hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik, beş araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Yürütülen çalışma

betimsel bir araştırmadır ve çalışma grubunu, 78'i resmi, 18'i özel okulda görev yapan toplam 96 ğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket tekniği kullanılmıştır. Sınıf ğretmenlerinin ilkokul programında yer alan lme ve değerlendirme süresince karşılaştıkları problemleri belirlemek adına hazırlanan ankette 37 madde bulunmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda, sınıf ğretmenlerinin genellikle geleneksel tekniklerden çoktan seçmeli testleri, alternatif tekniklerden ise performans görevini çoğunlukla kullanmış oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, alternatif ve geleneksel lme teknikleri ile ilgili yeterince bilgiye sahip olamadıklarını, bu teknikler ile değerlendirme yapmanın karışık olduğunu ve bu tekniklerle ilgili uzmana ihtiyaç duyduklarını düşünmüşlerdir. Ayrıca bu teknikleri uygulama konusunda, sınıfların kalabalık olması ve zamanın yetersiz olmasından dolayı sorun yaşadıklarını ve verilmiş olan hizmet içi eğitim kurslarının yeterli olmadığını düşünmüşlerdir. Aynı zamanda birçok sınıf ğretmeni, değerlendirme sürecinin hem veli hem de öğretmene ekonomik olarak yük olduğunu ifade etmişlerdir.

oruhlu, Nas ve epni (2009) *“Fen ve teknoloji ğretmenlerinin alternatif lme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon rneği.”* adlı çalışmalarını yürütmüşlerdir. Amaç, Fen ve Teknoloji dersi ğretmenlerinin, 2004 yılında uygulanmaya başlanan ğretim programında yer alan alternatif lme ve değerlendirme tekniklerini, sınıf içinde uygulamada karşılaştıkları sorunlarını ve öğretmenlerin bu tekniklere yönelik hangi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Trabzon ilindeki toplam 40 Fen ve Teknoloji ğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, durumu belirlemek amacıyla ihtiyaç belirleme anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. 40 ğretmen

içerisinden şansa seçilen 15 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterince bilgili ve yetenekli olmadıkları ve bu şekilde programı yürütmeye başladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, portfolyo (ürün dosyası) tekniğinin uygulanması ve değerlendirilmesi konularında da sorunlarla karşılaştıkları ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda yeterli bilgi ve yeteneğe sahip olmamalarından dolayı, daha fazla kendi bildikleri teknikleri uygulamaya çalıştıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, hizmet içi eğitim kursları verilerek öğretmenlere, ürün dosyası, performans değerlendirme, proje gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamayı öğreten kurslar verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anıl ve Acar (2009) *“Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”* adlı çalışmaları, belirli bir durumun ortaya konulmasından dolayı betimsel bir çalışma olmuştur. Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin programda yer alan ölçme ve değerlendirme boyutundaki dereceli puanlama anahtarı, performans değerlendirme ve gelişim dosyasını kullanma konusundaki yeterlikleri ve bu tekniklerle ilgili karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Konuyla ilgili üç bölümden oluşan bir anket geliştirilmiş ve 252 öğretmene uygulanmıştır. Aynı zamanda sorun ve çözüm önerilerini belirlemek adına, 15 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Uygulanan anket ve yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme tekniğini sıklıkla kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Gelişim dosyası tekniğinde hazırlık ve değerlendirme sürecinde, sınıf mevcudunun kalabalık

olmasından dolayı zaman aldığı ve elde edilen dosyaların saklanması sıkıntı yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Dereceli puanlama anahtarı tekniği ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığını ve bu tekniğin kullanımı için uzman gereksinimi duyduklarını dile getirmişlerdir.

Toptaş (2011) “*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı ile İlgili Algıları*” adlı çalışmasında, 1. Ve 5. sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının alternatif ölçme değerlendirme sürecinde önerilen “ölçme ve değerlendirme planı hazırlayabilme, planı uygulayabilme ve süreci ölçmeye yönelik araçları kullanabilme ve değerlendirme yapabilme” boyutlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına ulaşabilmek amacıyla, beş araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 14 ilköğretim okulunda görev yapan 214 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş olan 5’li Likert tipi anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşleri, programla uyumaktadır. Ankette yer alan “yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin elde ettikleri çıktılarını sınıf içinde sunmalarına olanak sağlanmalıdır” ifadesine çoğunlukla öğretmenler “bazen” yanıtını vermişlerdir. Bu durum da programla uyummayan bir sonuçtur ve ulaşılan bu sonuç ile sınıf öğretmenlerinin proje sunumlarına gerekli önemi ve özeni vermediklerine ulaşılmıştır.

Özenç, Doğan, Çakır (2017) “*Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi*” adlı çalışmalarında amaçlanan, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Bu sebeple dört araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

Çalışmada belirlenen amaca ulaşmak için, nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine incelemeyi sağlayan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen, farklı okullarda görev yapan 9 Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma gurubu belirlenirken, Sınıf öğretmenlerinin görev aldıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi düzeyi ölçütü kullanılmıştır. Belirlenen araştırma sorularına ulaşmak amacıyla, veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi ile ilgili ortak bir algıya sahip olmadıkları ve bu kavram ile ilgili kavram karmaşası yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeyi objektif olarak yapabildikleri, öz güveni arttırdığı ve öğrencilerin kendilerini anlamalarını kolaylaştırdığı düşünceleri ortaya çıkmıştır.

Demir, Tatanis ve Trahan (2019) *“İlköğretim Okullarında Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi”* adlı çalışmaları, alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında yapılmış olan araştırmalarda önemli sonuçları ortaya çıkarmak, değerlendirme yöntemlerinin kullanılması sürecinde yaşanan zorlukları saptamak, alan yazındaki farklılıkları ve eksiklikleri belirlemek ve ileriki yıllarda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma çeşitli alan yazın taraması yapılarak, farklı elektronik akademik veri tabanı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yöntemiyle, çeşitli kriterler oluşturularak çalışmaların özeti ve analizi yapılmıştır. Belirlenen ölçütler kullanılarak 29 araştırma elde edilmiştir. Ayrıca kaynakçada kullanılarak kartopu yöntemiyle de belirlenen ölçütlere uyan 13 ek araştırma daha eklenmiş ve toplamda 42 araştırmaya ulaşılmış ve analiz edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılan değişkenler, katılımcılar,

araştırma yöntemi, araştırma alanı, araştırma metodu ve araştırmanın içeriği özetlenerek, öğretmenlerin, öğrenci üzerine etkisi, pedagoji, teknikleri uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin değerlendirme tekniklerini uygulamada sahip oldukları yeterlilikler olarak görüşler ayrılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulama sürecinde sahip olmamalarına karşın, bu yöntemlerin uygulanması konusunda olumlu bir tutuma sahip oldukları ve alternatif değerlendirme tekniklerinin yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.3 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Öğretmen

Adayları İle Yapılan Çalışmalar

Bu kısımda, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı, öz yeterliklerinin ve bilgi düzeylerinin incelendiği, sahip oldukları eksikleri gidermek için sunulan önerilerin ve tutumlarının yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır.

Campell ve Evans (2000) *“Investigation of Preservice Teachers' Classroom Assessment Practices During Student Teaching”* (Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Sınıf İçi Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi) adlı çalışmalarında amaç, eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili bütün dersleri başarıyla tamamlayan öğretmen adaylarının, değerlendirme uygulamalarını incelemek amaçlanmaktadır. Çalışma grubunu, 65 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verileri dereceli puanlama anahtarı sonucu topladıkları çalışmada, öğretmen adaylarının genellikle derslerde verilmesi gereken birçok değerlendirme tekniğini kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Önerilen sınıf içi değerlendirme uygulamalarının sahip olması gereken bilgiye bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmen

adaylarının, verilen ölçme talimatları ile yapmış oldukları uygulamalar arasındaki tezatın araştırılması önerilmiştir.

Hill (2002) "*Electronic Portfolios: Teacher Candidate Development and Assessment*" (*Öğretmen Adaylarını Geliştirme ve Değerlendirme: Elektronik Porfolyolar*) adlı çalışmasında, öğretmenlerin yeterliklerini değerlendirmek için kullanılan lisans sınavlarının ve alınan notların, kaliteli eğitimcilerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve eğilimleri yansıtmakta başarısız olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlerin benzersiz mesleki bilgilere, tutumlara ve etkili öğretim stratejilerine sahip olmaları gerektiğini savunarak, mesleki eğitimlerini, kendilerini yenileme, yansıtıcı uygulama becerileri ve kariyerleri ilerledikçe büyümeye ve öğrenmeye devam etmelerini sağlayan zihin alışkanlıklarını yapmaları gerektiğini ileri sürmüştür. Öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek için otantik değerlendirmenin artmasını ileri sürerek, yeni araçların gelişmesini hedefleyerek, elektronik portfolyoların etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Elektronik portfolyolar; değerlendirme, öğrenme, öğretme ve yansıtma arasındaki bağlantıyı destekleyen yapıcı araçlardandır.

Birgin ve Gürbüz (2008) "*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi*" adlı çalışmasında amaç, ilkokul öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi düzeylerini belirlemektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan ve dördüncü sınıf öğrencileri olan 80 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket on bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çoğunun öğrenci performansını ve başarısını belirleme amacıyla soru-cevap, çoktan seçmeli ve yazılı yoklama tekniklerini daha fazla uygulama yöneliminde oldukları belirlenmiştir.

Bununla birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının birçoğunun, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duban ve Küçükıılmaz (2008) *“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri”* adlı çalışmalarında amaç, Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknik ve yöntemlerini uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt belirleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu ölçütler; Sınıf öğretmeni adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretimi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Fen Bilgisi Öğretimi vb.” derslerinde bu konu hakkında bilgilendirilip, uygulama yapmaları ve “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları” dersini alarak mezun duruma gelmiş son Sınıf öğretmeni adaylar olması olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak 5 adet açık uçlu sorular sorulmuştur ve toplamda 64 öğretmen adayının verileri analiz edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda, uygulama okullarında yani Sınıf öğretmenlerinin görev aldığı ilkokullarda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında hala birtakım problemler yaşandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ogan-Bekiroğlu (2009) *“Assessing Assessment: Examination of Pre-Service Physics Teachers’ Attitudes Towards Assessment and Factors Affecting Their Attitudes”* (Değerlendirmenin Değerlendirmesi: Fizik Öğretmeni Adaylarının Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının ve Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi) adlı çalışmasında amaç, Fizik öğretmeni adaylarının değerlendirmeye ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Araştırmada karma yöntem

kullanılmıştır. Araştırmaya ölçme ve değerlendirme dersini tamamlamış Fizik öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada katılımcıların değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek ve tutumlarını etkileyen faktörleri incelemek için iki araç kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının tutumları yapılandırmacılık ile bağlantılı çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik öz yeterlikleri de yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yoğunlukla kullanmayı düşündükleri değerlendirme teknikleri; portfolyo, açık uçlu sorular, informal değerlendirmeler ve performans değerlendirmedir. Ayrıca Fizik öğretmen adayları, alternatif değerlendirmenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu tekniklerin; öğrencilerin ilgilerini, katılımlarını, yaratıcılıklarını, öğrenmelerini ve kendilerini değerlendirme olanağı vermesinden dolayı bu tekniklerin etkili olduğunu açıklamışlardır.

Şahin ve Öztürk (2014) "*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*" adlı çalışmalarının amacı, Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili yönelimlerini ortaya koymak ve ilköğretim okullarında uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gerçek başarıyı belirleyip, belirlemediğine ilişkin düşünceleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Veri toplama amacıyla nitel araştırma desenlerinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilere 47 Sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adayları, süreç boyunca değerlendirme yapmak istediklerini ve bunun için alternatif ölçme tekniklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının genellikle uygulamayı amaçladıkları alternatif ölçme teknikleri arasında; proje, portfolyo ve öz değerlendirme yer almaktadır. Ayrıca görüşmeler sonucunda, öğretmen adaylarının genellikle ilkokullardaki değerlendirmelerin daha fazla ürüne

dayalı olduğunu, üst düzey becerilerin; yorumlama, sentez, analiz seviyesindeki becerileri ölçmede yetersiz olduğunu; öğrencilerinin bireysel farklılıklarının ve yeteneklerinin dikkate alınmadığını belirtmişlerdir.

Şahin, Öztürk ve Teker (2015) “*Öğretmen Adaylarının Başarılarının Değerlendirilmesinde Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarının Belirlenmesi*” adlı çalışmalarında amaç, öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde, tercihlerinin sıralama yargılarıyla ve ölçekleme yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı olarak, eğitim fakültesindeki öğrencilerin başarılarının yorumlanmasında kullandıkları ölçek tekniklerini saptamaya yönelik geliştirilmiş anket kullanılmıştır. Çalışma grubuna Eğitim Fakültesinde çeşitli bölümlerde okuyan 163 öğretmen adayı katılmıştır. Fakat 45 öğretmen adayının ölçeği eksik ve yanlış yanıtlamasından dolayı 118 öğretmen adayının verdiği yanıtlar dikkate alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, en fazla doğru-yanlış testleri, en az performans ödevlerini kullanmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca geleneksel tekniklerin, alternatif tekniklere göre daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bölüm 3

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve toplanan verilerin analizi alt başlıkları yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Deseni

Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin ve öz yeterlik düzeylerinin belirleneceği ve inceleneceği bu çalışmada karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntem ile birlikte çalışmada nicel ve nitel boyut birlikte ele alınmaktadır. Karma yöntem, nicel veya nitel yöntemlerden herhangi birinin araştırma problemi için yeterli olmadığı, nicel ve nitel yöntemlerden her ikisinin kullanılarak araştırma problemini daha iyi anlamayı sağlayan durumlarda kullanılmaktadır (Creswell, 2013). Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının nicel verileri ve nitel verilerle birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için iki yöntemin bir arada kullanmanın daha avantajlı olmasıdır (Creswell, 2017). Ayrıca karma yöntem, araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere ek, alternatif üçüncü bir yaklaşımdan çok her iki yöntemi içeren bütünleştirici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın nicel boyutunu, adayların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi seviyelerinin ve öz yeterlik seviyelerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş olan bilgi düzeylerini belirleme testi ve öz yeterlik düzeylerini belirleme ölçeği sonucu ortaya çıkacak veriler oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunu ise, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik fikirlerinin ve önerilerinin derinlemesine incelendiği, yarı yapılandırılmış görüşme sonucu elde edilen veriler oluşturmaktadır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören, üçüncü ve dördüncü sınıfta bulunan tüm öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya toplamda 443 öğretmen adayı katılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucu 417 öğretmen adayının verileri kullanılmıştır. Araştırmada yer alan lisans programları ve öğrenci sayısı, tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Çalışma grubunda yer alan lisans programlarına göre öğrenci sayıları

Lisans Programı	Öğrenci Sayısı	%
Bilgisayar Öğretmenliği	2	0,5
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	11	2,6
Müzik Öğretmenliği	21	5,0
Okul Öncesi Öğretmenliği	66	15,8
Özel Eğitim Öğretmenliği	62	14,9
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	171	41,0
Sınıf Öğretmenliği	49	11,8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	0,7
Türkçe Öğretmenliği	32	7,7
N	417	100,0

Çalışma grubu belirlenirken, söz konusu katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme çeşidi olan ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt belirlemede gözlem birimleri belirli niteliğe sahip durum, nesne, kişi veya olaydan oluşabilir. Bunun sonucunda örneklem için belirlenen ölçütü

karşılıyan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu yöntemde temel olarak, önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş bir dizi kriteri karşılayan bütün boyutların ele alınması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çalışma grubuna dahil edilmesindeki temel kriterler şunlardır;

1. “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dersini almış ve genel anlamda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgiyi sahip olmaları gereklidir.
2. “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dersinden geçerli not almaları gereklidir.
3. Üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğretmen adayları olmaları gereklidir.

Katılımcıların üçüncü ve dördüncü sınıftan seçilme nedeni, öğretmenlik mesleğine yönelik diğer sınıflara oranla daha tecrübeli olmaları ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin almış oldukları staj, öğretim dersleri ve belirli eğitim derslerinden dolayı konuya daha hakim olmalarıdır.

Araştırmada yer alan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 3.2’de verilmektedir.

Tablo 3.2: Çalışma grubunda bulunan katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	%
Kadın	256	61,4
Erkek	161	38,6
N	417	100,0

3.3 Veri Toplama Süreci

Çalışmanın bu bölümünde bu süreçte kullanılan veri toplama araçlarına ve bu sürecin nasıl yapıldığına dair bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1 Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerini ve öz yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu konudaki görüş ve önerilerini almak amacıyla hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla kullanılan teknikler “Nicel Veri Araçları” ve “Nitel Veri Aracı” şeklinde açıklanmıştır.

3.3.1.1 Nicel Veri Araçları

Bu araştırmada nicel veri araçları olarak “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi” ve “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1.1.1 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi (AÖDBDT)

Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyini belirlemek amacıyla Özenç (2013), tarafından geliştirilen “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi” kullanılmıştır. Bilgi düzeyi testi literatür taraması yapılarak, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili minimum düzeyde bilinmesi gereken bilgiler belirlenmiştir. Katılımcıların sıkılmadan kolayca cevap verebilmesi düşüncesiyle çoktan seçmeli ve doğru-yanlış maddelerinin uygulanması düşünülmüştür. Yapılan araştırma sonucu 105 tane maddenin bulunduğu soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra uzaman görüşü alınarak 62 soruya düşürülmüştür. Geriye kalan 62 soru MEB’in (2008) hazırladığı öğretmenlerin yeterlik alanları ve performans göstergeleri ve önceden belirlenen alternatif ölçme ve değerlendirme içeriği ile birlikte, belirtke tablosu hazırlanarak eşleştirme yapılmıştır. Ardından tekrar uzaman görüşü alınarak soru havuzunda 9 çoktan seçmeli, 19 doğru-yanlış soru seçilerek, AÖDBDT Özenç (2013) tarafından oluşturulmuştur.

Oluşturulan 28 soruluk bilgi düzeyi testi 110 kişiye uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veri analizinde Cronbach alfa değeri 0.708 bulunmuştur. Bunun sonucunda testte güvenilirliği olumsuz yönde etkileyen 5 tane soru çıkarılmış ve analiz sonucu Cronbach alfa değeri 0.734 bulunmuştur (Özenç, 2013). Yapılan analiz sonucunda gruplar arası farkı anlamlı olmayan 4 tane soru daha çıkarılmıştır. Testin son haliyle hesaplanan Cronbach Alfa değeri 0.750 olduğu tespit edilmiştir. Oluşturulan bilgi düzeyi testinde, toplam 9 tane doğru-yanlış sorusu çıkarılarak, 9 tane çoktan seçmeli ve 10 tane doğru-yanlış sorudan oluşan bilgi düzeyi testine son hali verilmiştir. Yapılan çalışmada, araştırmacı tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik değerleri kullanılmıştır. Bunun sebebi ölçek üzerinde herhangi bir değişim yapılmadığı ve katılımcılarında ölçeğin uygulandığı örnekleme uygun olarak görüldüğünden; kültürel açıdan ve uyruk açısından, araştırmacı tarafından belirlenen geçerlik ve güvenilirlik değerleri tam olarak sağlandığı için tekrar yapılmasının gereği görülmemiştir (Özenç, 2013).

19 adet sorudan oluşan bilgi düzeyi testi değerlendirmesinde, araştırmacı her doğru yanıt için 1 puan, her yanlış yanıt ise 0 puan şeklinde değerlendirilme yapmıştır. Bu çalışmada, uygulanan bilgi düzeyi testi değerlendirmesinde ise katılımcıların toplam puanı 100'lük sisteme çevrilerek hesaplanmıştır. Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde derslerin harf notu sisteminden faydalanarak 0-19 arası alanlar 'çok zayıf', 20-39 arası alanlar 'zayıf', 40-59 arası alanlar 'orta', 60-79 arası alanlar 'iyi', 80-100 arası alanlar ise 'çok iyi' şeklinde değerlendirilmektedir.

3.3.1.1.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (ADKYÖÖ)

Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlerime tekniklerine ilişkin öz yeterlik düzeyini belirlemek amacıyla Buldur (2009), tarafından geliştirilen ADKYÖÖ

kullanılmıştır. Öz yeterlik ölçeği gerekli literatür taraması yapılarak, çeşitli illerde görev yapan 22 öğretmen ile konu ile alakalı görüşme yapılarak ve 20 öğretmen adayına konu ile bağlantılı olarak bilgi, beceri ve tutumlarını yansıtacak kompozisyon yazdırılarak hazırlanmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda 63 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ölçek, uzman görüşleri alınarak 40 maddeye dönüştürülmüştür. 40 maddelik öz yeterlik ölçeği 15 öğretmen adayına uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılarak, ilk olarak 8 faktör elde edilmiştir. Bulgular varimax dik döndürme tekniği kullanılarak incelendiğinde 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Öz yeterlik maddelerinin yük değerinin en düşük sınırı 0.30 olarak belirlenmiş ve 0.30'dan düşük maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda toplam 26 maddenin 3 faktörde toplandığı görülmüştür (Buldur, 2009).

Birinci faktör “Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik” şeklinde adlandırılmıştır. İlk faktör 11 maddeden oluşmakta ve açıkladığı varyans oranı %18,84 olarak belirlenmiştir. İkinci faktör “Zorluklarla Başa Çıkmaya Yönelik Öz Yeterlik” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 11 maddeden oluşmakta ve açıkladığı varyans oranı %18,33 olarak belirlenmiştir. Üçüncü ve son faktör “Kaynak Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör ise 4 maddeden oluşmakta ve açıkladığı varyans oranı ise %9,55 olarak bulunmuştur. Geliştirilen öz yeterlik ölçeğinin belirlenmiş olan faktörlerinin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık değerleri hesaplanmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre ölçeğin tüm maddelerine ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,89 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda öz yeterlik ölçeğinin madde- toplam korelasyonu 0,34-0,54 değerleri arasında olduğu belirlenmiş ve yapılan t-Testi sonucuna göre farkların ölçekteki tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Faktör puanları arasında korelasyon katsayılarının ise pozitif yönde ve anlamlı olduğu tespit edilmiş ve tüm

faktörler arasında ilişki orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda belirlenen faktörlerin birbirinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Buldur, 2009).

Yapılan analizler ve alınan görüşler sonucunda ölçeğe, Buldur (2009) tarafından son hali verilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik değerleri kullanılmıştır. Bunun sebebi ölçek üzerinde herhangi bir değişim yapılmadığı ve katılımcıların da ölçeğin uygulandığı örnekleme uygun olduğundan ve araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik değerleri tam olarak sağlandığı için tekrar yapılmasının gereği görülmemiştir. 26 maddeden oluşan ölçek, 5’li Likert tipi dereceleme sistemine göre oluşturularak, 11 madde olumsuz, 15 madde olumlu şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekte her madde için “Tamamen Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seviyeleri kullanılmıştır. Araştırmacının değerlendirmesine göre alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan 130 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada uygulanan öz yeterlik ölçeği değerlendirmesi ise katılımcıların toplam puanı 100’lük sisteme çevrilerek hesaplanmıştır. Doğu Akdeniz Üniversitesi’nde derslerin harf notu sisteminden faydalanarak 0-19 arası alanlar ‘çok düşük’, 20-39 arası alanlar ‘düşük’, 40-59 arası alanlar ‘orta’, 60-79 arası alanlar ‘yüksek’, 80-100 arası alanlar ise ‘çok yüksek’ şeklinde değerlendirilmektedir.

3.3.1.2 Nitel Veri Aracı

Bu çalışmada nitel veri aracı olarak “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1.2.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uygulanan anketler sonucunda, ortaya çıkan ilişkiye yönelik olarak öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüş ve önerilerini

almak sebebiyle görüşme yapılmıştır. Bunun üzerine ilk olarak konu ile bağlantılı ve amaca uygun yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniğı ile konuya uygun olarak hazırlanan sorulara farklı bireyden aynı tür bilgilerin alınması amacı söz konusudur (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin en büyük avantajı ise sistematik ve karşılaştırmaya olanak tanıyan verileri sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Taslak olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu literatür taraması yapılarak (Birgin ve Gürbüz, 2008; Çepni ve Çoruhlu, 2010; Duban ve Küçükylmaz, 2008; İzci vd., 2014; Ören vd., 2011; Özenç vd., 2017; Şahin ve Öztürk, 2014) ve uzman görüşü alınarak iç geçerliğı sağlamış ve son şekli verilmiştir. Yüksek lisans yapan bir öğretmen ile birlikte soruların amaca uygun, açık ve anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Sonuç olarak görüşme sorularının, veri toplamak için uygun ve geçerli olduğu tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının amaçlanan geçerliğe sahip olduğu belirlendikten sonra veri toplama sürecine geçilmiştir.

3.3.2 Veri Toplama Süreci

Gerekli izin ve onay (Bkz. Ek1 ve Ek8), aldıktan sonra araştırmaya başlamadan önce ilk olarak, bölüm asistanları ile görüşüp üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının sayısı ve almış oldukları bölüm dersleri hakkında bilgi alınmıştır. Bölüm hocalarının programlarına ulaşarak, üçüncü ve dördüncü sınıfa ders veren bölüm hocaları ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmede araştırma hakkında kısa bir bilgi verilerek, veri toplama araçlarını uygulamak için bölüm hocaları ile uygun bir ders saati ayarlanmıştır.

Belirlenen ders saatinde sınıflara girilerek, araştırma hakkında kısa bir bilgi verilmiştir ve ardından yapılan araştırmanın amacı doğrultusunda, alternatif ölçme ve

değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyi testi ve öz yeterlik ölçeğinin uygulamasından önce öğretmen adaylarına “Bilgilendirilmiş Gönüllü Ölçek Uygulama Onam Formu” dağıtılmıştır. Gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adaylarına, bilgilendirilmiş onam formunun ardından art arda sıralanmış olarak Özenç (2013), tarafından geliştirilen AÖDBDT ve Buldur (2010), tarafından geliştirilen ADKYÖÖ uygulanmak üzere dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarının verilen test ve ölçeği cevaplama süreleri 40 dakika olarak belirlenmiştir. Fakat öğretmen adaylarının 40 dakikadan daha az bir sürede bitirdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının testi ve ölçeği cevaplandırdıktan sonra sağladıkları veriler kimseyle paylaşılmayacağı ve gizlilik esasına dayalı olarak yalnızca katılımcı ve araştırmacı tarafından bilineceği açıklanmıştır. Veri toplama araçları öğretmen adaylarından toplanarak, öğretmen adaylarının göreceği şekilde karıştırılarak, dosyaya yerleştirilmiştir.

Uygulanan anketler sonucunda, ortaya çıkan ilişkiye yönelik olarak öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüş ve önerilerini almak sebebiyle görüşme yapılmak amaçlanmıştır. Görüşmeye katılacaklar, ardışık bir şekilde uygulanacak olan üç kısımdan oluşan ve kağıt-kalem türündeki ölçme aracı uygulamasının hemen ardından herhangi bir ölçüte bakılmaksızın, aynı öğrenciler arasından seçilerek, seçkisiz ve uygunluk durumuna göre ulaşabildiğimiz gönüllü 30 katılımcıyla yapılmıştır. Görüşme yapılacak katılımcılar, uygulanan test ve anket öncesi dağıtılan “Bilgilendirilmiş Gönüllü Ölçek Uygulama Onam Formu’nda” yer alan katılımcı bölümünde bulunan isteğe bağlı olarak yazılan telefon numaralardan aranarak ulaşılmıştır. Her bölümünden yer alan katılımcılar ile Doğu Akdeniz Üniversitesi içinde uygun yer ve saatte görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı yer, katılımcı ile görüşmecinin baş başa olduğu, görüşme yapmak için herhangi bir engelin olmadığı, sessiz ortamlarda yapılmıştır.

Uzman görüşü alınarak geliştirilen görüşme formunun, yaklaşık olarak 20 dakika süreceği düşünülmekteydi fakat yapılan görüşmelerin süresi 7 ile 15 dakika arasında değişmiştir. Görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılacağı bilgisi katılımcılara hem dağıtılan “Bilgilendirilmiş Gönüllü Görüşme Onam Formu’nda” hem de sözlü olarak görüşmeye başlamadan önce söylenmiştir ve görüşmeye başlanmıştır. Görüşmede, amaca uygun olarak geliştirilen sorular ardışık olarak seçilerek katılımcıya sorulmuştur. Soruların ardışık olarak sorulması, katılımcılar için sohbet ortamı yaratmaya ve daha rahat soruları cevaplandırmalarına olanak sağlamıştır. Katılımcılara samimi ve doğal ortam sunularak verilerin gerçekçiliğini arttırmak amaçlanmıştır. Görüşme sürecinin sonunda, kayıt altına alınan tüm veriler de gizlilik esasına dayalı olarak yalnızca katılımcı ve araştırmacı tarafından bilineceği belirtilmiştir. Görüşmelerin ardından katılımcıların verilerinin deşifresi yapıldı ve konuşulanlar direkt yazıldı. Uygulanan araştırma etik kurallarına uygun bir şekilde yürütülmüştür.

3.4 Veri Analizi

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Elde edilen verilerin analizi iki başlık altında; “Nicel Veri Analizi” ve “Nitel Veri Analizi” şeklinde açıklanmıştır.

3.4.1 Nicel Veri Analizi

Araştırmada uygulanan bilgi düzeyi ve öz yeterlik düzeyi verileri betimsel istatistik yöntemleri uygulanarak SPSS 22 programı kullanılarak çözümlene yapılmıştır. Betimsel istatistik, belirlenen değişkene yönelik, nicel verilerin toplanmasına, tasvir edilmesine ve tanıtılmasına yarayan istatistiksel işlemler olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2004). Araştırma probleminde yer alan cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için t-testi (Bağımsız

Örneklemler t-Test) uygulanmıştır. Katılımcı öğrencilerin, öğrenim gördükleri lisans programlara göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bölümler arası anlamlı ilişkiyi belirlemek amacıyla sheffé testi uygulanmıştır. Lisans programı değişkenine ilişkin yapılan çalışmada Tablo 3.1' de lisans programlarında yer alan öğrenci sayıları bazı bölümlerde oldukça az olduğu için ve sağlıklı sonuçlar elde edinilmek için, bilgisayar, matematik, müzik, sosyal ve Türkçe bölümleri branş dersleri adı altında ortak bir değişken olarak gösterilmektedir. Bunun sonucunda 9 bölüm değişkeni 5 bölüm değişkenine düşürülmüştür ve lisans programları açısından farklılık 5 bölüme göre yürütülmüştür. Yer alan bilgi düzeyi ve öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi için korelasyonel teknikler (Pearson Momentler Çarpımı) yapılmıştır.

3.4.2 Nitel Veri Analizi

Yapılan görüşmeler ile kayıt altına alınan ses kayıtları, Microsoft Word 2013 programında deşifre edilmiştir. Veriler analiz edilirken katılımcının kimlik bilgisi açıklanmamıştır. Araştırma sürecinde yer alan gönüllü katılımcıların isimlerinin gizli tutulması nedeniyle kod isimler kullanılmıştır. Araştırmada aşağıda verilen kodlar kullanılmıştır:

Katılımcı 1: Araştırmaya katılan öğretmen adayı 1

Araştırmada uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi, belli kurallar çerçevesinde hazırlanan kodlamalar ile metin içindeki bazı sözcüklerin daha öznel içerikli kategoriler şeklinde özetlenerek kullanılan sistematik ve objektif bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Toplanan veriler, içerik analizi yöntemine uygun olarak kodlanmıştır ve temalara ayrılmıştır. İçerik analizinde amaçlanan ise ulaşılan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır

(Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlk olarak deşifreler incelenerek, veriler kavramsallaştırıldı ve ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlendi ve bunların sonucunda temalar oluşturulmuştur. Ardından içerik analizi yapılarak birbirine benzeyen veriler bir araya getirilerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenip, yorumlanmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılara yer verilerek, veriler daha net yansıtılmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar bir uzman görüşü alınarak teyit edilmiştir. Gizlilik ve özel hayata saygı ve zarar vermemek için tüm önlemler alınmıştır. Veriler tamamen aslına sadık kalınarak analiz edilmiş ve sonuçlar ortaya çıkarılmıştır.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel veri toplama araçları sonucu elde edilen verilerin yer almaktadır. Elde edilen bulgular nicel ve nitel olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır.

4.1 Nicel Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyi ve öz yeterlik düzeyini belirlemek adına kullanılan, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği, sonucunda elde edilen verilerin yer almaktadır. Araştırma sorularına göre elde edilen veriler tek tek sunulmaktadır.

4.1.1 Bilgi Düzeyine Ait Bulgular

Birinci araştırma sorusu “Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri hangi seviyededir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler AÖDBDT uygulanarak elde edilmiştir. AÖDBDT sonucu ulaşılan veriler Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

Tablo 4.1: Öğretmen adaylarının AÖDBDT’ye ilişkin betimsel istatistikleri

Veri Toplama Aracı	N	Maks.	Min.	\bar{x}	S
AÖDBDT	417	68	11	41,46	10,58

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere AÖDBDT’den alınan en düşük puan, 11 iken, en yüksek puan ise 68’dir. En çok alınan puan ve frekansı en yüksek olan puan ise 37’dir. Adayların, AÖDBDT’den aldıkları puanlar, puanların frekansları ve yüzdeleri Ek2’ de verilmektedir. AÖDBDT’den aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 41,46$)’dır. Standart sapma ise ($S = 10,58$) bulunmuştur. AÖDBDT sonucu alınan puanların değerlendirme sonuçları Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

Değerlendirme Ölçütü	değerlendirme f	sonuçları %
Çok zayıf (< 20)	6	1,4
Zayıf (20-39)	176	42,2
Orta (40-59)	217	52,0
İyi (60-79)	18	4,3
N	417	100,0

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere Ek2’de verilen öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyi puanları, $0 \leq X < 20$, $20 \leq X < 40$, $40 \leq X < 60$, $60 \leq X < 80$, $80 \leq X < 100$ puan aralığına göre değerlendirilmiştir. 0-19 arası alanlar ‘çok zayıf’, 20-39 arası alanlar ‘zayıf’, 40-59 arası alanlar ‘orta’, 60-79 arası alanlar ‘iyi’, 80-100 arası alanlar ise ‘çok iyi’ şeklinde kategorilere ayrılarak değerlendirilmektedir. Tablo 4.1’de verilen ortalama puanın ($\bar{X} = 41,46$) ve Tablo 4.2’de verilen değerlendirme sonuçları dağılımında görüldüğü üzere adayların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi seviyeleri orta düzeydedir. Verilere göre, 6 öğretmen adayının bilgi düzeyi çok zayıf, 176 öğretmen adayının bilgi düzeyi zayıf, 217 öğretmen adayının bilgi düzeyi orta, 18 öğretmen adayının bilgi düzeyinin

ise iyi olduğu tespit edilmiştir. En yüksek düzey olan (80-100) arasında herhangi bir öğretmen adayı bulunmadığından bilgi düzeyi, çok iyi olan kategoride kimse yer almamaktadır.

4.1.2 Öz Yeterlik Düzeyine Ait Bulgular

İkinci araştırma sorusu “Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlik düzeyleri hangi seviyededir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler ADKYÖÖ uygulanarak elde edilmiştir. Kullanılan öz yeterlik ölçeği üç faktörden oluştuğundan, veriler faktörlere göre açıklanmıştır. Öz yeterlik ölçeğinden alınan puanlar aşağıdaki tabloda verilmektedir. ADKYÖÖ’den elde edilen veriler, Tablo 4.3’de sunulmaktadır.

Tablo 4.3: Öğretmen adaylarının ADKYÖÖ ilişkin betimsel istatistikler

Veri Toplama Aracı	N	Maks.	Min.	\bar{X}	S
ADKYÖÖ	417	100	47	70,91	9,70

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere 417 öğretmen adayının katıldığı ADKYÖÖ’nde alınan en düşük puan 47, en yüksek puan ise 100’dür. En çok alınan puan ve frekansı en yüksek olan puan ise 62’dir. Öğretmen adaylarının ADKYÖÖ’den almış oldukları puanlara ilişkin frekans ve yüzdeler Ek3’de yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ADKYÖÖ ölçeğinde almış oldukları öz yeterlik puanlarının ortalaması ise ($\bar{X} = 70,91$)’dir. Standart sapma ($S = 9,70$) olarak bulunmuştur.

Öz yeterlik ölçeği kendi içinde üç faktöre ayrılmıştır. Bu faktörler; ‘uygulamaya yönelik öz yeterlik’, ‘zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik’ ve ‘kaynak kullanımına yönelik öz yeterlik’ şeklindedir. İlk faktör olan ‘uygulamaya

yönelik öz yeterlik' faktörü, ölçekte yer alan 11 madde tarafından ölçülmektedir. ADKYÖÖ alt boyutlarına ilişkin veriler Tablo 4.4'de sunulmaktadır.

Tablo 4.4: ADKYÖÖ alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Maks.	Min.	\bar{X}	S
Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik (UYÖY)	417	42	15	32,63	5,168
Zorluklarla Başa Çıkmaya Yönelik Öz Yeterlik (ZBÇÖY)	417	42	8	26,43	5,336
Kaynak Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik (KKÖY)	417	15	5	11,85	2,022

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının UYÖY sonuçlarına göre 11 madde puanın toplamı sonucu en düşük 15, en yüksek 42 puan olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının, UYÖY puan ortalaması ise ($\bar{X} = 32,63$)'tür. Ortalama puan, alınan en yüksek puana yakın olduğundan, öğretmen adaylarının UYÖY düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. İkinci faktör olan ZBÇÖY faktörü, ölçekte yer alan diğer 11 madde tarafından ölçülmektedir. Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının ZBÇÖY sonuçlarının en düşük 8, en yüksek 42 olduğu tespit edilmiştir. ZBÇÖY puan ortalaması ($\bar{X} = 26,43$)'tür. Ortalama puan, en yüksek puan ile en düşük puan arasında yer aldığından ZBÇÖY düzeylerinin orta olduğu söylenebilir. Üçüncü faktör olan KKÖY faktörü ise ölçekte yer alan diğer 4 madde tarafından ölçülmektedir. Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının KKÖY sonuçlarının, en düşük 5, en yüksek 15 olduğu belirlenmiştir. KKÖY puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 11,85$)'tir. Ortalama puan,

yüksek puana oldukça yakın olduğundan öğretmen adaylarının kaynak kullanımına yönelik öz yeterliklerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak üç faktöründe bir arada değerlendirildiği öz yeterlik ölçeği puanlarının değerlendirme sonuçları Tablo 4.5’de sunulmaktadır.

Tablo 4.5: ADKYÖÖ değerlendirme sonuçları

Değerlendirme Ölçütü	<i>f</i>	%
Orta (40-59)	44	10,6
Yüksek (60-79)	295	70,7
Çok yüksek (80-100)	78	18,7
N	417	100,0

Tablo 4.5’te görüldüğü üzere, verilen öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlik puanı $0 \leq X < 20$, $20 \leq X < 40$, $40 \leq X < 60$, $60 \leq X < 80$, $80 \leq X < 100$ puan aralığına göre değerlendirilmiştir. 0-19 arası alanlar ‘çok düşük’, 20-39 arası alanlar ‘düşük’ 40-59 arası alanlar ‘orta’, 60-79 arası alanlar ‘yüksek’, 80-100 arası alanlar ise ‘çok yüksek’ şeklinde kategorilere ayrılarak değerlendirilmektedir. Tablo 4.6’da verilen ortalama puan ($\bar{X} = 70,91$) ve Tablo 4.5’te verilen değerlendirme sonuçlarına ilişkin dağılımda da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. 44 öğretmen adayının öz yeterliği orta, 295 öğretmen adayının öz yeterliği yüksek ve 78 öğretmen adayının öz yeterliğinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlk iki düzey olan, (0-20) ile (20-40) arasında olan herhangi bir öğretmen adayı bulunmadığından, öz yeterliği çok düşük ve düşük kategorilerinde kimse yer almamaktadır.

4.1.3 Bilgi ve Öz Yeterlik Düzeyinin Cinsiyet ve Lisans Programı Değişkenlerine

Ait Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu “Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri ve öz yeterlik düzeylerinin; Cinsiyet, Eğitim görülen lisans programı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler uygulanan ADKYÖÖ ve AÖDBDT veri toplama araçlarından elde edilen verilerin cinsiyet ve lisans programı değişkenleri açısından bir farklılaşma olup olmadığına ilişkindir.

4.1.3.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin AÖDBDT ve ADKYÖÖ Bulguları

Öğretmen adaylarının, alternatif tekniklere ilişkin bilgi düzeylerinin ve öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet açısında bir farklılaşma olup, olmadığına dair verileri Tablo 4.7 ve Tablo 4.9’de sunulmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre AÖDBDT’nin betimsel istatistikleri tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6: AÖDBDT’nin cinsiyete göre betimsel istatistikler

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık
Kadın	256	41,20	10,36	-0,019	-0,091
Erkek	161	41,88	10,93	-0,043	-0,124

Tablo 4.6 incelendiğinde AÖDBDT’nin cinsiyet değişkeni altında, kadınların toplam 256 kişi olduğu, aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 41,20$), standart sapmanın ise ($S = 10,36$) olduğu görülmektedir. Erkeklerin ise toplam 161 kişi olduğu, ($\bar{X} = 41,88$) olduğu, ($S = 10,96$) olduğu görülmektedir. Ayrıca kızların ve erkeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, +2 ile -2 değerleri arasında bulunduğundan, normal

dağılım gösterdiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2014). AÖDBDT'nin cinsiyet değişkenine ilişkin t-Testinde varyans eşitliği için Levéne testine bakılmıştır. Levéne testine göre varyansların eşitliği kabul edilmiştir ve varyasn eşitliği t değeri tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7: AÖDBDT'nin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonucu

	Ortalama Farkı	sd	t	p
Cinsiyet	-0,676	415	-0,635	0,526

*p < 0,05

Tablo 4.7'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeylerinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermemektedir [$t_{(415)} = 0,635, \alpha > 0.05$].

Cinsiyet değişkenine göre ADKYÖÖ'nün betimsel istatistik sonuçları tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8: ADKYÖÖ'nün cinsiyete göre betimsel istatistikleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık
Kadın	256	71,09	9,71	0,301	-0,280
Erkek	161	70,63	9,68	0,563	0,002

Tablo 4.8 incelendiğinde ADKYÖÖ'nün cinsiyet değişkeni altında, kadınların toplam 256 kişi olduğu, aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 71,09$) olduğu, standart sapmanın ise ($S = 9,71$) olduğu görülmektedir. Erkeklerin ise toplam 161 kişi olduğu, ($\bar{X} = 70,63$) olduğu, ($S = 9,68$) olduğu görülmektedir. Ayrıca kızların ve erkeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, +2 ile -2 değerleri arasında

bulduğundan, normal dağılım gösterdiği görülmektedir. ADKYÖÖ' nün cinsiyet değişkenine ilişkin t-Testinde varyans eşitliği için Levéne testine bakılmıştır. Levéne testine göre varyansların eşitliği kabul edilmiştir ve varyans eşitliği t değeri tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9: ADKYÖÖ'nün cinsiyete göre t-testi sonucu

	Ortalama Farkı	sd	t	p
Cinsiyet	0,462	415	0,473	0,636

*p < 0,05

Tabloda 4.9'da görüldüğü üzere adayların, alternatif tekniklere yönelik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı yönde bir farklılaşma olduğunu göstermemektedir [$t_{(415)} = 0,473, \alpha > ,05$].

Kullanılan ADKYÖÖ'de yer alan 3 alt boyutun, cinsiyet değişkeni açısından t-Testi sonuçları Tablo 4.10'da sunulmaktadır.

Tablo 4.10: ADKYÖÖ ölçeğinin alt boyutlarının betimsel istatistikleri

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
Uygulamaya Yönelik Öz	Kadın	256	32,65	5,208
Yeterlik	Erkek	161	32,59	5,119
Zorluklarla Başa	Kadın	256	26,59	5,108
çıkmaya Yönelik Öz	Erkek	161	26,19	5,687
Yeterlik	Kadın	256	11,85	1,958
Kaynak Kullanımına	Erkek	161	11,84	2,126
Yönelik Öz Yeterlik				

Bu veriler sonucunda ADKYÖÖ ölçeğinde yer alan üç alt boyutun ayrı olarak ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Tablo 4.10 incelendiğinde, UYÖY alt boyutunda 256 kadın, 161 erkek öğretmen adayının yer aldığı, aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 32,65$ ve $\bar{X} = 32,59$) olduğu, standart sapmalarının ise ($S = 5,208$ ve $S = 5,119$) olduğu görülmektedir. ZBÇÖY alt boyutunda 256 kadın, 161 erkek öğretmen adayının yer aldığı, aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 26,59$ ve $\bar{X} = 26,19$) olduğu, standart sapmalarının ise ($S = 5,108$ ve $S = 5,697$) olduğu görülmektedir. KKÖY alt boyutunda 256 kadın, 161 erkek öğretmen adayının yer aldığı, aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 11,85$ ve $\bar{X} = 11,84$) olduğu, standart sapmalarının ise ($S = 1,958$ ve $S = 2,126$) olduğu görülmektedir. ADKYÖÖ alt boyutlarının, cinsiyet değişkenine ilişkin varyans eşitliği için Levéne testine bakılmıştır. Levéne testine göre varyansların eşitliği kabul edilmiştir ve varyans eşitliği t değeri Tablo 4.11’de sunulmaktadır.

Tablo 4.11: ADKYÖÖ alt boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

	Ortalama Farkı	sd	t	p
UYÖY	0,064	415	0,122	0,903
ZBÇÖY	0,394	415	0,735	0,463
KKÖY	0,004	415	0,018	0,985

*p < 0,05

Tablo 4.11 incelendiğinde, ADKYÖÖ’nün alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçlarına bakıldığında, anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme öz yeterlik alt boyutlarının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu görülmektedir. [$t_{(415)} = 0,122, \alpha > 0,05$] [$t_{(415)} = 0,735, \alpha > 0,05$] [$t_{(415)} = 0,473, \alpha > 0,05$].

4.1.3.2 Lisans Programı Değişkenine İlişkin AÖDBDT ve ADKYÖÖ Bulguları

Öğretmen adaylarının, alternatif tekniklere ilişkin bilgi düzeylerinin ve öz yeterlik düzeylerinin, eğitim görülen lisans programı değişkenine yönelik verileri tablo 4.12’de sunulmaktadır.

Tablo 4.12: Lisans programı değişkenine göre AÖDBDT’nin betimsel istatistikleri

Lisans Programları	N	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık
1. Branş Öğretmenliği	69	39,05	11,288	-0,136	0,166
2. Sınıf Öğretmenliği	49	41,89	10,076	-0,088	-0,157
3.Okulöncesi Öğretmenliği	66	39,15	10,890	-0,067	-0,275
4.Özel Eğitim Öğretmenliği	62	39,56	10,644	0,265	-0,035
5.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	171	43,89	9,824	0,132	-0,341

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, AÖDBDT’nin lisans programı değişkeni 5 bölüm ele alınarak incelenmiştir. Branş öğretmenliği içerisinde; bilgisayar, ilköğretim matematik, müzik, türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümleri yer almaktadır. Bölüm içerisinde öğrenci sayısı az olduğu için bu bölümler aynı başlık altına ele alınmaktadır. Tabloda yer alan değerlere bakıldığında, branş öğretmenliğinde, toplam 69 kişi olduğu, aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 39,05$), standart sapmanın ($S = 11,288$) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliğinde, toplam 49 kişi olduğu, ($\bar{X} = 41,89$) ve ($S = 10,076$) olduğu görülmektedir. Okulöncesi öğretmenliğinde, toplamda 66 kişi olduğu, ($\bar{X} = 39,15$) ve ($S = 10,890$) olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenliğinde, toplam 62 kişi olduğu, ($\bar{X} = 36,59$) ve ($S = 10,644$) olduğu

görülmektedir. Son olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde, toplamda 171 kişi yer aldığı, ($\bar{X} = 43,89$) ve ($S = 9,824$) olduğu görülmektedir. Tüm bu değerlere bakıldığında alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyi testi ortalamalarının en yüksek olduğu ($\bar{X} = 43,89$) rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerine ait olduğu ve ortalamanın en düşük olduğu ($\bar{X} = 39,05$) branş öğretmenliğinde yer alan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bunun haricinde tüm bölümlerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 değerleri arasında bulunduğu normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. AÖDBDT'nin lisans programına değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.13'te yer almaktadır:

Tablo 4.13: Lisans programı değişkenine göre AÖDBDT'nin ANOVA sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1993,454	4	498,364	4,607*	0,001
Gruplarıçi	44565,066	412	108,168		
Toplam	46558,520	416			

*p < 0,05

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri puan ortalamalarının, lisans programları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. [$(F_{(4,412)} = 4,607, p < 0,05)$]. Ortaya çıkan bu anlamlı farkı bulmak amacıyla Scheffé testi uygulanmıştır. Tablo 4.14'te bilgi düzeylerinin lisans programı değişkenine göre Scheffé testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.14: Alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyi testi Scheffé testi sonuçları

Lisans Programı (I)	Lisans Programları (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p
1.Branş Öğretmenliği	2. Sınıf Öğretmenliği	-2,836	1,943	0,712
	3. Okulöncesi Öğretmenliği	-0,101	1,791	1,000
	4. Özel Eğitim Öğretmenliği	-0,504	1,820	0,999
	5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	-4,836*	1,483	0,033
	1. Branş Öğretmenliği	2,836	1,943	0,712
2. Sınıf Öğretmenliği	3. Okulöncesi Öğretmenliği	2,736	1,961	0,746
	4. Özel Eğitim Öğretmenliği	2,332	1,988	0,848
	5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	-2,000	1,685	0,843
	1. Branş Öğretmenliği	,101	1,791	1,000
	2. Sınıf Öğretmenliği	-2,736	1,961	0,746
3.Okulöncesi Öğretmenliği	4. Özel Eğitim Öğretmenliği	-0,404	1,839	1,000
	5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	-4,736*	1,507	0,044
	1. Branş Öğretmenliği	,504	1,820	0,999
	2. Sınıf Öğretmenliği	-2,332	1,988	0,848
	3. Okulöncesi Öğretmenliği	0,404	1,839	1,000
4. Özel Eğitim Öğretmenliği	5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	-4,332	1,542	0,098
	1. Branş Öğretmenliği	4,836*	1,483	0,033
	2. Sınıf Öğretmenliği	2,000	1,685	0,843
	3. Okulöncesi Öğretmenliği	4,736*	1,507	0,044
	4. Özel Eğitim Öğretmenliği	4,332	1,542	0,098

*p < 0,05

Tablo 4.14 incelendiğinde AÖDBDT'nin lisans programı değişkenine ilişkin sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.14 sonucuna göre, rehberlik ve psikolojik

danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının ($\bar{X} = 43,89$), branş öğretmenliğinde ($\bar{X} = 39,05$) ve okulöncesi öğretmenliğinde ($\bar{X} = 39,15$) öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyinin, öğrenim görülen lisans programına göre değiştiği görülmektedir. ADKYÖÖ'nün lisans değişkenine ilişkin verileri Tablo 4.15'te sunulmaktadır.

Tablo 4.15: Lisans programı değişkenine göre ADKYÖÖ'nün betimsel istatistikleri

Lisans Programları	N	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık
1. Branş Öğretmenliği	69	73,10	10,791	0,013	-,015
2. Sınıf Öğretmenliği	49	72,73	10,201	0,584	0,668
3.Okulöncesi Öğretmenliği	66	71,85	9,386	0,359	-0,519
4.Özel Eğitim Öğretmenliği	62	65,66	9,019	1,186	1,914
5.Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	171	71,04	8,824	0,315	-0,410

Tablo 4.15'de görüldüğü üzere ADKYÖÖ'nün de lisans programı değişkeni 5 bölüm ele alınarak incelenmiştir. Aynı şekilde branş öğretmenliği içerisinde; bilgisayar, ilköğretim matematik, müzik, türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümleri yer almaktadır. Bölüm içerisinde öğrenci sayısı az olduğu için bu bölümler aynı başlık altına ele alınmaktadır. Tabloda yer alan değerlere bakıldığında, branş öğretmenliğinde toplam 69 kişi olduğu, aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 73,10$), standart sapmanın ($S = 10,791$) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliğinde, toplam 49 kişi

olduğu, ($\bar{X} = 72,73$) ve ($S = 10,201$) olduğu görülmektedir. Okulöncesi öğretmenliğinde, toplamda 66 kişi olduğu, ($\bar{X} = 71,85$) ve ($S = 9,386$) olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenliğinde, toplam 62 kişi olduğu, ($\bar{X} = 65,66$) ve ($S = 9,019$) olduğu görülmektedir. Son olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde, toplamda 171 kişi yer aldığı, ($\bar{X} = 71,04$) ve ($S = 8,824$) olduğu görülmektedir. Tüm bu değerlere bakıldığında, ADKYÖÖ ortalamalarının en yüksek ($\bar{X} = 73,10$) branş öğretmenliğine ait olduğu ve ortalamasının en düşük ($\bar{X} = 65,66$) özel eğitim öğretmenliğinde yer alan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bunun haricinde tüm bölümlerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, -2 ile +2 değerleri arasında bulunduğundan, normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. ADKYÖÖ'nün lisans değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 4.16'de sunulmaktadır.

Tablo 4.16: Lisans programı değişkenine göre ADKYÖÖ'nün ANOVA sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2265,501	4	566,375	6,334*	0,000
Gruplariçi	36838,729	412	89,414		
Toplam	39104,230	416			

*p < 0,05

Tablo 4.16'de yer aldığı üzere öğretmen adaylarının, ADKYÖÖ puan ortalamalarının, lisans programları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. [$F_{(4,412)} = 6,334$, $p < ,05$]. Bu anlamlı farkı bulmak amacıyla Scheffe testi

uygulanmıştır. Tablo 4.17’de öz yeterlik düzeylerinin lisans programı değişkenine göre Scheffé testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.17: Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterlik ölçeği Scheffé testi sonucu

Lisans Programı (I)	Lisans Programları (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p	
1. Öğretmenliği	1. Branş	2. Sınıf Öğretmenliği	0,368	1,767	1,000
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	1,246	1,628	0,965
		4. Özel Eğitim Öğretmenliği	7,442*	1,655	0,001
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	2,056	1,349	0,677
2. Sınıf Öğretmenliği	1. Branş	1. Öğretmenliği	-0,368	1,767	1,000
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	0,878	1,783	0,993
		4. Özel Eğitim Öğretmenliği	7,074*	1,807	0,005
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	1,688	1,532	0,876
3. Okulöncesi Öğretmenliği	1. Branş	1. Öğretmenliği	-1,246	1,628	0,965
		2. Sınıf Öğretmenliği	-0,878	1,783	0,993
		4. Özel Eğitim Öğretmenliği	6,196*	1,672	0,009
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	0,810	1,370	0,986
4. Özel Eğitim Öğretmenliği	1. Branş	1. Öğretmenliği	-7,442*	1,655	0,001
		2. Sınıf Öğretmenliği	-7,074*	1,807	0,005
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	-6,196*	1,672	0,009
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	-5,386*	1,402	0,006
5. Rehberlik ve Psikolojik Danışman	1. Branş	1. Öğretmenliği	-2,056	1,349	0,677
		2. Sınıf Öğretmenliği	-1,688	1,532	0,876
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	-0,810	1,370	0,986
		4. Özel Eğitim Öğretmenliği	5,386*	1,402	0,006

*p < 0,05

Tablo 4.17 incelendiğinde, ADKYÖÖ'nün öz yeterlik düzeylerinin lisans programı değişkenine ilişkin sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.15 sonucuna göre, branş öğretmenliğinde ($\bar{X} = 73,10$), sınıf öğretmenliğinde ($\bar{X} = 72,73$), okulöncesi öğretmenliğinde ($\bar{X} = 71,85$) ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde ($\bar{X} = 71,04$) yer alan adayların puan ortalamalarının, özel eğitim programında yer alan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{X} = 65,66$), anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öz yeterliğin öğrenim görülen lisans programına göre değiştiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının, ADKYÖÖ'nün, üç alt boyutuna vermiş oldukları cevapların, öğrenim görülün lisans programı değişkenine göre ANOVA sonuçları tabloda 4.18'de sunulmaktadır.

Tablo 4.18: Lisans programı değişkenine göre ADKYÖÖ alt boyutlarının ANOVA sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları	Lisans Programı	F	p
UYÖY	1. Branş Öğretmenliği	7,524*	0,000
	2. Sınıf Öğretmenliği		
	3.Okulöncesi Öğretmenliği		
	4.Özel Eğitim Öğretmenliği		
	5.Rehberlik ve psikolojik danışmanlık		
ZBÇÖY	1. Branş Öğretmenliği	1,500	0,201
	2. Sınıf Öğretmenliği		
	3.Okulöncesi Öğretmenliği		
	4.Özel Eğitim Öğretmenliği		
	5.Rehberlik ve psikolojik danışmanlık		
KKÖY	1. Branş Öğretmenliği	4,379*	0,002
	2. Sınıf Öğretmenliği		
	3.Okulöncesi Öğretmenliği		
	4.Özel Eğitim Öğretmenliği		
	5.Rehberlik ve psikolojik danışmanlık		

*p < 0,05

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarının, öğrenim görülen lisans programı değişkenine göre ZBÇÖY alt boyutu haricinde, anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar olan, UYÖY ve KKÖY boyutlarında ise farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu anlamak adına Scheffé testi uygulanmıştır. ADKYÖÖ'nün alt boyutlara ilişkin Scheffé testi sonuçları Ek4'te yer almaktadır. Scheffé testi sonucuna göre özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının, okul öncesi, sınıf, branş ve rehberlik ve psikolojik danışman bölümlerindeki öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

4.1.4 Bilgi ve Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu “Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler, öğretmen adaylarının AÖDBDT ve ADKYÖÖ veri toplama araçlarından almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair veriler Tablo 4.19'da sunulmaktadır.

Tablo 4.19: AÖDBDT ve ADKYÖÖ arasındaki korelasyon sonuçları

	N	r	p
AÖDBDT			
ADKYÖÖ	417	0,114*	0,020

*p < 0,05

Tablo 4.19 incelendiğinde, bilgi düzeyi ile öz yeterlik arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,11$, $p < 0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,0129$) dikkate alındığında, bilgi düzeyi ile öz

yeterlik arasında %1,3 anlamlı ve düşük bir ilişki vardır. Bilgi düzeyi ve öz yeterlik arasında ilişki yok denecek kadar azdır.

4.2 Nitel Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüş ve önerilerine belirlemek adına hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sonucunda elde edilen veriler yer almaktadır. Hazırlanan sorulara göre elde edilen veriler tek tek sunulmaktadır.

4.2.1 Öğretmen Adaylarının Görüş ve Önerilerine Ait Bulgular

Beşinci araştırma sorusu “Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma sorusunu cevaplandırmak amacıyla beş sorudan oluşmaktadır. Araştırma sorusuna uygun olarak her soru alt başlıklara ayrılarak açıklanmıştır.

4.2.1.1 Birinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci görüşme sorusu “Kullanmak istediğiniz alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hangileridir? Neden?” şeklindedir. İlk görüşme sorusuna verilen cevaplar kendi içinde temalaştırılmıştır. Belirlenen temalar Tablo 4.20’de sunulmaktadır.

Tablo 4.20 incelendiğinde, öğretmen adaylarının birinci görüşme sorununa vermiş oldukları görüşler yer almaktadır. Görüşler kendi içinde temalara ayrılarak, frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Kullanılmak istenilen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin verilen cevaplar; alternatif teknikler, geleneksel teknikler ve diğerleri şeklinde temalara ayrılmıştır. Bu soruya ilişkin katılımcı görüşleri üç temaya uygun olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.20: Kullanmak istenilen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri

Ana Temalar	Teknikler	f	%
Alternatif Teknikler			
	Proje	6	5,8
	Performans değerlendirme	11	10,6
	Porfolyo (ürün dosyası)	14	13,4
	Tanılayıcı dallanmış ağaç	6	5,8
	Yapılandırılmış grid	6	5,8
	Kavram haritası	9	8,7
	Gözlem	16	13,5
	Görüşme	8	7,7
	Beyin fırtınası	8	7,7
	Bireysel gelişim dosyası	3	2,9
	Drama	2	1,9
	Akran değerlendirme	1	1,0
	Bulmaca	2	1,9
	Açık uçlu sorular	1	1,0
	Grup çalışması	1	1,0
Geleneksel Teknikler			
	Boşluk doldurma	1	1,0
	Doğru yanlış	1	1,0
	Sözlü sorular	1	1,0
	Anket	2	1,9
Diğerleri			
	Bireyselleştirilmiş öğretim programı	2	1,9
	Ölçüt bağımlı ölçme aracı	1	1,0
	Anlam çözümleme tablosu	1	1,0
	Problem çözme tekniği	1	1,0
	Yetenek testleri	1	1,0
	İlgi envanteri		100,0

Alternatif tekniklere ilişkin katılımcı görüşleri;

“.....kavram haritasını kullanabilirim. Onu kullanmaktan çocukların daha çok keyif alacağını ve öğreneceklerini düşünüyorum. Onun haricinde eee bizim kişisel portfolyolarımız oluyor.” (K2)

“Gözlem kullanabilirim. Ee gözlemde hani çocuğun o olay anındaki o davranışlarını gözlemleyebilirim.” (K2)

“proje ya da performans ya da bu ürün dosyaları dediğiniz şeyler öğrencinin aktif bir şekilde ne yaptığını görüp inceleyip ona göre yorumlayıp ileride belki öğrenci için kullanacağımda bana örneğin bilgilendirme olacağı için mantıklı buluyorum.” (K4)

“Yapılandırılmış grid mesela onu kullanabilirim.” (K6)

“Ama ben daha çok alternatif tekniklerinde gösterip yaptırma ondan sonra uı bu dediğim tanılayıcı dallanma, yapılandırılmış gird, performans, portfolyolar hani bunları da yaptırmak isterim.” (K7)

“Beyin fırtınası da yaptırabilirdim. Öğrencilerin tartışmalarını... yani genelde ben böyle düşünmeye ve kendi bildiklerini sorgulamaya hani hatırlamaya yönelik çalışmalar yaptırırdım.” (K15)

“Daha çok eee müzik olarak düşündüğümde akran değerlendirmesini de kullanırım. Çünkü öğretmenler ne kadar dönüt verirse de akranlarımız bizi daha net değerlendiriyor.” (K19)

“ Beyin fırtınası da önemli benim için aslında....” (K22)

“aslında iki şey kullanıyoruz, arkadaş değerlendirme ve aynı zamanda uı hayvanları anlama ve drama yapıyoruz. İster istemez hepsi iç içe bi şekilde kullanılıyor.” (K23)

“...grup çalışmaları ve projeler, bence sınıf içinde çok önemli....Eee yani beyin fırtınası kullanırım.” (K28)

Geleneksel tekniklere ilişkin katılımcı görüşleri;

“Sınıf ortamı içinde eee sözlü sorular sorabilirim. Onların verdikleri cevaplardan sorular üretiriz beraber ve bunun karşılığında da yeni sonuçlara ulaşıp oluruz. Hem kendilerini denemiş olurlar hem kendileri soru üretmiş olurlar.” (K1)

“ben portfolyo, gelişim gözlem raporları, anket bunları daha çok kullanmak isterim ve u bunu kullanıcağımı da düşünüyorum....” (K27)

“Onun dışında yine eee boşlukları doldurma, doğru-yanlıştı ee işte kelimeleri seçip yerleştirmeydi, onunda bir ismi vardı. Şuan aklıma gelmedi.” (K5)

“Eee.. Proje değerlendirme, görüşme olabilir. Bunun yanında anket olabilir.” (K3)

Diğer tekniklere ilişkin katılımcı görüşleri;

“Yetenek testleri olabilir. Holland’ın yetenek testleri olabilir. Kuz.. ilgi envanterleri olabilir.” (K10)

“... ölçüt bağımlı ölçme aracımız var. Başlama düzeyi verisi topluyoruz.” (K12)

“...çocuğun haftalık hazırlanmış olduğumuz şey var BÖP, bireyselleştirilmiş öğretim programı, işte o çocuk için, çocuğun ilgisin çekecek materyaller....” (K12)

“Biz bölüm gereği zaten BEP, BÖP kaba değerlendirme formu vs.sini kullanıyoruz.” (K13)

“Eee öncelikle anlam çözümleme tablosu ile yapılandırılmış gridi kullanmayı daha çok tercih ederim.” (K14)

Birinci görüşme sorusuna ilişkin verilen cevapların nedenlerine ilişkin veriler, Tablo 4.21’de sunulmaktadır.

Tablo 4.21 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kullanmak istedikleri teknikleri seçme nedenlerine ilişkin görüşleri ve görüşlere ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri yer almaktadır. Kullanılmak istenen tekniklerin nedenleri; ön bilgileri görme, gelişimi izleme, kolay uygulanabilirlik, öğretici olma, aktif öğrenci katılımı, güdüleyici olma, değerlendirme yapma, yansıtıcı değerlendirme şeklinde sekiz tema altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.21: Kullanmak istenilen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin nedenleri

Ana Temalar	Görüşler	f	%
Ön Bilgileri Görme	Derse Hazırlık	1	,8
	Çocukların Düşüncelerini Kavramak	2	1,7
	Konuya Yatkınlığı Belirlemek	1	,8
Gelişimi İzleme	Zaman İçindeki Gelişimi Görme	10	8,3
	Öğrenen Hakkında Bilgi	8	6,6
	Süreci İzleme	5	4,1
	Her Açıdan Değerlendirme	1	,8
	Doğal Ortamında Gözleme	2	1,7
Kolay Uygulanabilirlik	Kolay Yapılabilir Olması	2	1,7
	Sonuca Çabuk Ulaşma	1	,8
	İşini Kolaylaştırma	2	1,7
	Daha Faydalı Olması	1	,8
	Yaş Düzeyine Uygun	1	,8
	Doğru Yönlendirme	1	,8
Öğretici Olma	Ödev Yaptırma	2	1,7
	Zaman Yönetimi Kazandırması	1	,8
	İstendik Davranış Değişikliği	1	,8
	Konuyu Anlamalarını Sağlama	3	2,5
	Tam Öğrenme Gerçekleştirme	1	,8
	Bilgiyi Daha Net Aktarma	1	,8
	Kalıcı Öğrenmeyi Sağlama	4	3,3
Aktif Öğrenci Katılımı	Aktif Katılımı Sağlama	5	4,8
	Yaparak Yaşayarak Öğrenme	1	,8
	Düşündürücü Olması	4	3,3
	Sorgulayıcı Olması	2	1,7
	Kendi Öğrenmelerin Sorumlu Bireyler	2	1,7
	Yaratıcı Olması	2	1,7
Güdüleyici Olma	Keyif Alma	3	2,5
	Güven Duygusu Kazandırma	1	,8
	Dönüt Alma	1	,8
	Çalışmaya Odaklama	2	1,7
	Sorumluluk Almayı Sağlama	2	1,7
	Merak Uyandırıcı Olma	1	,8
Değerlendirme Yapma	Yetenek Ve İlgiyi Ölçme	1	,8
	Düzy Belirleme	6	5,0
	Performansı Ölçme	2	1,7
	Genel Değerlendirme	2	1,7
	Ürün Ortaya Çıkarma	1	,8
	Doğru-Yanlışı Saptama	1	,8
Yansıtıcı Değerlendirme	Akranlar Tarafından Değerlendirme	1	,8
	Öğrencinin Kendini Değerlendirmesi	1	,8
	Eleştirel Düşünme	1	,8
			100,0

“Çünkü performans ödevlerinde dönem dönem çocuklar ödevlerini yaparlar...” (K1)

“...daha kolay ve yapılabilir olduğu için daha çabuk ulaşılabilir olduğu için ve ee sonucu daha çabuk verecek olduğu için kullanırım.” (K2)

“.....konuya olan bilgi düzeyini ölçme olsun, yeterli olabileceğini düşünüyorum. öğrenciyi daha derinden, derin bir şekilde bilgisini almak. O an aklına ne geliyorsa..” (K3)

“İu çünkü öğrencinin daha aktif olarak izleyebileceğim teknikler olarak düşünüyorum. benim de işimi kolaylaştırır. Öğrenciyi görürüm, daha net bilgiler sağlayabilirim. Hem onlar da eğlenceli bir şekilde yeni şeyler öğrenmiş olabilirler. Onların öğrendiklerini ben görebilirim. Bu yüzden...” (K4)

“kısıtlı süre içerisinde ezberlemelerini sağlamak değil de öğrenmeyi sağlamak. Yani bilginin u ve bu davranış değişikliklerinin onlarda kalıcı olarak sağlamasını.... . Bu tekniklerle de u bu bilginin kalıcılığını ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlaya anlamış olabilirim yani anlayabilirim diye düşünüyorum.” (K5)

“....dediğim gibi öğrencilerin gelişimini gözlemlemek için daha uygun buluyorum.” (K6)

“Çocuğun kendini gösterdiğinin kanıtının orda olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden bunları kullanmayı daha çok istiyorum.” (K7)

“...öğrenciyi değerlendirebilmek için ne yaptığını takip edebilmek için.” (K8)

“Bizde onları kullanmak zorundayız yani. Çünkü bu çocuklar öyle öğrenebiliyor. Bu teknikleri o yüzden kullanıyoruz yani çocukların en iyi öğrenebilecekleri yöntem, teknikler bunlar.” (K12)

“Çünkü hem tahtaları kullanarak görsel açıdan, çocuklarında biz öğretmen olarak konuyu anlattıktan sonra eğlenceli, uygulamalı böyle oyun tarzında seviceklerini düşündüğüm için bu iki uygulamayı kullanmayı tercih ederim.” (K14)

“bu seçtiğim ölçme tekniklerini daha uı açıklayıcı buluyorum. Sanki daha çok fikir edinebilirim öğrenciler hakkında, daha çok yani ne bildiklerini ya da değerlendirirken hem de onların tekrar bilgilerini hatırlamalarını sağlayabilirim diye düşünüyorum.”
(K15)

“Öğrencinin performansını da ölçmemiz lazım ya da duygun düşüncelerini de değerlendirmemiz lazım. O yüzden alternatif yöntemler kullanmamız lazım...” (K16)

“Öğrencilerime bu şekilde bilgileri daha net aktarabileceğime inanıyorum. O açıdan bunlar seçtim.” (K20)

“Bu çocuğu ilk aldığımızda ya da eğitime başladığımızda nerdeydi yılsonunda nereye geldi, neler çalıştık, nasıl çalıştık. Hem kendimizi değerlendirme hem çocuğu değerlendirmek hem de başka bir öğretmen geldiğinde bir sonra ki yıllarda öğrencinin daha önceki performansını görebilmesi açısından...” (K21)

“...çünkü dediğim gibi alanımda bunlara başvurmam benim eee öğretme durumum için daha faydalı olur.” (K26)

“Çünkü u daha bütüne bakabiliyorum ben bu tekniklerle. Hani önüme koyduğumda çocuğun gelişimini hani doğru bir şekilde gelişimini gözlemleyebileceğim için bunları tercih etmek istiyorum.” (K27)

“...çocukları daha çok bilinçlendirme.... çocuklara daha çok şey kazandırmak için... çocukları daha iyi tanıyabilmek için ve onlara eee gelişimlerini izleyebilmek için daha çok kullanıcam,” (K29)

4.2.1.2 İkinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci görüşme sorusu “Meslek hayatınızda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini dersin hangi aşamalarında kullanmak istersiniz? Neden?” şeklindedir. İkinci görüşme sorusuna verilen cevaplar kendi içinde temalaştırılmıştır. Belirlenen temalar tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4.22: Tercih edilen tekniklerin dersin aşamalarına ilişkin görüşleri

Aşamalar	f	%
Dersin Son Aşaması	9	30,0
Dersin Başında ve Sonunda	5	16,7
Dersin Ortasında ve Sonunda	4	13,3
Dersin Tüm Aşaması (Süreç Boyunca)	11	36,7
Derste Herhangi Bir Sıkıntı Olduğunda	1	3,3
		100,0

Tablo 4.22 incelendiğinde, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini dersin hangi aşamalarında kullanacaklarına ilişkin görüşleri ve görüşlere ilişkin frekans ve yüzdeler yer almaktadır. Kullanılmak istenen tekniklerin hangi aşamalarda kullanacakları; dersin son aşaması, dersin başında ve sonunda, dersin ortasında ve sonunda, dersin tüm aşamasında ve derste herhangi bir sıkıntı olduğu şeklinde görüşler alındı ve bu beş tema altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Dersin son aşamasına ilişkin görüşler;

“ İki dersin, değerlendirme aşamasında kullanmak isterim. O güne kadar elimizde ne var ne yoksa toplarız, değerlendirme aşamasında da elimizdekileri değerlendiririz ve bunun sonucunda son durumu görmüş oluruz. Bugüne kadar ne öğrendik, bugüne kadar ne kattık, katkımız ne oldu?” (K1)

“.. genellikle dersin sonunda. İki konuyu anlattıktan sonra, öğrencilerime öğrettikten sonra bilgi düzeylerini hani öğrendiklerini ölçmek kullanmak isterim.” (K6)

“...çocuk bunlarla ilgili öğrenip, öğrenmediğini bu teknikleri kullanarak dersin sonunda aktivite olarak, eğlence bir şekilde dönüştürerek bunları öğretebilirim bunları ders sonunda.” (K7)

“İuu öncelikle konuyu su sıfırdan çocuklara anlattıktan sonra dersin en son kısmında kullanmayı tercih ederim. Yani normal olarak öğrenmesi için en verimli olması gereken zaman o.” (K14)

“Ben ölçmeleri yani konu anlatımı bittikten sonra kullanırım mesela. Kendim konu anlattım, daha sonrası öğrencilerin bu konuyu anlayıp anlamadığını ani tekrar hatırlatmak için ders sonunda kullanırdım.” (K15)

“Aslında adı üstünde değerlendirme tekniği olduğu için sonunda kullanmak bence mantıklı olan yani.” (K16)

“Derse başlarken önce u konuları öğrencilere iyice bi aktarmak isterim. Ben onlara konuları aktardıktan sonra onların eksiklerini öğrenmek isterim.” (K20)

“İu ben bunu dersin, dersin son aşamalarında kullanmak isterim. Hani ortasında veya girişte bunu kullanmayı uygun görmem. Son aşamasında, en son aşamasında.” (K27)

“Genellikle dersin sonunda. Çünkü ana hatlarıyla yapılan dersi değerlendirmek amacıyla sonunda kullanabilirim yani.” (K29)

Dersin başı ve sonu aşamasına ilişkin görüşler;

“İuu aslında sanki ilk basamakta da olabilir. Çünkü u önce ne biliyo nesi var ona göre ilgilenirim. En sonda da değerlendirmede de bunları tekrar kullanıp uu ne kadar öğrenmiş gelişme var mı diye bakabilirim.” (K4)

“Beyin fırtınasını dersin başında kullanmak isterim. Ondan sonra proje tabanlı olabilir, dersin sonuna doğru.” (K9)

“Güdülemek amacıyla ilk hazırlık aşamasında kullanabilirim. Eee daha sonra dersin sonunda da bunu özet geçerekten hani u anladılar mı, anlamadılar mı diye” (K22)

“Ne derece yardıma ihtiyacı olacak işte tekniği işte ne derece geliştirilecek, kulağı işte daha nasıl ileri seviyeye getirilecek gibisinden dersin ilk başında kullanımı ile

performans değerlendirme.Sonunda performans olaraktan sahne sahneye çıkma etkinlikleri olur bizde de yani performansın en iyi gözlemlendiği o şekilde olur.” (K25)

Dersin ortası ve sonu aşamalarına ilişkin görüşler;

“....az önce de bahsettiğim gibi performans, dersin sonunda hani o dönemin sonunda olabilirse yararlı olabilir diye düşünüyorum.Görüşme ise, ee.. dersin hani ortalarında..” (K3)

“Aslında bizde şöyle oluyo, görüşme bitiminde..... Ama eğer kısa süreli bişeyse ve seansı bozmicaksa hemen görüşme esnasında bunu kullanabiliyoruz.” (K10)

“Başlangıçta kullanmak istemem açıkçası ilk başta kendim bi konuyu anlatırım. Daha sonra gelişme kısmında öğrenciyi başta tabi gözlemlerim.Performans değerlendirmesini dönemin sonuna bırakırım.” (K19)

“....ilk başta o konuyu bilmiyorlar ya da o konuyla ilgili bir vasıfları yok. İkinci üçüncü aşamadan itibaren yani konuyu anlattıktan sonra kafalarında küçük de olsa bir yer edindikten sonra bunları kullanmaya başlayabilirim.” (K30)

Dersin tüm aşamasına ilişkin görüşler;

“....tamamiyle hani o parça parça işlenen konuları birbiri ile ilişkilendirebilip eee ilişkilendirebilip hem de uygulayıp uygulamadıklarını görebilmek amacıyla, dersin hem başında hem ortasın hem de sonunda yaparım. “ (K5)

“Süreç boyunca kullanmak isterim mesela....” (K8)

“Bu teknikten tekniğe değişir. Örneğin gözlem tüm ders boyunca yapılması gerekir. Portfolyo oda tamamen yapılması gerekir. Çünkü öğrencinin sürekli kontrol altında, kontrol edilip bii ee sonucunda bişey getirmesi daha iyi olacaktır onun için.” (K11)

“Yani alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini dersin tüm aşamalarında kullanabiliriz sonuçta.” (K12)

“Biz dersin her aşamasında kullanıyoruz aslında.”(K13)

“Dersin başında, sürecinde ve sonunda kullanmak isterim.” (K18)

“Biz her aşamasında kullanıyoruz. ... Evet süreç boyunca mecburen kullanıyoruz.”

(K23)

“Tuu aslında dersin her alanında kullanılabilir teknikler. Hem başında hem ortasında hem değerlendirme de, öğrenme aşamasında ya da öğrenmeye başlamadan önce yani hepsinde kullanabilirim teknikleri.” (K28)

Derste herhangi bir sıkıntı olduğuna ilişkin görüş;

“... şöyle ki eee çocuğun zorluk çektiğini fark ettiğim zaman, öğrenme güçlüğünü çektiğini fark ettiğim zaman aslında ee kullanmayı tercih ederim” (K2)

Görüşme sonucunda öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayı tercih ettikleri aşamaların nedenleri Tablo 4.23’te sunulmaktadır.

Tablo 4.23: Ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmak için tercih edilen aşamaların nedenleri

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	f	%
Ders Sonu				
	*Değer Biçme			
	-Öğretimin Yeterliği	Değerlendirme Yapmak	2	3,4
		Bilgi Düzeyini Ölçmek	3	5,1
		Eksiklerini Görmek	2	3,4
		Akılda Kalıcılığı Sağlamak	1	1,7
		Tekrar Amacı	1	1,7
		Konuyu Öğrenme Durumlarını Görmek	1	1,7
				1,7
		Gözlemlemek		
	-Öğretimin Etkililiği	Öğretmenin Kendi Eksiğini Görmesi	1	1,7
		Doğrusunun Bu Olduğu Düşüncesi	2	3,4
			2	3,4
Dersin Ortası ve Sonu				
	*Değer Biçme	Düzeylerini Belirlemek	1	1,7
	*Biçimlendirme ve Yetiştirme	Konuyu Anlamaları Sağlamak	1	1,7
		Öğrenmelerini Sağlamak	1	1,7
		Konunun Anlatımı İle İlişkilendirme	1	1,7
Dersin Başı ve Sonu				
	*Tanıma ve Yerleştirme	Ön Bilgileri Harekete Geçirmek	2	3,4
		Eski Bilgileri Tazelemek	1	1,7
		Konuya Dair Fikirlerini Öğrenmek	2	3,4

	Derse Güdülemek	1	1,7
	Aktif Katılım Sağlamak	1	1,7
	Hazırbulunuluğu lmek	1	1,7
	Etkinliğe Bağlamak	1	1,7
	*Değer Biçme		
	Bilgi Birikimi lmek	3	5,1
	Performansı Görebilmek	1	1,7
	Konuyu Anlama Durumlarını Grmek	2	3,4
	Düzey Belirlemek	1	1,7
Süreç Boyunca			
	*Tanıma ve Yerleştirme		
	Hazırbulunuluğluklarını lmek	1	1,7
	Fikirlerini Almak	1	1,7
	Gerekli Olduğu Düşüncesi	3	5,1
	Fayda Sağlaması	3	5,1
	*Biçimlendirme ve Yetiştirme		
	Tam ğrenme Sağlamak	2	3,4
	Tekniğe Göre Belirlemek	4	6,8
	Gelişimi Görmek	1	1,7
	ğrenmeyi Kolaylaştırmak	1	1,7
	Konularla İlişkilendirmeyi Sağlaması	1	1,7
	Sürekli Kontrol Etmek	1	1,7
	*Değer Biçme		
	Analiz Etmek	1	1,7
	En İyi Şekilde Değerlendirmek	1	1,7
	Konuyu Anlama Durumlarını Görmek	1	1,7
Belirsiz			
	Müdahale Etmek	1	1,7
	Sorunla Karşılaşmak	1	1,7

Tablo 4.23 incelendiğinde, ğretmen adaylarının alternatif lme ve değerlendirme tekniklerini dersin hangi aşamalarında neden kullanacaklarına ilişkin görüşleri ve görüşlere ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri yer almaktadır. Kullanmak istenilen tekniklerin, neden bu aşamalarda kullanacaklarına ilişkin görüşleri: dersin son aşaması; değer biçme; öğretimin etkililiği ve yeterliliği, dersin başında ve sonunda aşaması; tanıma ve yerleştirme ve değer biçme, dersin ortasında ve sonunda aşaması; değer biçme ve biçimlendirme ve yetiştirme, dersin tüm aşaması; tanıma ve yerleştirme, değer biçme ve biçimlendirme ve yetiştirme ve derste herhangi bir sıkıntı

olduğu şeklindeki temalar altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Dersin son aşamasında yer alan değer biçme temasının alt temaları olan öğretimin etkililiği ve yeterliliğine ilişkin görüşler;

“O güne kadar elimizde ne var ne yoksa toplarız, değerlendirme aşamasında da elimizdekileri değerlendiririz ve bunun sonucunda son durumu görmüş oluruz.”(K1)

“Genelde bilgi düzeyini ölçmek için kullanırım.” (K6)

“... ben dersin sonunda daha verimli olacağını düşünüyorum. ...sonunda eee o çocuğun bilgilerini biraz daha bilgilerini artırarak dersin sonunda tam olarak öğreneceklerini düşündüğüm için son derste kullanmayı düşünüyorum.” (K7)

“Yani normal olarıktan öğrenmesi için en verimli olması gereken zaman o... sonra, en son hani ne kadar öğrenmişler hani öğrenmeyen varsa tam verim alması için...”(K14)

“ Çünkü tekrar olması açısından. Onlarında tekrar etmesinden sonra unutmaması için, akılda kalıcılığı sağlamak için.” (K15)

“Çünkü neyi ne kadar öğrendiğini ya da eğer benim eksikim varsa, neyi ne kadar öğretebildiğimi varsa, ona göre kendimi değerlendiririm.” (K16)

“... şöyle bişey var eee ne kadar iyi bilip bilmediklerini sona doğru daha iyi anlayabilirim.” (K20)

“Çünkü daha doğru olacağını düşünüyorum. En son ürüne bakıp, ürünü zaten ürünü değerlendirme, son ürüne bakıp çocuğun ortaya koyabileceği şeye bakıp değerlendirmem hani daha doğru olacağı için o yüzden sonda tercih ederim.” (K27)

“Neden son, yaptığım etkinliği gözlemek amaç. ... ne kadar doğru olup olmadığını değerlendirme kısmında daha rahat görürüm, yani günün sonunda. Daha iyi görebilmek için, daha iyi anlayabilmek için.” (K29)

Dersin ortası ve sonu aşamasında yer alan değer biçme ve biçimlendirme ve yetiştirme temalarına ilişkin görüşler;

“Çünkü, eee.. hani öğrenci dönem içinde öğrendiği şeyleri dönem sonunda projesine, performansına yansıtabilir. ... Görüşme ise, ee.. dersin hani ortalarında, en az bir dönem için değil iki veya üç kere yapılabilir diye düşünüyorum.” (K3)

“... gelişme kısmında öğrenciyi başta tabi gözlemlerim. ... Performans değerlendirmesini dönemin sonuna bırakırım ki dönem sonunda her öğrencinin belli bi müziğin bölümünü, dönemini veririm. Ondan sonra öğrencinin bunu anlatıp, performansını orda değerlendiririm.” (K19)

“Çünkü bilmiyorlar ne işleyeceklerini. O yüzden bir soru işaretleri oluyor. Yani ben o soru işaretlerini kaldırdıktan sonra bu yöntemlerle o konunun herhangi bir konuyu direkt kafada yer edinmesini istiyorum.” (K30)

Dersin başı ve sonu aşamalarında yer alan değer biçme ve tanıma ve yerleştirme temalarına ilişkin görüşler;

“İlkte kullanma sebebim öğrencinin eksiği ne şu konuda geri şu konuda kötü, daha sonra bu eksik ya da ileri olduğu konuları görüp ona göre yeni bir teknik ya da yeni bir şey uygulayıp en sonda da değerlendirme gibi projede işte şu eksiği vardı gibi ama son projesi daha iyi olmuş, kendi gelişimini göstermiş diye bunları anlayabilirim.” (K4)

“...çocuğun hazır bulunuşluğunu ölçmek için etkinliğe bağlamak için yapabileceklerini değerlendirmek için” (K9)

“ Ders girişinde de öğrencinin o konu üzerinde hani ee ne kadar çok anladı hani anlamadı mı hani birebir sorarak ders sırasında ve yani o çocuk ders sırasında pasif ise onu daha iyi hani merakını anlayıp, anlamadığını ölçmek için o şekilde gözlemleyebilirim.” (K22)

“...ilk önce performans değerlendirmeyi zaten okula girmeden direk yaparlar yani orda, ne derece ne düzeydesin görmeye çalıştıkları için direk performans değerlendirme daha derse başlamadan zaten direk yapılır. Sonunda performans olaraktan sahne sahneye çıkma etkinlikleri olur bizde de yani performansın en iyi gözlemlendiği o şekilde olur.” (K25)

Süreç boyunca yani dersin tüm aşamaların yer alan tanıma ve yerleştirme, değer biçme, biçimlendirme ve yetiştirme temalarına ilişkin görüşler;

“Genel anlamda hem her şekilde hazırbulunuşluklarını da ölçmek amacıyla hem de dersin derste işlenen konuların anlaşılıp anlaşılmadığını ve ünitelerde sonunda da tamamıyla hani o parça parça işlenen konuları birbiri ile ilişkilendirebilip eee ilişkilendirebilip hem de uygulayıp uygulamadıklarını görebilmek amacıyla...” (K5)

“Çünkü öğrencinin sürekli kontrol altında, kontrol edilip bii ee sonucunda bişey getirmesi daha iyi olacaktır onun için.” (K11)

“Hani eğitim sadece sınıfta bitmiyor uu okuldan sonra yani sınıftan çıktıktan sonra çocuğun farklı merkezlere veya farklı bi eğitim kurumunda eğitim alıyor mu almıyor mu, gelişimi bizim istediğimiz gibi sürüyor mu, sürmüyor mu...” (K12)

“Çünkü ilk başta bi tanıma aşaması oluyor. Bu bana fayda sağlıyor ölçme araçları. Ortada bi değerlendirme oluyor, değerlendirme demim değerlendirmeye bi gidişat süreç oluyor, en sonunda da değerlendirme yapmam gerekiyor artık. Bunun için bana fayda sağlıyor bunlar.” (K18)

“ Çünkü eee tam anlamıyla öğrenme o zaman sağlanılıyor.” (K23)

“Çünkü benim o çocukları analiz de etmem lazım...” (K24)

“Çünkü her aşamanın bence bi eee özelliği var. Her aşamada kullanılması gereken teknikler var. Mesela dersi öğretmeden önce beyin fırtınası bu tekniği burda kullanabilirim. Dersin değerlendirmesinde uu şeyi kullanabilirim ürün dosyası, özet

şeklinde. Dersin işlenişi sırasında proje geliştirme, bunları kullanabilirim. Yani her alanda kullanabilirim.” (K28)

Derste herhangi bir sıkıntı olduğu aşamasına ilişkin görüşler;

“eee çocuğun zorluk çektiğini fark ettiğim zaman, öğrenme güçlüğünü çektiğini fark ettiğim zaman aslında ee kullanmayı tercih ederim.” (K2)

4.2.1.3 Üçüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü görüşme sorusu “Kendi dersinizde kullanacağınız alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini konunuza uygun olarak geliştirebilir misiniz? Kendinizi bu konuda yeterli görüyor musunuz?” şeklindedir. Üçüncü görüşme sorusuna verilen cevaplar kendi için üç görüş etrafında toplanmıştır. Belirlenen temalar Tablo 4.24’te sunulmaktadır.

Tablo 4.24: Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ilişkin yeterliği hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Geliştirebilirim, Yeterli Görüyorum	13	41,9
Geliştiremem, Yeterli Görmüyorum	14	45,2
Geliştirebilirim Ama Yeterli Değilim	3	12,9

Tablo 4.24 incelendiğinde, öğretmen adaylarının “alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini konularına uygun olarak geliştirebilir mi ve bu konuda kendilerini yeterli görüyorlar mı” sorusuna ilişkin görüşleri ve görüşlere ilişkin frekans ve yüzdeler yer almaktadır. Bu görüşler üç görüş altında toplanmıştır. Bunlarda biri “geliştirebilirim, yeterli görüyorum” diğeri “geliştiremem, yeterli değilim” ve sonuncusu “geliştirebilirim ama yeterli değilim” görüşleridir. Katılımcıların üçüncü soruya ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Geliştirebilirim, yeterli görüyorum görüşüne ilişkin katılımcı görüşleri;

“Geliştirebilirim diye düşünüyorum. Şöyle geliştirebilirim, hangi ölçme aracını seçeceksem eğer sınıfımda yaş gurubuna göre onların yeterliklerine göre bunu uyarlayabilirim.” (K1)

“Geliştirebilirim tabiki...” (K2)

“Yani yeterli görüyorum... Evet geliştirebilirim.” (K4)

“Evet, ben kesinlikle görüyorum.” (K5)

“Geliştirebilirim bence... Evet... Yapabilirim diye düşünüyorum.” (K6)

“Tabiki bilgisayar destekli ortamda bunları artırabilirim mesela bu ürün dosyasının sadece ui öğrenciye kendi yapacağı şeyler değil de birazda içerisine ben ek bişeyler ekleyebilirim.” (K8)

“Kendimi bu konuda yeterli hissediyorum... Belli başlı tekniklerde yeterli hissediyorum.” (K9)

“Evet geliştirim, diye düşünüyorum.. Görüyorum evet... Evet, uyarlayabilirim.” (K15)

“İu tabi ki geliştirilebilir... Tabi ki, tabi ki hangi konu üzerindeyse çalışarak geliştirilebilir.” (K22)

“İu evet yani çabalarsam başarabileceğimi düşünüyorum... Görüyorum evet, yapabileceğime inanıyorum.” (K27)

“Yani ben kendimi yeterli görüyorum açıkçası... Eee yani bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum.” (K28)

Geliştiremem yeterli görmüyorum görüşüne ilişkin katılımcı görüşleri;

“Ee, bu yetkinlikte olduğumu düşünmüyorum fazla. ...Kendimi, geliştirebilecek yetkinlikte görmüyorum.” (K3)

“Tam olarak yeterli görüyorum diyemem. ... Yani biraz zamana bağlı şimdi eee bi çocuğun önce bireysel özelliklerine bakarım.” (K7)

“Bunun zamanla gelişeceğini düşünüyorum. ...İyi işte gözlem yaparak, zamana ihtiyacımız var geliştirmek için. ...Zaman geçtikçe hani bu meslekte kendi mesleğimde gelişeceğime inanıyorum.” (K12)

“Evet bundan sonrasında uzun vadede geliştirebilir mirim, geliştirebilirim. Ama şu an için buna birşey söyleyebilir miyim zor.” (K13)

“Yani yeterli görüyorum diye.. tam emin değilim. Sürece bağlı...” (K14)

“Evet, yeterli görmüyorum.” (K17)

“Şuan yeterli hissetmiyorum ama ilerde yeterli hissedeceğime inanıyorum. Çünkü öğretimde uyarılma diye birşey var ve programı çocuğa göre uyarlayabilirim.” (K18)

“Yani şöyle konuma uygun olarak geliştirmeye elbette ki çalışırım. Çok çok yeterli olduğumu tabi ki söyleyemem” (K20)

“Şuan için çok yeterli görmüyorum. O da deneyimden kaynaklı olduğunu düşünüyorum ama ilerde tabi ki bu bunu yapabileceğimi düşünüyorum.” (K21)

“Yeterli şöylee, bilgi ucu bucağı olmayan birşey. Hiçbir zaman kendime yeterli oldum diyemem.” (K23)

“Şuanı soracaksanız o kadar değil işin açıkçası. Çünkü dediğim gibi biz pat diye uygulamaya geçemiyoruz.” (K24)

“Tam yeterli görmüyorum çünkü tam asla yeterli olamam.” (K29)

“Şu an bu alanda yeterli görmüyorum. Çünkü daha devam etmem gerekiyor ama evet, ileride böyle yani pratik yapı yapı ya da bunu tekniklerini tam olarak alt yapılarını öğrendikten sonra kendi dersime uyarlayabileceğimi düşünüyorum.” (K30)

Geliştirebilirim ama yeterli değilim görüşüne ilişkin katılımcı görüşleri;

“Ee konuma uygun olarak geliştirebilirim... Hayır yeterli görmüyorum. Ama yeterli olacağıma inanıyorum mezun olunca.” (K10)

“... yapabileceğimi düşünüyorum. Sonuçta teknikler konuya uygun değiştirilebilir yani. ... Yani şuan öğrenci olduğum için tam anlamıyla yeterli görmüyorum ama ilerleyen zamanlarda bu konuda daha yeterli olacağımı düşünüyorum.” (K11)

4.2.1.4 Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü görüşme sorusu “Sizce ölçme ve değerlendirme kapsamı dışında alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili eğitim verilmeli midir? Neden?” şeklindedir. Dördüncü soruya ilişkin görüşler kendi içinde temalaştırılmıştır. Belirlenen temalar Tablo 4.25’te sunulmaktadır.

Tablo 4.25: Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili eğitim verilmesi hakkındaki görüşleri

Görüşler		f	%
Eğitim Verilmelidir		29	99,0
Temalar			
-Gelişim Yönünden	Donanımlı Olmak	1	2,5
	Öğrenciyi Geliştirmek	1	2,5
	Bilinçlenmek	5	12,5
	Farklı Bakış Açısı Kazanmak	1	2,5
	Farklı Bilgiler Keşfetmek	1	2,5
	Bireysel Farklılıkların Ele Alınması	1	2,5
	-İhtiyaç Yönünden	Öğretmenlerin Uygulaması Gereken Teknikler	2
Kapsamlı Ölçme Araçlarının Kullanımı		2	5,0
Doğru Sonuçlara Ulaşmak		1	2,5
Daha Net Ölçme Yapmak		1	2,5
Daha Az Yapmak		1	2,5
Derslerin Anlaşılır Olması		1	2,5
Ölçmenin Kalıcı Olması		1	2,5
-Eksiklik Yönünden		Tek Dersin yeterli olmama	6
	Alınan derslerde Uygulama olmaması	2	5,0
	Standart Tekniklere Daha Fazla ağırlık verilmesi	1	2,5
	Ders saatinin yeterli olmaması	2	5,0
	Detaylı anlatılmaması	3	7,5
	Derslerin teorik olması	1	2,5
	Derslerin karma olması	1	2,5
	Konuların yetişmemesi	1	2,5
	Bu teknikler üzerinde durulmaması	2	5,0
Eğitim Verilmemelidir	Başka Derslerde Bahsedilmesi	1	1,0
	Yaparak Yaşayarak Öğrenme	1	2,5
		1	2,5
			100,0

Tablo 4.25 incelendiğinde “alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin ders verilmeli midir?” sorusuna ilişkin verilen görüşlerin belli temalar altında toplandığı ve görüşlere ilişkin frekans ve yüzdelik değerlerin yer aldığı görülmektedir. Eğitim verilmelidir, görüşü kendi içinde; gelişim yönünde, ihtiyaç yönünde ve eksiklik yönünde temaları altında toplanmıştır. Eğitim verilememelidir görüşü için herhangi bir tema bulunmamaktadır. Katılımcıların dördüncü soruya ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Eğitim verilmelidir görüşü altında olan katılımcı görüşleri;

“Daha kapsamlı verilmesinden yanayım. Çünkü, sıkıştırılmış eğitim görüyoruz ve bunun yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (K1)

“Bence verilmelidir. Çünkü ben bu konuda u yeterli bilgi birikimine sahip olduğumu düşünmüyorum ve bununda çocukların gelişimi açısından önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.” (K2)

“Bence verilmeli. ...Alternatif olarak yani fazla bildiğim bir şey yok.” (K3)

“Bence verilebilir. ...daha çok onların aktif olduğu gözünüzle görerek yapabileceğimiz bişey olursa daha güzel olur bence.” (K4)

“...bence kesinlikle verilmelidir. Bence bu konular üzerinde çok fazla durulmuyor ve bence herkeste bu öz yeterlik yok. İnsanlar ölçme ve değerlendirmeyi sadece bir ders olarak görüyo yani aslında onu geçip ve bitti.” (K5)

“İu, verilemelidir. Çünkü yani uu bilgilendirmek lazım hani bu dersi veren verecek olan insanlara, bence öğretilmesi gerekiyor.” (K6)

“Ölçme ve değerlendirmenin dışında alternatif teknik olarak... bence verilmelidir. Çünkü hani biz sonuçta bi öğretmen olacağız, karşımızdaki çocuklara belli bişeyler öğretmemiz gerekiyor ve bunları, öğrettiğimiz şeyleri de ölçmemiz gerekiyo.” (K7)

“Ya bununla ilgili eğitim verilebilir tabi ki de. Ben bile bazı alternatif ölçme araçlarına yeterli bilgiye sahip değilim. Daha çok bilgiye ihtiyacım var.”(K9)

“Ya çünkü bazen eldeki veriler yeterli olamayabiliyor u hani bazen de yeterli olsa bile bizim farklı bir bakış açısıyla bakmamız bize bir zarar getirmez alternatif ölçme araçlarıyla biz farklı şeyler üzerinde durabiliriz ya da aynı konu üzeri de farklı yollar üzerinden gidince farklı şeyler keşfedebiliriz yani tamamen öğrenci sağlığı için verilmeli.” (K10)

“Bence kesinlikle verilmelidir. Yani çok kapsamlı olan ölçme araçları, ölçme ve değerlendirme tekniklerinde öğrencilerimin görmesini, ona göre seçim yapmasını, kendini hangisine yakın hissediyorsa onu kullanmasını ben tercih ederim ve kesinlikle bunun geliştirilmesi, öğrencilere aktarılması konusunda ben hem fikirim. Böyle bir eee geliştirme süreci olursa bende buna dahil olmak isterim.” (K20)

“ İu tabi ki verilmeli... Çünkü hani bizler çok daha net bi şekilde bu işi yapabiliriz. Ve daha doğru sonuçlara ulaşabiliriz belki de. Belki de u son olarak ölçerken, değerlendirirken daha az hata yapabiliriz.” (K27)

Eğitim verilmemelidir görüşü altında olan katılımcı görüşü;

“Eğitim bence verilmesi gerekmez. . Bence hani ders olarak değil de uıı bittikten sonra gerçek hayata atıldığımızda, öğretmenlik yaptığımızda kendi kendime, yaparak yaşayarak öğrenme diyim hatta kendime bi şekilde uıı öğreneceğimi düşünüyorum. O yüzden ekstra bir ders olarak verilmesini gerekli bulmuyorum.” (K14)

Görüşme sorusuna verilen cevapların ardından öğretmen adayları tarafından belirlenen öneriler Tablo 4.26’da yer almaktadır.

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının “ölçme ve değerlendirme dersi kapsamı dışında alternatif ölçme ve değerlendirme dersi verilmeli midir?” sorusuna ilişkin görüşlerini aldıktan sonra önerileri ve önerilere ilişkin frekans ve

yüzdeler değeri yer almaktadır. Öğretmen adaylarının önerilerine aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 4.26: Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin önerileri

Öneriler	f	%
Görüşler		
Ders saatinin arttırılması	4	14,8
Diğer derslerde daha çok bahsedilmesi	2	7,4
Bölgümlere göre ayrı ölçme ve değerlendirme dersinin verilmesi	5	18,5
Uygulamalı bir ders olarak verilmesi	4	14,8
Hem genel hem de bölüme göre verilen bir ders olması	2	7,4
Konu ile alakalı seminer ve konferans verilmesi	1	3,7
Bu konu hakkında daha detaylı eğitim alma	4	14,8
Ayrı olarak bu alanda bir ders alma	3	11,1
İlk ve son sene tekrar ölçme ve değerlendirme dersini alma	1	3,7
Ölçme ve değerlendirme dersini detaylandırma 1,2 ve 3 şeklinde alma	1	3,7

“...bir dersten ziyade ders sayısının arttırılması uygun olabilir bence.” (K1)

“Ee o konuda daha ayrıntılı hani benim, okul öncesi çocuklarına uygun bana daha ayrıntılı bi ölçme değerlendirme, alternatif ölçme araçları dersi verilebilir. Ee çünkü bizim girdiğimiz ortak dersler olduğu için, sınıf öğretmenleri veyahutta matematik öğretmenliği olduğu için daha ortak payda da buluşturulmak isteniyordu. Ee okul öncesi dönemde de bu çok fayda sağlamıyor. Çünkü sınıf öğretmenliğinin yaş kategorisi farklı, matematiğin farklı o yüzden okul öncesi döneme daha eee farklı verilmesi gerekiyor.” (K2)

“Bölüme göre... yani hem genel bi ders olmalı hem de bölüme göre olmalı. Çünkü her bölümün öğretim şekli farklı, öğrencisi seviyesi farklı, yaşlar farklı. Bu yüzden kullanılacak tekniklerde farklıdır. Bu yüzden verilmelidir diye düşünüyorum.” (K11)

“...dersin dışında ne bilim hani u konferanslar, seminerlerde bence verilmeli.” (K12)

“Eee bölüm göre ayrılıp veya bölüme göre ayrılmadıysa, müzik için böyle kullanıla bilir veya ne bilim resim öğretmenleri için, matematik öğretmenleri için bu şekilde kullanılabilir. Veya herkes kendi bölümü için bölümüne göre bir uyarlama yapıp bir proje getirebilir gibi ufak tefek ee ayrıntılı şeyler olabilir.” (K23)

“Kesinlikle ölçme ve değerlendirme 1, 2, 3 artık nasılsa bence öyle ve uygulamalı bir şekilde yapılmasını tercih ederim.” (K24)

“O yüzden bana sorarsanız ilk senelerde ve son senelerde tekrar o eğitimin ufakta daha azını daha az bi dozajda olarak verilse bence son senede. Çünkü öğretmenliğe atılacak işin sonunda öğrenci...” (K25)

4.2.1.5 Beşinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Beşinci görüşme sorusu “Yapılan anketler sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusundaki düşünceniz değişti mi? Değiştiyse bunlar nelerdir?” şeklindedir. Beşinci görüşme sorusuna verilen cevaplar kendi içinde temalaştırılmıştır. Belirlenen temalar Tablo 4.27’de yer almaktadır.

Tablo 4.27 incelendiğinde, son soru olan “yapılan anketler sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusundaki düşünceniz değişti mi?” sorusuna ilişkin iki tema altında görüşler, görüşlere ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri belirlenmiştir. Temalardan biri “düşüncem değişti” diğeri ise “düşüncem değişmedi ama katkı sağladı” şeklindedir. Katılımcıların son soruya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 4.27: Yapılan anketler sonucu öğretmen adaylarının görüşleri

	f	%
Düşüncem Değişti	24	80,0
Görüşler		
Birden fazla yöneme ilgisi arttı.	1	1,9
Uygulaması gerektiğini hatırladı.	1	1,9
Bu konuda yeterli birikime sahip olmadığını fark etti.	9	17,0
Farkındalık uyandırdı.	9	17,0
Bilmediği yöntemler hakkında bilgi edindi.	4	7,5
Daha da önemli olduğunu düşünmeye başladı.	8	15,1
Alternatif ölçme araçlarının kullanımı konusunda fikir edindi.	4	7,5
Bu konu hakkında geleceğe dair plan yapmaya başladı.	2	3,8
Bildiklerini hatırlamayı sağladı.	1	1,9
Kendimi “nasıl geliştiririm” düşüncesi oluştu.	2	3,8
Düşüncem Değişmedi Ama Katkı Sağladı	6	20,0
Görüşler		
Bu konuda olumlu düşünüyordum zaten.	4	7,5
Daha fazla teknik kullanabileceğimi anladım.	1	1,9
Bu konuya daha fazla önem verilmesi gerektiğini anladım.	2	3,8
Bir farkındalık oldu.	2	3,8
Daha fazla olumlu bakmamı sağladınız.	1	1,9
Şuan biraz bilgi sahibi olduğumu düşündüm.	1	1,9
Görüşümü daha çok desteklediğimi fark ettim.	1	1,9

Düşüncem değişti teması altında verilen katılımcı görüşleri;

“Kendime güvendim. Çünkü bununla ilgili daha önce iyi bir hocadan ders almıştım ve onun verdiği bilgilerle sizde söyledikten sonra böyle bir aydınlanma yaşadım ben.”

(K1)

“Yani evet değişti. Şeyin farkına vardım yani ben bu konuda yeterli bilgi birikimine sahip değilim. ...farkındalık uyandırdı. Çünkü gerçekten ders olarak eklenmesi gerektiğini düşünüyorum, üniversite kapsamında. O konuda farkındalık yarattı.” (K2)

“Ee.. evet değişti. Ben bu denli derin olduğunu bilmiyordum. Hani fazla seçenek olduğunu bilmiyordum. Ee.. ki olması da mantıklı olan.” (K3)

“Evet, değişti. Ben normalde bu kadar geniş düşünmüyordum. Ha okulda anlatırım bi ödev veririm tamam ama uu o uyguladığın ankette şunu fark ettim. Aslında birçok bilmediğim şey varmış.” (K4)

“Evet tabi ki de bazı öğrenmediğim bilgiler ya da isim farklılıkları bildiğim şeyin farklı bir ismi de karşıma çıkabileceğini gördüm bunu da senin sayende öğrenmiş olduk.”

(K5)

“Evet biraz değişiklik oldu... Biraz bu konuda eksik olduğum aynı zamanda da alternatif ölme araçlarını nerede hayatımda kullanabilirim konusunda biraz daha düşünce sahibi bi farkındalık yaşadım.” (K8)

“Olumlu olarak farkındalığım arttı tabi ki de. Derse başlamadan önce dersin akışına göre daha çok alternatif ölçme araçları kullanabilirim. Bunun için farkındalığım arttı bu yönde. Bundan sonra da devamlı olarak bunları etkinliklerimde uygulayacağım.”

(K9)

“Hıhı... açıkçası daha önce bu konu hakkında oturup böyle düşünmemiştim yani... Bu benim biraz daha düşünmemi sağladı. Bana faydası olduğunu düşünüyorum. Onun dışında, ilerki hayatımda neleri, nasıl kullanırım gibi bi plan oluştu biraz kafamda bu şekilde biraz faydası oldu bana.” (K11)

“Değişti, çünkü yani daha mesela hatırlamadığım şeyleri hatırladım ya da düşündüm mesela yaptığın sorularda, verdiğin testte... Yani bildiklerimi hatırlamamı ve tekrar bu konu üzerinde düşünmemi sağladı.” (K15)

“Hatta belki biz ee bu görüşmeyi yaptıktan sonra ben yine bunun üzerinde bi araştırma bile yapmak isteyebilirim. Çünkü bu ilerdeki kariyerimi ve öğrencilerimle olan etkileşimimi kesinlikle etkileyeceğine inanıyorum. İu o yüzden beni olumlu yönde etkilediğini dile getirebilirim.” (K20)

“...şöyle bişey var iu şuan ki konuşmamız bize ben bu teknikleri gerçekten nasıl kullanabilirim diye bana düşündürttünüz.” (K24)

“Eee kesinlikle bi farkındalık uyandırdı. Çünkü yani mesela u mesleğimde şeyi planlamamıştım “konuya başlamadan önce şu tekniği kullanırım, konu akışında şunu

kullanırım, değerlendirme kısmında şu tekniği kullanırım” tarzında bir planlama yapmamıştım. Bu planlamayı yapmama sebep oldu yani bu yüzden de bi farkındalık yarattı.” (K28)

Düşüncem değişmedi ama katkı sağladı, teması altında verilen katılımcı görüşleri;

“Yani değişmedi aslında, kullanmak isterim her zaman kendim.” (K6)

“Benim görüşlerim aslında netti. Alternatif ölçme araçlarının ben kullanılmasını uygun görüyorum. Hani görüşlerim değişmedi. Aslında hala görüşlerimi savunuyorum. ...Görüşümü daha çok desteklediğimi fark ettim.” (K10)

“Yani ben zaten olumsuz bakmıyordum başta da. Şuan da birazcık daha bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. ...Yani nötr.” (K17)

“Yani zaten olumlu olarak düşünüyordum. ...Eee tabi ki alternatif seçenekler olmalı ve bu dersin uuu daha da önemli ve değerli bi şekilde devam ettirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K26)

“Iuu ol .. açıkçası zaten olumlu bakıyordum. Görüşmede tabi ki bana katkı sağladı.” (K27)

Bölüm 5

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma sonucu elde edilen nicel ve nitel bulgular tartışılmakta, literatürde yer alan ilgili çalışmalarla karşılaşılmakta ve nicel ve nitel verilere ilişkin sonuçlar ve konuyla ilgili sonuçlar ile öneriler yer almaktadır.

5.1 Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Nicel ve nitel bulguların tartışılması ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

5.1.1 Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma

Uygulanan AÖDBDT ve ADKYÖÖ sonucu elde edilen bulguların tartışılması yer almaktadır.

5.1.1.1 Bilgi Düzeyi Bulgularının Tartışılması

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır (Tablo 4.1 ve Tablo 4.2). Bu veriler sonucunda öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin benzer bilgi düzeyi çalışmaları ve yeterlik algıları incelemesi çalışmaları yapılmıştır. Gelbal ve Kellecioğlu (2007), Gencel ve Özbaşı (2013), Karaca (2003), Yeşilyurt ve Yaraş (2011), yürütmüş oldukları çalışmalarda öğretmen adaylarının, ölçme ve değerlendirmede yeterlik algılarının yani bilgi seviyelerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenler ile yürütülen birkaç çalışmada genellikle alternatif

ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeyleri orta seviyede bulunmuştur (Banoğlu, 2009; Kılıç ve Aydın 2014; Özenç, 2013). Banoğlu (2009), bilişim teknolojileri öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme içerisinde yer alan bazı tekniklerin kullanım sıklığının, tutum ve yeterlik algısının çok düşük olduğunu belirlemiştir. Bu durum aynı şekilde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin, yenilenen programlarda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin, düşük olduğunu göstermektedir. Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012), yapmış oldukları çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerini incelediklerinde, öğretmenlerin bazı tekniklerde kendilerini yeterli gördüğünü ve iyi bilgi düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılırken, bazı tekniklerde durum tam tersi çıkmıştır. Bu sonuç ise, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin orta seviyede olduğunu düşündürmektedir. Bu araştırmaların bilgi düzeyi ve yeterlik algılarına ilişkin sonuçları, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgu haricinde, farklı bulguların ortaya çıktığı çalışmalarda literatürde yer almaktadır. Arslan, Avcı ve İyibil (2008), Birgin ve Gürbüz (2008), yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma, hazırlama, geçerlik ve güvenilirliğini sağlama konularında bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Özsevgeç ve Karamustafaoğlu (2010), öğretmen adaylarının, geleneksel ve yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmeye yönelik profillerini belirleyerek, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede yer alan temel kavramların anlamlarını bilmedikleri, geçerlik ve güvenilirlik kavramlarını karıştırdıkları ve geleneksel tekniklerin kullanımını tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bunun

sonucunda öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinin çok düşük olduğu saptanmaktadır. Neuman Lentz (1997), yürütmüş olduğu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi seviyelerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir ve aynı şekilde Webb (2001) ise matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgilerinin yetersiz olduğunu belirlenmiştir.

Burada bahsedilen çalışmalarda, öğretmen ve öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin orta seviyede, yetersiz ve bu hususta eksik bilgi sahibi olduklarına ilişkin sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Gelbal ve Kellecioğlu (2007)'ye göre öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin düşük olmasının nedeni lisans programlarında, ölçme ve değerlendirmeye yeterince yer verilmemesidir. Çepni (2007)'ye göre ise öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlarda aldıkları eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin boyutunun düşük olması ve bu derslerde uygulamadan çok yazılı bilgilere yer verilmesinden kaynaklandığını öne sürmüştür. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik uzun yıllar eğitim aldıkları, fakat eğitim süreci boyunca hala yeterli seviyede bilgi düzeyine ve yeterliğe sahip olmadıkları düşünülmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme içinde yer alan tekniklere hakimiyet, sınıf içerisinde uygulama, hazırlama, geçerliğini ve güvenilirliğini sağlama konularında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Yapılan çalışmaların sonucu incelendiğinde, hangi tekniğin, hangi ders için uygun olduğu veya hangi beceriyi daha iyi ölçtüğü konusunda öğretmen adaylarının bilgi eksikliğinin olduğu sonucuna ulaşıldığı düşünülmektedir.

5.1.1.2 Öz Yeterlik Düzeyi Bulgularının Tartışılması

Araştırma bulgularına bakıldığında, adayların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlik seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.3 ve Tablo 4.5). Uygulanan öz yeterlik ölçeğinin, 3 alt boyutu içinden, uygulamaya yönelik öz yeterlik ve kaynak kullanımına yönelik öz yeterlik sonuçlarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.4). Diğer boyut olan zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik sonucunun ise, orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.4). Bu sonuçlar ışığında öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama konusunda ve kaynaklarla destekleme konusunda kendilerini yeterli gördükleri, fakat teknikler ile ilgili herhangi bir problem durumu veya müdahale durumu söz konusu olduğunda öz yeterliklerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik, benzer öz yeterlik çalışmaları yapılmıştır. Yenice, Özden ve Tunç (2014), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının alternatif teknikleri kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin, yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Öğretmen adaylarının ölçekte yer alan alt boyutlarından, UYÖY ve KKÖY yüksek, ZBÇÖY daha düşük olduğu sonucunu tespit etmişlerdir. Ören, Ormancı ve Evrekli (2011) ile Ören, Ormancı ve Evrekli (2014), öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada, alternatif tekniklere yönelik öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Aynı şekilde öğretmen adaylarının UYÖY yüksek olduğu ZBÇÖY daha düşük olduğu sonucuna ulaşımlardır. Ogan-Bekiroğlu (2009), Fizik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının, değerlendirmeye ilişkin öz yeterliğinin aynı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Yürütülen araştırmaların, öz yeterlik sonuçları, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Yapılan araştırma sonucunda, elde edilen bulgunun haricinde farklı bulguların ortaya çıktığı çalışmalarda literatürde yer almaktadır. Şahin ve Ersoy (2009), yürütmüş oldukları öz yeterlik çalışmasında, öğretmen adaylarının yenilenen programda yer alan ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerinin “kısmen yeterli” ve “yeterli” görüşleri arasında olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şahin ve Uysal (2013), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz yeterliklerinin orta olduğunu tespit etmişlerdir. Baş ve Beyhan (2016), öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterliklerini belirledikleri çalışmada, öğretmenlerin bilgi ve beceri boyutunda öz yeterliklerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Cheng (2006), Fen Bilgisi öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini uygulama konusundaki öz yeterliklerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde Çakan (2004), ilk ve orta öğretim öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin kendilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterliklerinin düşük olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda verilen çalışmalara bakıldığında öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme; alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlik düzeyleri değişmektedir. Bu sebeple bireylerin öz yeterlik algısının, Bandura (1977) tarafından belirlenen dört ana kaynak olan; bireyin fizyolojik ve duygusal durumu, performans başarıları, dolaylı deneyimler ve sözel ikna ile bağlantılı olarak değiştiği düşünülmektedir.

5.1.1.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Bilgi Düzeyi Bulgularının Tartışılması

Öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucu ortaya

çıkılmıştır (Tablo 4.7). Alternatif ölçme ve değerlendirmede, bilgi düzeyinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmaya ilişkin benzer sonuçların bulunduğu çalışmalar yer almaktadır (Adıyaman, 2005; Banoğlu, 2009; Çoklar ve Odabaşı, 2009; Gencel ve Özbaşı, 2013; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011). Adıyaman (2005), yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık saptayamamıştır. Aynı şekilde Banoğlu (2009), yaptığı araştırmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri yani bilgi düzeylerinin, cinsiyet değişkeni göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Yaman ve Karamustafaoğlu (2011), öğretmen adaylarının, ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlik algısını cinsiyet değişkeni açısından incelediğinde, anlamlı bir farklılaşma belirlememişlerdir. Yürütülen çalışmaların sonuçları incelendiğinde, yapılan çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Bu araştırmalar haricinde tersi durumun, yani bilgi düzeyinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak değiştiği araştırmalar da bulunmaktadır. Kılıç ve Aydın (2014), Özenç (2013), Yeşilyurt ve Yaraş (2011) yapmış oldukları araştırmalarda kadın öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmede daha başarılı olduğunu belirlemişlerdir. Yürütülen bu çalışmalar için cinsiyet değişkeninin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyi üzerinde ayırt edici bir öge olduğu söylenebilir.

5.1.1.4 Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterlik Düzeyi Bulgularının Tartışılması

Öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin tüm boyutları bir arada ele alındığında, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Tablo 4.9). Ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin ayrı olarak öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde ise aynı şekilde cinsiyet

açısından farklılaşmadığı sonucu ortaya konmuştur (Tablo 4.11). Öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterliklerinin, yapılan analiz sonucunda kız ve erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yani alternatif ölçme ve değerlendirmede öz yeterlik düzeyinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmaya ilişkin benzer sonuçların bulunduğu çalışmalar literatürde yer almaktadır. Şahin ve Uysal (2013), adayların, ölçme ve değerlendirme konusundaki öz yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşma göstermediğini belirlemişlerdir. Aynı şekilde Çoklar ve Odabaşı (2009), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterliklerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma göstermediğini tespit etmiştir. Şahin ve Ersoy (2009)'da yapmış oldukları çalışmada aynı sonuca ulaşmışlardır. Bu bağlamda cinsiyet faktörü alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterliği belirlemede etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Yürütülen bu çalışmalar, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Tamamen farklılaşmanın olmadığı fakat, bazı boyutlar açısından kadınların lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu çalışmalar da yer almaktadır. Yenice, Özden ve Tunç (2014), yapmış oldukları çalışmada adayların, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterliklerinin; UYÖY ve ZBÇÖY sonuçlarının, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. KKÖY sonuçlarının ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Ören vd. (2014) ise öğretmen adaylarının, ZBÇÖY ve KKÖY sonuçlarının kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. UYÖY ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının, öz yeterlik altında yer alan boyutlara ilişkin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği görülmektedir.

5.1.1.5 Lisans Programına Göre Bilgi Düzeyi Bulgularının Tartışılması

Öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri, lisans programı değişkeni açısından ele alındığında, rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının, okul öncesi ve branş öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından, anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. (Tablo 4.13 ve Tablo 4.14).

Yapılan literatür incelemesi sonucu, rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı öğretmen adaylarının, okul öncesi ve branş öğretmenliği lisans programı öğretmen adayları arasında bilgi düzeyleri açısından anlamlı farklılığın olduğu herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Fakat yapılan çalışmaya benzer olarak, Yaman ve Karamustafaoğlu (2011), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algısının, eğitim gördükleri lisans programlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Çalışmada yer alan lisans programları; fen bilgisi, beden eğitimi ve spor, okul öncesi, matematik, sosyal bilgiler, sınıf ve türkçe öğretmenliğidir. Yapılan bu çalışmada beden eğitimi ve spor bölümü haricinde diğer bölümler yer almaktadır ve bu bölümler arasında yürütülen, Yaman ve Karamustafaoğlu (2011) çalışmasındaki gibi herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği bulunmaktadır. Yapılan çalışmaya benzerlik gösteren bir diğer çalışma; Gencel ve Özbaşı (2013), yürütmüş oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının öğrenim gördükleri lisans programına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Fakat bu anlamlı farklılık, farklı bölümler arasında görülmektedir. Yavuz (2011), öğretmen adayları ile yürüttüğü

çalışmada, bilgi düzeylerinin lisans programı değişkeni açısından, bazı bölümler arasında anlamlı farklılık göstermesi, yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Karaca (2003), öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerinin, kayıt olunan lisans programına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilerek, çalışma ile paralellik göstermektedir. Fakat bu anlamlı farklılık, farklı bölümler arasında ortaya çıktığı görülmektedir.

5.1.1.6 Lisans Programına Göre Öz Yeterlik Düzeyi Bulgularının Tartışılması

Adayların, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik puan ortalamalarının, lisans programları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.16 ve Tablo 4.17). Yapılan çalışma sonucunda ölçeğin alt boyutlarından olan UYÖY ve KKÖY boyutlarında, bölümler arasında; özel eğitim öğretmenliği lisans programı ile okul öncesi, branş öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programları arasında anlamlı farklılık söz konusudur (Tablo 4.18).

Yapılan literatür incelemesi sonucu, özel eğitim lisans programı öğretmen adayları ile okul öncesi, sınıf öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışma ve branş öğretmenliği lisans programı öğretmen adayları arasında öz yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olduğu herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Fakat yapılan çalışmaya benzer olarak, Yenice, vd., (2017), öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında uygulamış oldukları Buldur (2009), tarafından geliştirilen ölçeğin altında yer alan, bazı boyutlara ilişkin olarak bölümler arası anlamlı farklılık saptamışlardır. Yapılan çalışmadan farklı olarak UYÖY alt boyutunda bölümler arası anlamlı farklılık söz konusudur. Çoklar ve Odabaşı (2009), öğretmen adaylarının, ölçme ve değerlendirme öz yeterlik düzeylerinin öğrenim görülen lisans programı değişkeni açısından anlamlı

farklılık olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde Demirtaş vd., (2011), yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının, öz yeterlik düzeylerinin, bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Yürütülen çalışmalar, yapılan çalışma sonucunu destekler niteliktedir. Bölümler arası anlamlı farklılığın değişme sebebi olarak, öğrenim görülen lisans programı içerisinde yer verilen dersler, öğrenim görülen üniversitenin eğitimi, öğrencilerin akademik başarıları olarak söylenebilir.

Burada bahsedilen çalışmaların haricinde öz yeterlik düzeyleri ile öğrenim görülen lisans programı arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı çalışmalar da yer almaktadır. Ören vd., (2014), Şahin ve Uysal (2013), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz yeterlik düzeyleri ile lisans programı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır.

5.1.1.7 Bilgi ve Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Bulgusunun Tartışılması

Öğretmen adaylarının, bilgi düzeyi ile öz yeterlik arasında istatistiksel olarak pozitif yönde, çok düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.19). Ulaşılan bu sonuca göre alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bilgi düzeyi arttıkça, öz yeterliğin arttığı da söylenebilir.

Literatür taraması sonucunda yapılan çalışma ile benzer olarak, Kılıç ve Aydın (2014), ilkökul öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine ilişkin bilgi düzeyleri ve tutumları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Banoğlu (2009), bilişim teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum ve yeterlik algısı arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışma olan Fettahlıoğlu, Güven, Aka, Çıbık ve Aydoğdu (2011), Fen Bilgisi öğretmen adayları ile yürütmüş oldukları çalışmada, öz yeterlik ile akademi başarı

arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Yürütülen bu çalışmalar, yapılan çalışmanın sonucu destekler niteliktedir.

Yapılan çalışmanın sonucundan farklı olarak Duran, Mıhladı ve Ballıel (2013), ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada tutum ve yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını sonucuna ulaşımlardır.

5.1.2 Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

Uygulanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” sonucu elde edilen bulguların tartışılması yer almaktadır.

5.1.2.1 Öğretmen Adaylarının Görüş ve Önerilerinin Tartışılması

Öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüş ve önerilerine belirlemek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sonucunda elde edilen bulgular tartışılmaktadır.

5.1.2.1.1 Birinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmen adaylarına sorulan soru karşılığında en çok kullanmak istedikleri alternatif teknikler içinde, gözlem, ürün dosyası ve performans değerlendirme yer almaktadır (Tablo 4.20). Bu teknikleri seçme nedenleri ise ön bilgileri görme, gelişimi izleme, kolay uygulanabilirlik, öğretici olma, aktif öğrenci katılımı, güdüleyici olma, değerlendirme yapma, yansıtıcı değerlendirme şeklinde temalar altında toplanmıştır (Tablo 4.21).

Yapılan çalışmaya benzer olarak Ören, vd., (2014), öğretmen adaylarının ileride öğretmenlik yaşantılarında tercih edecekleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin; ürün dosyası, gözlem, performans değerlendirme, kavram karikatürleri ve kavram haritalarının olduğunu tespit etmişlerdir. Şahin ve Öztürk (2014) yapmış oldukları çalışmada da benzer olarak sınıf öğretmeni adaylarının kullanmayı düşündükleri alternatif tekniklerin; ürün dosyası, proje ve öz değerlendirme olduğunu

saptamışlardır. Güneş vd., (2010), Fen Bilgisi öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin; kavram haritasını sık sık, performans değerlendirme tekniğini her zaman, öz değerlendirme, akran değerlendirme, proje, drama, kelime ilişkilendirme tekniklerini ise bazen kullandıklarını belirlemiştir. Banoğlu (2009) ise öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en çok kullanılan, performans değerlendirme ve proje olduğunu saptamıştır. Literatür taraması sonucu öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan çalışmalar incelendiğinde, tercih ettikleri teknikler ile yapılan çalışmada ulaşılan sonuçların, benzerlik gösterdiği görülmektedir. Genel olarak aynı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin seçilmesinin sebebi, ders kitaplarında bu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilmesi ve üniversitede genellikle bu tekniklerin öğretildiği ve bunlara ilişkili etkinliklere yer verildiği görüşü hakimdir (Ören, vd., 2014).

Yapılan araştırma bulgularından farklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tercih edildiği çalışmalar yer almaktadır. Şahin, Öztürk ve Teker (2015), yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarına sunulan sekiz teknik içinden teknikleri sıralamaları istenmiştir. Araştırma sonucuna göre en çok kullanılan tekniğin doğru-yanlış testleri olduğunu, en az kullanılan tekniğin ise performans görevleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Struyven, Dochy ve Janssens (2005)'in yürütmüş oldukları çalışma sonucunda ise öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri tekniğin, çoktan seçmeli testler olduğunu belirlemiştir. Bu tekniği seçme nedenleri ise, cevaplarının öğrencilerin belirlememesi ve bu sayede daha kolay, daha az kaygı duyarak, daha yüksek başarı elde edileceği düşüncesidir. Aynı şekilde araştırmada belirlenen teknikleri seçme nedenlerinin, Duban ve Küçükıılmaz (2008), Ören, vd., (2011), Şahin ve Abalı Öztürk (2013)'ün yürütmüş oldukları çalışma ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

5.1.2.1.2 İkinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmen adaylarına sorulan soru karşılığında ölçme değerlendirme tekniklerini en çok dersin tüm aşamasında yani süreç boyunca ve ardından dersin son aşamasında yanıtı olduğu belirlenmiştir. Ardından dersin başında ve sonunda, dersin ortasında ve sonunda ve derste herhangi bir sıkıntı olduğu zaman görüşleri belirlenmiştir (Tablo 4.23). Bu aşamalarda kullanmak istemelerin nedenleri kendi içinde temalaştırılmıştır. Bunlar; dersin son aşaması için değer biçme; öğretimin etkililiği ve yeterliliği. Dersin başında ve sonunda aşaması için tanıma ve yerleştirme ve değer biçme. Dersin ortasında ve sonunda aşaması için değer biçme ve biçimlendirme ve yetiştirme. Dersin tüm aşaması için ise tanıma ve yerleştirme, değer biçme ve biçimlendirme ve yetiştirme. Son olarak derste herhangi bir sıkıntı olduğu şeklinde temalar altında toplanmıştır (Tablo 4.23).

Literatür incelemesi sonucu Ören, vd. (2011) ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmalarının bir bölümünde öğretmen adayları ile yürütülen görüşme sonucunda, öğretmen adayları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini en çok dersin son aşamasında, ardından ders sürecinde ve dersin başında şeklinde tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu aşamaları seçme nedenlerine ilişkin görüşlerin yapılan çalışma ile benzer olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu görüşler farklı kodlar altında toplanmıştır. Çalışmaya benzer olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin alındığı birçok çalışma yer almaktadır (Arslan, vd., 2008; Akbaş ve Gençtürk, 2013; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Karakuş, 2010; Şahin ve Öztürk, 2014). Bu çalışmalarda amaçlar farklı olduğu için yapılan çalışmadan daha farklı nitelikler belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adayları, genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini dersin sürecinde ve sonunda kullanmak istemişlerdir. Bu sonuca göre öğretmen

adaylarının, zaman ilerledikçe geleneksel anlayışından sıyrılıp, alternatif anlayışına doğru yöneldiğinin bir göstergesidir, diyebiliriz. Dersin sonunda tercih etmeleri ise almış oldukları eğitimlerde, genelde sonda ölçme ve değerlendirme yapılması ve doğru olanın bu olduğu düşüncesinin hakim olması şeklinde olduğunu söyleyebiliriz.

5.1.2.1.3 Üçüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmen adaylarına “alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini konularına uygun olarak geliştirebilirler mi ve bu konuda kendilerini yeterli görüyorlar mı” sorusuna ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu görüşler üç görüş altında toplanmıştır. Bunlarda biri “geliştirebilirim, yeterli görüyorum” diğeri “geliştiremem, yeterli değilim” ve sonuncusu “geliştirebilirim ama yeterli değilim” görüşleridir. Öğretmen adaylarının çoğunlukla görüşleri, geliştiremem yeterli değilim ve geliştirebilirim yeterli görüyorum şeklindedir (Tablo 4.24).

Bu görüşme sorusunun öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ve bilgi düzeyleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Test ve ölçekte çıkan sonuçlar, görüşme sorularına verilen yanıtlar ile örtüşmektedir. Çalışmada uygulanan ölçeklere göre öğretmen adaylarının genel olarak öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlara göre öğretmenlerin orta düzeyde yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. Literatür incelemesi sonucu öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin orta olduğu ve beceri yönünden düşük öz yeterliğe sahip oldukları çalışmalar yer almaktadır (Baş ve Beyhan, 2016; Şahin ve Ersoy, 2009; Şahin ve Uysal, 2013).

Öğretmen adaylarının kullanacakları teknikleri ileride konularına uygun olarak geliştirememelerinin sebepleri arasında, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, herhangi bir deneyime

sahip olmamaları, derslerde uygulamaların yapılmaması gibi nedenler olarak söylenebilir.

5.1.2.1.4 Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmen adaylarına sorulan görüşme sorusuna göre, ölçme ve değerlendirme dersi dışında, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili eğitim verilmesi hakkındaki görüşler belirlenerek, 30 katılımcıdan; 29 kişi eğitim verilmelidir, 1 kişi ise eğitim verilmemelidir görüşünü ortaya koymuştur. Eğitim verilmelidir görüşünün nedeni kendi içinde; gelişim yönünde, ihtiyaç yönünde ve eksiklik yönünde temaları altında toplanmıştır. Eğitim verilmemelidir görüşü için herhangi bir tema bulunmamaktadır (Tablo 4.25).

Görüşme sorusu sonucunda, yürütülen çalışmalarda araştırmacılar tarafından öneri olarak sunulan görüşler, öğretmen adayları tarafından da desteklenmiştir ve konu hakkında kendi görüşlerini, önerilerini ifade etmişlerdir (Tablo 4.26). Çalışma sonucu elde edilen bulgular (Anıl ve Acar 2009; Ören vd., 2011; Arslan vd., 2008) çalışmaları ile desteklenmektedir. Öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili ders almak istemelerinin sonucu, kendi eksiklerinin farkında olduklarının, kendilerini geliştirmek istemelerinin ve bu konu hakkında yeterli beceriye sahip olmak istemelerini düşündürmektedir. Eğitim verilmemelidir, görüşünün sonucunun ise katılımcı tarafından da ifade edildiği gibi aldıkları eğitimin yeterli olduğu ve bu teknikler hakkında bilgi sahibi olmak için artı bir ders değil, kendisinin yaparak ve yaşayarak öğrenmek istediği düşüncesi hakimdir. Eğitimin verilmesi gerektiğini savunan öğretmen adaylarının, çok çeşitli öneriler sunmasının nedeninin, eğitimde alternatif ölçme ve değerlendirmenin önemini kavradıklarını düşündürmektedir.

5.1.2.1.5 Beşinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmen adaylarına sorulan görüşme sorusuyla, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin uygulanan anketler ve yapılan görüşme sonucunda, düşüncem değişti ve düşüncem değişmedi ama katkı sağladı görüşleri belirlenmiştir. Yapılan görüşme sonucuna göre düşüncem değişti görüşü daha çok dile getirilmiştir (Tablo 4.27). Literatür incelemesi sonucunda bu görüşme sorusuna ilişkin herhangi bir çalışma sonucuna rastlanmamıştır. Yürütülen bu çalışma ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda genel olarak konuyla ilgili farkındalık yaratıldığı, eksik yönlerini fark etme, teknikler hakkında bilgi sahibi olma, ne kadar bilip, bilmediklerini anlamalarını sağlama gibi konularda farkındalık uyandırıldığı düşünülmektedir. Her iki görüş ile birlikte öğretmen adaylarına alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin düşünmeye sevk edilmiştir ve konuyla ilgili bilinci arttırmak, görüşlerini ve önerilerini almak amaçlanmıştır.

5.2 Sonuçlar

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin orta olduğu sonucu, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin, konu alanına yönelik gereken bilgiye sahip olmadıkları ve tekniklerin kullanım amacına henüz hakim olmadıkları sonucunu vermektedir. Öğretmen adaylarının almış oldukları, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ders içeriğinin alternatif tekniklere ilişkin bilgi yönünden ve bu tekniklerin kullanım amacı, uygulanması ve geliştirilmesi açısından yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme dersi dışında, diğer eğitim dersleri ve bölüm derslerinde de bu tekniklere ilişkin yeterli bilgi verilmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucu, bu teknikleri uygulama ve kullanma konusundaki algılarının yüksek olduğunu ve kendilerine inandıklarını göstermektedir. Öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının, alternatif teknikleri uygulayabilecekleri konusundaki inancı diğer durumlara göre daha yüksek olduğunu sonucunu vermektedir. Öğretmen adayları, ilerideki meslek hayatlarında bu teknikleri kullanma ve uygulama konusunda kendilerini yeterli gördükleri ve bu konuda kendilerine inandıkları ve güvendikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının bilgi ve öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet faktöründen etkilenmemesi ise erkek ve kadın öğretmen adaylarının yaklaşık olarak aynı bilgi düzeyi ve öz yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bilgi düzeyinin, lisans programları arasında farklılık çıkması, genel olarak lisans programlarındaki bölüm derslerinin ve öğrencinin akademik başarısının etken olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adaylarından rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere oranla bilgi düzeylerinin daha yüksek alması ise bu lisans programında yer alan, Test Dışı Teknikler dersi ve uygulamaya yönelik derslerin ağırlıkta olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Aynı şekilde sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin, rehberlik ve psikolojik danışma bölümünden sonra yüksek olması, kendi lisans programlarında almış oldukları öğretim dersleri ile bilgi düzeylerinin diğer bölümlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen adaylarının, öz yeterlik düzeylerinin lisans programına göre anlamlı bir farklılık göstermesi ise öğretmen adaylarının kendi bölümlerinde almış oldukları dersler, bu derslerdeki uygulamalar ve öğretmen adaylarının performans başarılarının,

dolaylı deneyimlerinin ve duygusal durumlarının etken olduğu söylenebilir. Lisans programları arasında özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarının, öz yeterliklerinin diğer lisans programlarında yer alan öğretmen adaylarına göre düşük olması, bu öğretmen adaylarının hitap ettiği öğrenci kitlesinin farklı olması ve kendi bölümlerinde yer alan farklı tekniklere daha çok yoğunlaşmaları ve alternatif tekniklerin kullanımı, uygulanması ve geliştirilmesi konusunda öz yeterlik inançlarının düşük olması sonucunu vermektedir. Öz yeterlik ölçeğinde yer alan alt boyutlara bakıldığında ise genel olarak tüm programlardaki öğretmen adaylarının zorluklarla başa çıkmaya yönelik alt faktörüne ilişkin sonuçlarının benzer olduğu fakat diğer iki faktöre ilişkin özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkması genel olarak bu öğretmen adaylarının fizyolojik ve duygusal durumlarının ve performans başarılarının etkisi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki olması sonucunda baktığımız, iki değişken arasındaki ilişkinin neredeyse yok denecek kadar az olduğu sonucunu vermektedir.

Öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüş ve önerileri incelendiğinde öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Sorulan sorulara ilişkin, en çok performans değerlendirme, ürün dosyası, gözlem ve kavram haritası tekniklerinin kullanılması, öğretmen adaylarının bu tekniklere daha hakim olduklarını, bu tekniklere ilişkin daha çok deneyim sahibi oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca genel olarak bölümlerde öğretmen adaylarına bu teknikleri kullanarak eğitim verilmesi ve ders kitaplarında bu tekniklere yer verilmesi ise öğretmen adaylarının kullanmak istediği teknikler içerisinde yer vermelerinin sebebi

olarak söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının, bazı tekniklerde kavram yanılgısı yaşadıkları sonucuna da ulaşılmaktadır. Bazı standart tekniklerin ve kendi bölümlerine özgü tekniklerin, alternatif teknikler içinde söylemeleri kavram yanılgısına sahip oldukları sonucunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının, bu teknikleri seçmelerine ilişkin nedenlerine bakıldığında, bazı tekniklerin amaca uygun olarak seçildiği, bazı tekniklerin kolay uygulanmasından dolayı seçildiği görülmektedir. Genel olarak öğretmen adaylarının bu teknikleri seçme nedenleri ise öğretimin daha etik hale getirilmesi sonucunu vermektedir.

Ayrıca öğretmen adaylarının, bu teknikleri en çok dersin tüm aşamasında ve dersin sonunda kullanmak istemesi incelendiğinde ise öğretmen adaylarının standart anlayıştan çıkıp, alternatif anlayışa doğru yöneldiklerini ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin esnek olduğu bilincine sahip oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Dersin son aşamasının seçilmesinin sebebi ise, değerlendirmenin daima dersin sonunda yapılacağı görüşünün hakim olduğu sonucunu vermektedir. Nedenlerine bakıldığında ise ölçme ve değerlendirmede, ürün ile birlikte sürecin de ele alınması görüşünün henüz tam olarak kavramadığının göstergesidir.

Öğretmen adaylarının sorulan soru karşılığında vermiş oldukları, kendi derslerinde kullanacakları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini konularına uygun olarak geliştirebilir görüşünün yoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin aslında yüksek olduğu görüşü burada da desteklenmektedir. Fakat verilen görüşlere bakıldığında, geliştirmem görüşünde yer alan öğretmen adaylarının, daha fazla deneyim ve tecrübeye sahip olmaları gerektiği bilince de sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Ayrıca öğretmen adayları bu konuya ilişkin ayrı bir ders verilmesi gerektiği görüşünü savunarak, kendilerini geliştirmek istedikleri, bu konudaki eksikliklerinin

giderilmesi gerektiğini ve bu tekniklere öğretmen olduklarında ihtiyaçları olduklarını ifade ederek, alternatif ölçme ve değerlendirmenin önemini kavradıklarını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma, geliştirme, uygulama konusunda eksikleri olduğu ve kendilerini geliştirmeleri gerektiği düşüncesine ulaşabiliriz. Sunmuş oldukları önerilere dikkate alacak olursak var olan eksiklerini farkettileri ve neler yapılması gerektiği düşüncesine hakim oldukları sonucuna varılabilir.

5.3 Öneriler

Araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlara ilişkin birçok açıdan öneriler yer almaktadır. Bu öneriler ile, eğitim programlarının ana boyutlarından olan değerlendirmenin içinde yer alan, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öğretmenlerde, araştırmacılarda, öğretim üyelerinde farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Eğitim kurumlarında bu alanda yapılabilecek faaliyetler öne sürülmüştür.

İlk olarak öğretmen adaylarına, eğitimde ölçme değerlendirmenin önemi kavratılmalı ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımı, uygulanması ve geliştirilmesi hakkında ayrıntılı olarak bilgi verilmelidir. Bu sayede eğitimde ölçme ve değerlendirmenin çeşitliliği sağlanabilir. Öğretmen adaylarına, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin kuramsal bilgiden çok uygulama yapacakları dersler sağlanmalı ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersinde ve ayrıca eğitim ve bölüm derslerinde öğretmen adayları ile alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ele alınarak, konuyla ilgili uygulama yapmaları ve amaca göre teknikleri geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bununla beraber Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ders saati arttırılarak, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin daha çok uygulama yaptırılmalı ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi,

her bölüme ayrı şekilde bölüm uzmanı ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman öğretim elemanları tarafından verilerek, bölümlere göre her teknik için örnek uygulamalar yaptırılarak, sunulmalıdır. Ya da Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ders içeriği geliştirilerek 1 ve 2 şeklinde verilmelidir. Bu derslerden ilki genel, diğeri ise bölüme göre öznel olarak verilmeli ve uygulama yaptırmaya yönelik olmalıdır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarına alternatif teknikler hakkında eğitimler ve seminerler verilerek bu tekniklerin yaş seviyelerine göre geliştirilmesi, uygulanması ve kullanılması hakkında ayrıntılı bilgi verilebilir ve uygulama yapmaları sağlanabilir. Bu eğitimlerde, öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda izleme çalışmaları yapılabilir. Öğretmen adaylarına ise aynı bölümlerde okuyan öğretmenlerle ortak bir proje verilerek öğrenciyi her açıdan nasıl ölçebiliriz ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini nasıl kullanabiliriz şeklinde öğrenmeleri sağlanabilir. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının dışarıdan ek eğitim almaları için yönlendirilmesi ve desteklenmesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini bu konu hakkında daha yeterli görmelerini ve ortaya çıkan problemlere karşı hazırlıklı olmalarını sağlamak amacıyla, konuyla ilişkili olarak verilen derslerde öz yeterliklerini arttıracak uygulamalar ve çalışmalar yaptırılmalıdır. Bu durumlarda öz yeterliği etkileyen ana faktörlerin; bireyin fizyolojik ve duygusal durumları, performans başarıları, dolaylı deneyimleri ve sözel iknanın dikkate alınması gereklidir. Öğretmen adaylarının, yaratıcılıklarını geliştirecek ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortadan kaldıracak teknik geliştirme çalışmaları ya da var olan teknikleri uyarlama, birleştirme çalışmaları yapılarak öğretmen adaylarının konuya ilişkin öz yeterliklerinin artırılması sağlanabilir. Bu çalışma sonucunda hazırlamış oldukları teknikleri, Öğretmenlik Uygulaması dersinde kullanarak, öğretim üyelerinden, öğretmenlerden ve öğrencilerden değerlendirme yapmaları istenebilir.

Okullarda öğretmenlere, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulayabilmeleri için destek verilmesi gereklidir. Teknikleri uygulama esnasında gerekli olacak malzeme, materyal, araç-gereç eksiklerinin tamamlanması gerekmektedir. Bu tür bir çalışma öğretmenlerle yapılarak, öğretmenlerin hangi tekniklere ilişkin bilgi eksiklerinin olduğunu belirlemek ve derinlemesine incelemek için derslerde gözlemler ve görüşmeler yaparak, öğretmenlere nasıl daha iyi bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği hakkında bir çalışma yapılabilir. Öğretmen adaylarına, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili uygulamanın yoğunlukta olduğu eğitimler verilerek, ön test ve son test yapıp gelişimlerinin izlendiği bazı çalışmalar yapılabilir. Alternatif tekniklere yönelik bilgi düzeyini ölçen başka bir teknik geliştirilerek, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanıp, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konuya yönelik bilgi düzeylerini arttırmalarını sağlayacak eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4., 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Airasian, P. W. (1991). *Classroom assessment*. New York: Mc Grow-Hill.
- Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar. *Eastern Geographical Review*, 18(30).
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim Bir Sen Dergisi*, 6 (16). 15-20.
- Aksoy, V. ve Diken, I. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3).

Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.

Anıl, D. ve Acar, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.

Arslan, A., Avcı, N. ve İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1).

Ashraft, M. H. (1994). *Human memory and cognition* (2nd Edition.). Harper Collins College Publishers: New York.

Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B. ve Çakıroğlu, J. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. Nisan, 12, 2012.

Atılğan H., Kan A. ve Doğan N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bahar, M. (2000). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 23-38.
- Bahar, M. (2006). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S., Bıçak. B. (2009). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, E. L., O'neil, H. F. ve Linn, R. L. (1993). Policy and validity prospects for performance-based assessment. *American Psychologist*, 48(12), 1210.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, II*, 913-920.
- Baki, A. ve Bütüner, S. Ö. (2009). Kırsal kesimdeki bir ilköğretim okulunda proje yürütme sürecinden yansımalar. *İlköğretim Online*, 8(1).
- Bal, A. P. ve Doğanay, A. (2010). Matematik öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirmeyi algılamaları. *İlköğretim Online*, 9(3).

- Ballantyne, R., Hughes, K. ve Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 27(5), 427-441.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: N.J.Prentice –Hall.
- Bandura, A. (1994), *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4 (pp. 71-81), New York: Academic Press.
- Banoğlu, C. (2009). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı, İstanbul.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Bol, L., Ross, S. M., Nunnery, J. A. ve Alberg, M. S. (2002). A comparison of teachers' assessment practices in school restructuring models by year of implementation. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(4), 407-423.
- Brinkerhoff, J. (2006). Effects of a long-duration, professional development academy on technology skills, computer self-efficacy, and technology integration beliefs and practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(1), 22-43.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf, Erişim tarihi: 5 Mart 2019.

- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S., Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüktokatlı, N. ve Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 103-126.
- Campbell, C. ve Evans, J. A. (2000). Investigation of preservice teachers' classroom assessment practices during student teaching. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 350-355.
- Cassidy, S. ve Eachus, P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (cuse) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133-153.

- Century, D. N. (2002). *Alternative and traditional assessments: their comparative impact on students' attitudes and science learning outcomes*. Doctoral thesis. Temple University, U.S.A.
- Chase, M. A. (2001). Children's self-efficacy, motivational intentions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(1), 47-54.
- Cheng, M. H. (2006). Junior secondary science teachers' understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: Implications for teacher professional development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(3), 227-243.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylöl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Compeau, D. R. ve Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 189-211.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma deseni-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. S. B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir) Ankara: Pegem Akademi.

Culbertson, L. D. ve Wenfan, Y. (2003). *Alternative assessment: primary grade literacy teachers' attitudes and practices*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479794.pdf>. Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2019.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.

Çepni, S. (2007). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. ve Ayvacı, H.Ş. (2008). Laboratuvar destekli fen ve teknoloji öğretimi. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çepni, S. ve Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 117-128.

Çepni, S. ve Çil, E. (2013). *Fen ve teknoloji programı. ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı* (5. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.

Çoklar, A. N. ve Odabaşı, H. F. (2009). Eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-16.

Çoklar, A. N., Vural, L. ve Şahin, Y. L. (2009). Öğretmen adaylarının uygulayabilecekleri ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ölçme-değerlendirme amaçlı teknoloji kullanımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009(3).

Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.

Demir, M., Tananis, C. A. ve Trahan, K. W. (2019). İlköğretim okullarında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197).

Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159).

- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3).
- Duran, M., Mıhladız, G. ve Balliel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif Değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2).
- Eğri, G. (2006). *Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eğitimde Reform Girişimi (ERG), (2017). Eğitim İzleme Raporu 2016–2017 [Education Monitoring Report 2016–2017].
- Enger, S.K. ve Yager, R.E. (1998). *The Iowa assessment handbook*. National Science Foundation, Arlington, VA, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424286.pdf>, Erişim Tarihi: 20 Mart 2019.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütölen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1).

- Eroğlu, G. M. ve Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritası ve yapılandırılmış gridle elde edilen puanların geçerlik ve gúvenirliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 40(40), 210-220.
- Fancourt, N. (2005). Challenges for self-assessment in religious education. *British Journal Of Religious Education*, 27(2), 115-125.
- Fettahlıoğlu, P., Gúven, E., Aka, E. İ., ıbık, A. S. ve Aydoğdu, M. (2011). Fen bilgisi oğretmen adaylarının fen oğretimine yónelik öz-yeterlik inançlarının akademik bağarı úzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 12(3), 159-175.
- Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. ve Spooner, F. (2005). Teachers' perceptions of alternate assessments. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(2), 81-92.
- Fosnot, C. W. (1996). Constructivism: a psychological theory of learning. In C. W. Fosnot (Ed.). *Constructivism: Theory, perspectives, and practices*. New York: Teachers College Press.
- García, G. E. ve Pearson, P. D. (1994). *Assessment and diversity*. In L. DarlingHammond (Ed.). *Review of research in education* Vol. 20 (pp. 337-392). Washington, DC: American Educational Research Association, http://festschrift.pdavidpearson.org/wpcontent/uploads/2018/05/1994.Garcia.Pearson.AssessmentandDiversity.RRE_.pdf, Erişim Tarihi: 5 Mayıs 2019.

- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Gencel, İ. E. ve Özbaşı, D. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201.
- Girişimi, E. R. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını tanıma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 9(1), 21-27.
- Gömleksiz, M. N., Yıldırım, F. ve Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Journal of New World Science Academy*, 6(1), 823-840.
- Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu, M. ve Demir, E. S. (2010). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13.
- Hill, D. M. (2002). Electronic portfolios: Teacher candidate development and assessment. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education 54th Conference*, New York, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463261.pdf>, Erişim Tarihi: 18 Nisan, 2019.
- İzci E., Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2).
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 133-144.
- Karaaslan, O. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlilikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Karaca, E. (2003). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin likert tipi bir yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 179-198.

- Karadağ E. ve Korkmaz T. (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı "1 ve 5. sınıf etkinlik örnekleriyle"*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- 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.
- Katz, L.G. ve Chard, S.D. (1992). *The project approach*. Canada: Merrill Publishing, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340518.pdf>, Erişim Tarihi: 13 Nisan 2019.
- Kılıç, D. ve Güneş, P. (2016). Dereceli puanlama anahtarı ile öz, akran ve öğretmen değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 58-69.
- Kılıç, R. ve Aydın, O. (2014). İlkokul öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 661-682.
- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18).

- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kuran, K. ve Kanatlı F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12).
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi, performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme ölçme ve değerlendirme uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutluca, T. (2013). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı. Gülay Ekici ve Meral Güven (Ed.). *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama teknikleri* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: principles and practice for effective standartbased instruction* (Fourth edition). Boston: Pearson Education.
- Mısır, Z.E. ve Çalışkan, N., (2007). Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı. E. Karadağ (Ed.) ve T. Korkmaz (Ed.). *Yapılandırmacı öğrenmede dikkat edilmesi gereken koşullar* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Nakiboğlu, C. ve Meriç, G. (2000). Kimya laboratuvarlarının bir öğrenme ortamı haline getirilmesinde V-diyagramlarının yeri ve genel kimya laboratuvarlarında V-diyagramı uygulamaları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(1).
- Nakiboğlu, C., Benlikaya, R. ve Karakoç, Ö. (2001). Ortaöğretim kimya derslerinde V-diyagramı uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Nazlıçiçek, N. ve Akarsu, F. (2010). Fizik, Kimya ve Matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 18-29.
- Neuman Lentz, D. L. (1997). *The assessment, grading and reporting practices of selected elementary school teachers and principals*. Doctoral thesis. The University of Texas at Austin, USA.
- Noonan, B. ve Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(17), 1-8.
- Novak, J. D. ve Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Pres.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2009). Assessing assessment: examination of pre-ervice physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education*, 31(1), 1-39.

- Orhan, A. T., (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: portfolyo değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 103-130.
- Ören, F. Ş. ve Tatar, N. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-I. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22).
- Ören, F. Ş., Ormancı, Ü. ve Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1675-1698.
- Ören, F. Ş., Ormancı, Ü. ve Evrekli, E. (2014). Öğretmen adaylarının tercih ettikleri alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile bu yaklaşımlara ilişkin öz-yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim: (genel öğretim yöntemi)*. Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özen, Y. (2014). *Eğitimde alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21.
- Özenç, M. ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3).
- Özenç, M., Doğan, C. ve Çakır, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (30).
- Özsevgeç, T. ve Karamustafaoğlu, S. (2010). Öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik profilleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 333-354.
- Özveren E., (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir, Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pierce, L. V. ve O'Malley, J. M. (1992). Performance and portfolio assessment for language minority students, *Washington, DC: National Clearinghouse For Bilingual Education*, 9, 1-38, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346747.pdf>, Erişim Tarihi: 27 Ocak 2019.
- Ross, J.A. (2006). The reliability, validity and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(10), 1-13.
- Schunk, D. H. ve Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 77(3), 313.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Stader, D. L. ve Hill-Winstead, F. (2002). Portfolios, performance assessments and standards based learning in. *Leadership*, 57(5), 13-18.
- Struyven, K., Dochy, F. ve Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Şahin, Ç. ve Ersoy, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni ilköğretim programındaki ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerine

ilişkin algıları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 363-386.

Şahin, M. ve Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 190-207.

Şahin, Ç. ve Öztürk, Y. A. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 123-142.

Şahin, M., Öztürk, N. B. ve Teker, G. T. (2015). Öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde tercih ettikleri ölçme araçlarının belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 95-106.

Tatar, N. ve Şaşmaz Ören, F. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-II. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 781-798.

Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Saypa Yayıncılık.

Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (16. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Tekindal, S. (2002). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I. ve Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 25(2), 149-169.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Turgut, M. F. ve Baykul Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009), Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (17), 1–16.
- Webb, D. C. (2001), *Instructionally embedded assessment practices of two middle grades mathematics teachers*. (Doctoral thesis). The University of Wisconsin – Madison, USA.
- Wolfe, E. W. ve Miller, T. R. (1997). Barriers to the implementation of portfolio assessment in secondary education. *Applied Measurement in Education*, 10(3), 235-251.

- Yaman, S., Karamustafaoğlu, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2005). Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Aydoğdu (Ed.) ve T. Kesercioğlu (Ed.), *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaman, S., ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yanpar, T. (2006). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yenice, N., Özden, B. ve Alpak, G. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi*, Adana.
- Yenice, N., Özden, B. ve Tunç, G. A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 17-29.

- Yenice, N., Özden, B. ve Tunç, G. A. (2017). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 367-397.
- Yeşilyurt, E. ve Yaraş, Z. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 95-118.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016), *Sosyal bilimler nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2015). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Yunus, Ö. (2018). *Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin 6. sınıf bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Yurdakul, B. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler* (5. Baskı). Ö. Demirel (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, New York: Cambridge University Press, <https://www.researchgate.net/profile/BarryZimmerman/publication/247480203Selfefficacyandeducationaldevelopment/links/549b67770cf2b8037171ad5.pdf#page=219>, (16 Nisan 2019).

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Onayı

 <p>Doğu Akdeniz Üniversitesi "Erdem, Bilgi, Gelişim"</p>	<p>Eastern Mediterranean University "Virtue, Knowledge, Advancement"</p>	<p>99628, Gazimağusa, KUZZEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 E-mail: bayek@emu.edu.tr</p>
---	---	---

Etik Kurulu / Ethics Committee

Sayı: ETK00-2018-0287

12.11.2018

Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın Eda Gizem Kirt
Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **12.11.2018** tarih ve **2018/61-07** sayılı kararı doğrultusunda "**Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı çalışmanızı, Doç. Dr. Ali Sıdkı Ağazade'nin danışmanlığında araştırmanız, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilginize rica ederim.


Doç. Dr. Şükrü TÜZMEN
Etik Kurulu Başkanı

ŞT/ba.

Ek 2: Öğretmen Adaylarının Bilgi Düzeyi Testi Puanlarına İlişkin

Frekans ve Yüzdeler

Bilgi Düzeyi Testi Puanları	<i>f</i>	%
11	2	,5
16	4	1,0
21	13	3,1
26	26	6,2
32	59	14,1
37	78	18,7
42	72	17,3
47	77	18,5
53	49	11,8
58	19	4,6
63	15	3,6
68	3	,7
N	417	100,0

Ek 3: Öğretmen Adaylarının ADKYÖÖ Puanlarının Frekans ve

Yüzdeler Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği Puanları	<i>f</i>	%
47	1	,2
48	1	,2
51	1	,2
52	3	,7
54	2	,5
55	8	1,9
56	3	,7
57	3	,7
58	13	3,1
59	9	2,2
60	10	2,4
61	7	1,7
62	26	6,3
63	15	3,6
64	16	3,8
65	25	6,0
66	13	3,1
67	12	2,9
68	25	6,0
69	12	2,9
70	12	2,9
71	13	3,1
72	19	4,6
73	6	1,4
74	10	2,4
75	25	6,0
76	11	2,6

77	10	2,4
78	18	4,3
79	10	2,4
80	8	1,9
81	8	1,9
82	12	2,9
83	5	1,2
84	2	,5
85	13	3,1
86	4	1,0
87	3	,7
88	3	,7
90	5	1,2
92	5	1,2
93	3	,7
94	2	,5
95	2	,4
96	1	,2
98	1	,2
100	1	,2
N	417	100,0

Ek 4: ADKYÖÖ'nün Alt Boyutlarının Scheffé Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Lisans Programı (I)	Lisans Programları (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p	
UYÖY	1. Branş Öğretmenliği	2. Sınıf Öğretmenliği	-0,254	0,936	0,999	
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	1,070	0,863	0,820	
		4. Özel Eğitim Öğretmenliği	4,189*	0,877	0,000	
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	1,219	0,715	0,574	
		2. Sınıf Öğretmenliği	1. Branş Öğretmenliği	0,254	0,936	0,999
	2. Sınıf Öğretmenliği	3. Okulöncesi Öğretmenliği	1,324	0,945	0,743	
		4. Özel Eğitim Öğretmenliği	4,442*	0,958	0,000	
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	1,472	0,812	0,512	
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	1. Branş Öğretmenliği	-1,070	0,863	0,820
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	2. Sınıf Öğretmenliği	-1,324	0,945	0,743
	4. Özel Eğitim Öğretmenliği		3,118*	0,887	0,016	
	5. Rehberlik ve Psikolojik danışman		0,148	0,726	1,000	
	4. Özel Eğitim Öğretmenliği		1. Branş Öğretmenliği	-4,189*	0,877	0,000
			2. Sınıf Öğretmenliği	-4,442*	0,958	0,000
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	-3,118*	0,887	0,016	
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	-2,970*	0,743	0,003	
		5. Rehberlik ve Psikolojik Danışman	1. Branş Öğretmenliği	-1,219	0,715	0,574
	2. Sınıf Öğretmenliği		-1,472	0,812	0,512	
	3. Okulöncesi Öğretmenliği		-0,148	0,726	1,000	
	4. Özel Eğitim Öğretmenliği		2,970*	0,743	0,003	

Bağımlı Değişken	Lisans Programı (I)	Lisans Programları (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p
ZBÇÖY	1. Branş Öğretmenliği	2. Sınıf Öğretmenliği	0,755	0,994	0,966
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	0,224	0,917	1,000
		4. Özel Eğitim Öğretmenliği	2,088	0,931	0,287
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	0,594	0,759	0,961
		2. Sınıf Öğretmenliği	1. Branş Öğretmenliği	-0,755	0,994
	3. Okulöncesi Öğretmenliği	3. Okulöncesi Öğretmenliği	-0,530	1,004	0,991
		4. Özel Eğitim Öğretmenliği	1,333	1,017	0,788
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	-0,160	0,863	1,000
		1. Branş Öğretmenliği	-0,224	0,917	1,000
		2. Sınıf Öğretmenliği	0,530	1,004	0,991
	4. Özel Eğitim Öğretmenliği	4. Özel Eğitim Öğretmenliği	1,863	0,941	0,419
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	0,370	0,771	0,994
		1. Branş Öğretmenliği	-2,088	0,931	0,287
		2. Sınıf Öğretmenliği	-1,333	1,017	0,788
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	-1,863	0,941	0,419
	5. Rehberlik ve Psikolojik Danışman	5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	-1,493	0,789	0,467
		1. Branş Öğretmenliği	-0,594	0,759	0,961
		2. Sınıf Öğretmenliği	0,160	0,863	1,000
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	-0,370	0,771	0,994
		4. Özel Eğitim Öğretmenliği	1,493	0,789	0,467

Bağımlı Değişken	Lisans Programı (I)	Lisans Programları (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p	
KKÖY	1. Branş Öğretmenliği	2. Sınıf Öğretmenliği	-0,133	0,372	0,998	
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	-0,049	0,343	1,000	
		4. Özel Eğitim Öğretmenliği	1,165*	0,348	0,026	
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	0,243	0,284	0,947	
		2. Sınıf Öğretmenliği	1. Branş Öğretmenliği	0,133	0,372	0,998
	2. Sınıf Öğretmenliği	3. Okulöncesi Öğretmenliği	0,085	0,375	1,000	
		4. Özel Eğitim Öğretmenliği	1,299*	0,380	0,021	
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	0,376	0,322	0,851	
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	1. Branş Öğretmenliği	0,049	0,343	1,000
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	2. Sınıf Öğretmenliği	-0,085	0,375	1,000
	4. Özel Eğitim Öğretmenliği		1,214*	0,352	0,019	
	5. Rehberlik ve Psikolojik danışman		0,291	0,288	0,907	
	4. Özel Eğitim Öğretmenliği		1. Branş Öğretmenliği	-1,165*	0,348	0,026
			2. Sınıf Öğretmenliği	-1,299*	0,380	0,021
		3. Okulöncesi Öğretmenliği	-1,214*	0,352	0,019	
		5. Rehberlik ve Psikolojik danışman	-0,923*	0,295	0,046	
		5. Rehberlik ve Psikolojik Danışman	1. Branş Öğretmenliği	-0,243	0,284	0,947
	2. Sınıf Öğretmenliği		-0,376	0,322	0,851	
	3. Okulöncesi Öğretmenliği		-0,291	0,288	0,907	
	4. Özel Eğitim Öğretmenliği		0,923*	0,295	0,046	

Ek 5: Bilgilendirilmiş Gönüllü Ölçek Uygulama Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin ve öz yeterlik düzeylerinin belirlenerek, bu iki ölçüt arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada sizden veri toplama araçlarını cevaplandırmak için tahminen 40 dakika ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için, tüm maddeleri eksiksiz, kimsenin zorlaması veya düşüncesi altında olmadan, size en uygun olan yanıtları samimiyetle cevaplamanız beklenmektedir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmada ulaşılan bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya ya da tez yöneticisine, belirtilen iletişim bilgileri aracılığıyla ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz. Çalışmayı kabul ettiğiniz takdirde lütfen aşağıdaki katılımcı onam formunu doldurup, imzalayınız. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmacı

Eda Gizem Kirt
Yüksek Lisans Öğrencisi
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
0533 XXX XX XX
kirtedagizem@gmail.com

Tez Yöneticisi

Doç. Dr. Ali Sıdkı Ağazade
Öğretim Üyesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
0392 XXX XXXX
alisidki.agazade@emu.edu.tr

KATILIMCI ÖLÇEK UYGULAMA ONAM FORMU

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı açıklama araştırmacı tarafından yapıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda bilgilendirildim.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının :

Adı-Soyadı:.....

Okuduğu Bölümü:.....

Telefon Numarası:.....

İmzası:.....

Öğrenci Numarası:.....

E-posta:.....

Ek 6: Bilgilendirilmiş Gönüllü Görüşme Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin ve öz yeterlik düzeylerinin belirlenerek, bu iki ölçüt arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Daha önce yapılmış olan, bilgi düzeylerini belirleme ve öz-yeterlik düzeylerini belirleme adına yapılan veri toplama araçları sonucunda elde edilen verileri daha detaylı inceleme yapmak amacıyla görüşme yapılacaktır. Yapılacak olan görüşme ile öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri ve önerileri alınacaktır. Görüşmede sizden tahminen 20 dakika ayırmanız istenmektedir. Çalışmanın amacına ulaşması için, tüm maddeleri eksiksiz, kimsenin zorlaması veya düşüncesi altında olmadan, görüşmeye katılarak, görüşme esnasında size yöneltilen sözlü sorulara sizin için en uygun olan yanıtları vermeniz beklenmektedir. Görüşme esnasında verileri daha iyi analiz etmek amacıyla, ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya ya da tez yöneticisine, belirtilen iletişim bilgileri aracılığıyla ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz. Çalışmayı kabul ettiğiniz takdirde lütfen aşağıdaki katılımcı onam formunu doldurup, imzalayınız. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmacı

Eda Gizem Kirt
Yüksek Lisans Öğrencisi
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
0533 XXX XX XX
kirtedagizem@gmail.com

Tez Yöneticisi

Doç. Dr. Ali Sıdkı Ağazade
Öğretim Üyesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
0392 XXX XXXX
alisidki.agazade@emu.edu.tr

KATILIMCI GÖRÜŞME ONAM FORMU

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı açıklama araştırmacı tarafından yapıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda bilgilendirildim.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının :

Adı-Soyadı:.....

Okuduğu Bölümü:.....

Telefon Numarası:.....

İmzası:.....

Öğrenci Numarası:.....

E-posta:.....

Ek 7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	
Tarih:	
Görüşme Başlama Saati:	
Görüşme Bitiş Saati:	
Katılımcı Kodu:	
Soru Örnekleri	
1. Kullanmak istediğiniz alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hangileridir? Neden?	
2. Meslek hayatınızda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini dersin hangi aşamalarında kullanmak istersiniz? Neden?	
3. Kendi dersinizde kullanacağınız alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini konunuza uygun olarak geliştirebilir misiniz? Kendinizi bu konuda yeterli görüyor musunuz?	
4. Sizce ölçme ve değerlendirme kapsamı dışında alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili eğitim verilmeli midir? Neden?	
5. Yapılan bu anketler sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusundaki düşünceniz değişti mi? Değiştiyse bunlar nelerdir?	

Ek 8: Dekanlık İzin Başvurusu

24.12.2018

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dekanlığına,

Doç. Dr Ali Sıdkı Ağazade danışmanlığında yürüttüğüm “Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmam için veri toplamak amacıyla, eğitim fakültesindeki ölçme ve değerlendirme dersini almış öğretmen adaylarından yararlanılacaktır. Çalışmamın nicel boyutu için “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi” ve “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği” hocalardan izin alınarak uygun ders saatlerinde sınıfta uygulanacaktır. Çalışmamın nitel boyutu için yarı yapılandırılmış görüşme yapılacaktır. Yapılan araştırmanın amacı doğrultusunda ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyi testi ve öz yeterlilik ölçeği uygulanmadan önce öğretmen adaylarına konu hakkında kısa bir bilgi verdikten sonra hazırlanan “Bilgilendirilmiş Onam Formu” dağıtılacaktır. İlk olarak “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi” ardından “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği” gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanacaktır. İki ölçek için tahminen 40 dakika süre verilecektir. Ardından bilgi düzeylerini belirleme ve öz-yeterlilik düzeylerini belirleme adına yapılan veri toplama araçları sonucunda elde edilen verileri daha detaylı inceleme yapmak amacıyla gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme yapılacaktır. Görüşmeye başlamadan önce “Bilgilendirilmiş Gönüllü Ölçek Uygulaması Onam Formu” dağıtılacaktır. Yapılacak olan görüşme ile öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri ve önerileri alınacaktır. Görüşme için tahminen 20 dakika süre ayrılacaktır. Görüşme yeri olarak okul içerisinde katılımcı ve görüşmeci için uygun mekan ve saat belirlenecektir. Kayıt altına alınan tüm veriler de gizlilik esasına dayalı olarak yalnızca katılımcı ve araştırmacı tarafından bilinecektir. Tüm bu veri toplama sürecini 26.02.2019 ile 31.05.2019 tarihleri arasında eğitim-öğretim ve sınav sürecini aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına uygun (Bkz. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu) ve bilimsel araştırma etik kurallarına uygun olarak yürütüleceğini, gereğini saygılarımla bilgilerinize arz ederim.

Eda Gizem Kirt
Yüksek Lisans Öğrencisi
17500163
Tel No: 0533 XXX XX XX

Ek 9: Görüşmelerin Analizi ve Temalar

KATILIMCILAR SORULAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Soru 1 (Tercih edilen teknikler ve nedenleri)	-Performans değerlendirme -Portfolyo -Sözlü sorular -Soru-cevap Nedeni: -Ödev yaptırmak -Derse hazırlık zaman -Öğrencinin zaman içindeki gelişimini izleme	-Kavram haritası -Portfolyo -Gözlem Nedeni: -Çocukların keyif alması -Gelişimini incelemek -Kolay yapılabilir ve sonucu daha çabuk veriyor.	-Proje değerlendirme -Görüşme -Performans değerlendirme -Anket Nedeni: -Zaman yönetimi kazandırması -Öğrenenin bilgisini ölçmek.	-Proje -Performans değerlendirme -Ürün dosyası Nedeni: -Aktif katılım -Neler yaptığını görmek -Öğrenci hakkında bilgi vermesi -İşini kolaylaştırması -Net bilgi elde etmesi.	-Portfolyo -Tanılayıcı dallanmış ağaç -Yapılandırılmış gird -Boşluk doldurma -Doğru-yanlış Nedeni: -Süreç odaklı değerlendirme olması -Öğrenmelerini sağlamak için -Davranış değişikliğinin kalıcı olması için -Tam öğrenmeyi sağlamak için -Bilginin kalıcısını sağlamak için.	-Yapılandırılmış grid -Portfolyo -Kavram haritası Nedeni: -Öğrencinin kendini geliştirmesinde yararlı -Her açıdan değerlendirmek -Öğrencinin gelişimini gözlemek.

Soru 2 (Dersin hangi aşaması ve nedeni)	-Dersin son aşaması Nedeni: -Düzy Belirleme	-Derste herhangi bir sıkıntı gördüğü zaman	-Dersin sonunda veya ortasın. Nedeni: -Düzy belirleme	-Dersin başında ve sonunda. Nedeni: -Düzy belirleme -Eksik yönlerini görme	-Dersin tüm aşamasında. Nedeni: Hazırbuluşluklarını ölçmek. -Konunun anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak. -Konuları ilişkilendirip uygulamalarını görmek	-Dersin sonunda. Nedeni: -Bilgi düzeylerini ölçmek.
Soru 3 (Teknikleri geliştirebilme ve yeterlilik)	-Geliştirebilir, yeterli görüyor	-Geliştirebilir, yeterli görüyor.	-Geliştirebilecek yetkinlikte değil.	-Geliştirebilir, yeterli görüyor.	-Geliştirebilir, yeterli görüyor.	-Geliştirebilir, yeterli görüyor.
Soru 4 (Eğitim verilmeli mi? Neden? Öneriler)	-Evet verilmeli Nedeni: -Kapsamlı olmadığı için. -Sıkıştırılmış eğitim. Öneri: -Ders saati arttırılabilir -Diğer derslerde de bahsedilmeli.	-Verilmeli Nedeni: -Alınan dersler yeterli değil. Öneri: -Ölçme ve değerlendirme dersinin bölümlere göre ayrılması.	-Verilmeli Nedeni: -Bu konu ile ilgili yeterli bilgisinin olmaması.	-Verilmeli Nedeni: -Bilinen şeylerin anlatılması -Farklı tekniklerin bilinmemesi Öneri: -Daha aktif olacağımız bir ders.	-Verilmeli Nedeni: -Bu konular üzerinde çok durulmaması -Bireysel farklılıklar -Alternatif tekniklere ihtiyacın olması -Bilincin olmaması.	-Verilmeli Nedeni: -Öğretmenlerin böyle bir dersi alması lazım.
Soru 5	-Düşüncesi değişti, farkındalık yarattı. Birden fazla tekniğe ilgisi arttı.	-Düşüncesi değişti, farkındalık oldu. Eksik bildiğini fark etti.	-Düşüncem değişti. Öğrenmediği şeyler hakkında bilgi edindi.	-Düşüncem değişti. Bilmediği şeylerin farkına vardı.	-Düşüncem değişti. Daha önemli olduğunu düşünmeye başladı.	-Düşüncem değişmedi. Kullanmayı düşünüyordum.
KATILIMCILAR SORULAR	K7	K8	K9	K10	K11	K12
Soru 1	-Tanılayıcı dallanmış ağaç -Yapılandırılmış grid	-Ürün dosyası -Performans değerlendirme	-Beyin fırtınası -Tanılayıcı dallanmış ağaç	-Kavram haritası -Gözlem -Yetenek Testleri	-Kavram haritası -Gözlem -Yapılandırılmış grid	-Performans değerlendirme

(Tercih edilen ve nedenleri)	-Portfolyo -Performans değerlendirme Nedeni: -Çocukların kendilerini göstermelerini sağlamak.	Nedeni: -Öğrenci takibini yapabilmek için. -Öğrenciyi çalışmaya odaklama.	-Proje Nedeni: -Çocukların odaklanmaları için. -Aktif katılımı sağlamak için. -İstenilen şekilde eğitim vermek için.	-İlgi Envanteri -Görüşme Nedeni: -Çocukların düşüncelerini kavramak -Doğal ortamda gözlemlemek -Yetenek ve ilgiyi ölçmek -Bireyi tanımak.	-Portfolyo Nedeni: -Konuyu daha iyi anlamalarını sağlamak -Öğrenmesini kolaylaştırmak. -Çocuğun sorumluluk alması. -Uzun süreye yayılmış bir görev.	-Bireysel gelişim dosyası -Ölçüt bağımlı ölçme aracı -Gözlem -Görüşme Nedeni: -Çocuğun süreç boyunca nereden nereye geldiğini görmek -Gelişimini izlemek -Düzeyini belirlemek -Öğrenmelerini sağlamak için.
Soru 2 (Dersin hangi aşaması ve nedeni)	-Dersin son aşaması Nedeni: -Dersin sonunda bilgilerinin artması.	-Süreç boyunca. Nedeni: - Öğrenciyi en iyi şekilde değerlendirmek için.	-Dersin başında ve sonunda. Nedeni: -Hazırbulunuşluğu ölçmek için. -Etkinliğe bağlamak için. -Çocukların neler öğrendiklerini, neler yapabileceklerini değerlendirmek için.	-Dersin sonunda ve ortasında. Nedeni: -Konuya bağlı.	-Dersin tüm aşamasında. Nedeni: -Tekniğe göre değişir.	-Dersin tüm aşamasında. Nedeni: -Eğitim sadece sınıfta değil. -Çocuğun gelişimini izlemek için.
Soru 3 (Teknikleri geliştirebilme ve yeterlilik)	-Geliştirebilir sürece bağlı olarak, yeterli görmüyor.	-Geliştirebilir, yeterli görüyor.	-Geliştirebilir, yeterli görüyor.	-Geliştirebilir ama yeterli görmüyor.	-Geliştirebilir ama yeterli görmüyor.	-Geliştiremez, yeterli değil.
Soru 4 (Eğitim verilmeli mi? Neden? Öneriler)	-Verilmeli Nedeni: -Aldığımız dersler yeterli değil.	-Verilmeli Nedeni: -Ayrıntılı olarak verilmemesi. Öneri:	-Verilmeli Nedeni: -Bu konu ile ilgili yeterli bilgisinin olmaması.	-Verilmeli Nedeni: -İhtiyaç olması -Farklı bakış açısı	-Verilmeli Nedeni: -Her bölümün öğretim şeklinin farklı	-Verilmeli Nedeni: -Derslerin hep teorik olması

	-Öğrettiklerimizi ölçmeliyiz. Öneri: -Uygulama yapmalıyız.	-Her bölümün ayrı ölçme ve değerlendirme dersi alması.		-Farklı bilgiler keşfetme. Öneri: -Her bölüme ayrı olarak verilmeli.	olması, yaş düzeyinin farklı olması. Öneri: -Hem genel hem de bölüme göre verilen bir ders olmalı.	-Uygulama yapılmaması. Öneri: -Ders haricinde konu ile ilgili seminer, konferans verilmeli.
Soru 5	-Düşüncesi değişti.	-Düşüncesi değişti. Bu konuda ksik olduğunu fark etti.	-Düşüncem değişti, farkındalığım arttı.	-Düşüncem değişmedi. Olumlu şekildeydi, görüşümü desteklediğimi fark ettim.	-Düşüncem değişti. Düşünmemi sağladı, ileriye yönelik kafamda bişeyler oluştu.	-Düşüncem değişti. Olumlu düşünceye sahip oldum. Farklı teknikleri kullanmayı deneyeceğim.
KATILIMCILAR SORULAR	K13	K14	K15	K16	K17	K18
Soru 1 (Tercih edilen teknikler ve nedenleri)	-Bireysel gelişim dosyası -Portfolyo -Bireyselleştirilmiş öğretim programı -Görüşme Nedeni: -Çocukların neleri yapıp yapmadığını anlamak için -Çocukları yetiştirmek için.	-Anlam çözümleme tablosu -Yapılandırılmış grid -Proje Nedeni: -Çocuğun eğlenerek öğrenmesi için -Daha öğretici olduğundan -Yaparak yaşayarak öğrenmesi için.	-Kavram haritası -Tanılayıcı dallanmış ağaç -Beyin fırtınası Nedeni: -Akılda kalıcı olması -Düşündürü olması -Sorgulama ve hatırlamaya yönelik -Öğrenciler hakkında daha çok fikir edinebilirim. -Daha açıklayıcı .	-Beyin fırtınası -Drama -Problem çözme tekniği -Kavram haritası -Tanılayıcı dallanmış ağaç Nedeni: -Öğrencide merak uyandırmak için -Öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlayabilmeleri için -Aktif katılımı sağlamak -Ne kadar öğrendiklerini sağlamak	-Gözlem -Görüşme -Bireysel Gelişim Dosyası Nedeni: -Bilgi sahibi olmak için -Davranışları incelemek için -Çocuğun gelişimini görmek için.	-Gözlem -Görüşme Nedeni: -Kaba değerlendirme yapmak için. -Bilgi edinmek için.

				-Öğrencinin performansını ölçmek için.		
Soru 2 (Dersin hangi aşaması ve nedeni)	-Dersin her aşamasında Nedeni: -Sürekli kontrol etmek -Öğrenmeyi kolaylaştırmak.	-Dersin son aşamasında. Nedeni: -Düzen belirlemek -Konuyu öğrenip öğrenmediğini görmek.	-Dersin sonunda. Nedeni: -Tekrar olması için. -Akılda kalıcı olması için.	-Dersin sonunda. Nedeni: -Mantıklı olan bu -Kendi eksikliği ve öğrencinin eksikliği için.	-Dersin başında ve ortasında Nedeni: -Çocuğa vereceği eğitimin daha iyi olması için.	-Dersin tüm aşamasında Nedeni: -Fayda sağlıyor..
Soru 3 (Teknikleri geliştirebilme ve yeterlilik)	-Geliştiremez, yeterli değil.	-Geliştiremez, yeterli değil.	-Geliştirebilir, yeterli görüyor.	-Bazı teknikleri geliştirebilir ve yeterli, bazı teknikleri geliştiremez ve yeterli değil.	-Geliştiremez, yeterli değil.	-Geliştiremez, yeterli değil.
Soru 4 (Eğitim verilmeli mi? Neden? Öneriler)	-Verilmeli Nedeni: -Detaylı olarak almak için. Öneri: -Bu konu hakkında daha detaylı eğitim verilmeli.	-Verilmemeli. Nedeni: -Başka derslerde görüyoruz. -Yaparak yaşayarak kendim öğreneceğimi düşünüyorum.	-Verilmeli Nedeni: -Öğretmenlerin bu konuda daha çok bilinçlendirilmesi gerekiyor. Öneri: -Sınıf seviyesi, düzeyi konusunda hangi yöntemin kullanılması gerektiği konusunda bilinçlendirilmeliyiz.	-Verilmeli Nedeni: -Bilinçlenmek için -Önemli bir konu olduğu için.	-Verilmeli Nedeni: -Sadece ölçme ve değerlendirme dersi yeterli değil. Öneri: -Alternatif teknikleri anlatan ayrı bir ders verilmeli.	-Verilmeli Nedeni: -Ölçmeye ihtiyacımız olduğu için. -Ölçmenin kalıcı olması için. Öneri: -Daha fazla ders verilmeli.
Soru 5	-Düşüncesi değişti, farkındalık yarattı. Eksikliğini fark etti.	-Düşüncesi değişti, farkındalık oldu. Daha fazla önemli olduğunu gördüm.	-Düşüncem değişti, farkındalık oldu. Bildiklerimi hatırlamamı ve düşünmemi sağladı.	-Düşüncem değişti.	-Düşüncem değişmedi, nötr. Ben zaten olumsuz düşünmüyordum.	-Düşüncem değişti.

KATILIMCILAR SORULAR	K19	K20	K21	K22	K23	K24
Soru 1 (Tercih edilen teknikler ve nedenleri)	-Performans değerlendirme -Gözlem -Akran değerlendirme Nedeni: -Öğrencinin ne kadar değiştiğini görmek için. -Öğrencinin eksikliğini görmek için. -Akranların daha net değerlendirmesi -Uygulamayı görmek için. -Dönüt vermek için.	-Kavram haritası -Portfolyo -Tanılayıcı dallanmış ağaç Nedeni: -Hafızada nasıl bir anlam oluştuğunu anlamak için -Nasıl ilerlediklerini anlamak için. -Bu tekniklerle bilgiyi daha net aktarabilirim.	-Gözlem -Görüşme -Ürün dosyası Nedeni: -Doğal ortamında gözlemlenmek için -Dönem sonu değerlendirme yapmak için (nerden nereye geldiler) -Hangi kavramı, davranışı kazandılar görmek için -Kendimizi değerlendirmek için -Çocuk hakkında bilgi almak için.	-Beyin fırtınası -Gözlem Nedeni: -Yaratıcılığını görmek için -Öğrenciyi gözlemlenmek için -Yorumlaması için.	-Proje -Performans değerlendirme -Bulmaca Nedeni: -Verdiğimizi geri almak için. -Neyi ne kadar iyi bildiğini görmek için. -Aktif katılımı sağlamak için.	-Beyin fırtınası -Görüşme -Gözlem Nedeni: -Fikirlerini almak için. -Güben duygusunu kazanmak için.
Soru 2 (Dersin hangi aşaması ve nedeni)	-Dersin ortası ve sonu Nedeni: -Düzy Belirleme -Tanımlama.	-Dersin sonunda. Nedeni: -Eksiklerini görmek -Ne kadar iyi bilip bilmediklerini sona doğru daha iyi anlayabilirim.	-Dersin tüm aşamasında (süreç boyunca) Nedeni: -Tekniğe göre	-Dersin tüm aşamasında Nedeni: -Bilgisini görmek için -Derse güdülemek -Konuyu anlayıp anlamadıklarını görmek için -Çocuğu aktifleştirmek için	-Dersin tüm aşamasında. (süreç boyunca) Nedeni: -Tam anlamıyla öğrenme sağlamak için.	-Dersin tüm aşamasında (süreç boyunca) Nedeni: -Fikilerini almak için -Çocukları analiz etmek için.
Soru 3 (Teknikleri geliştirebilme ve yeterlilik)	-Geliştiremez, yeterli değil.	-Geliştiremez, yeterli değil.	-Geliştirebilecek yeterlilikte değil. (deneyim kazandıkça)	-Geliştirebilir, yeterli görüyor.	-Geliştiremez, yeterli değil. (Süreç lazım)	-Geliştiremez, yeterli değil.

Soru 4 (Eğitim verilmeli mi? Neden? Öneriler)	-Evet verilmeli Nedeni: -Verilen derste süre yetmiyor. -Farklı alanlar bir arada. -Yüzeysel anlatılıyor. Öneri: -Her alanda ayrı ölçme ve değerlendirme verilmeli.	-Verilmeli Nedeni: -Kapsamlı ölçme araçlarının kullanılması için -Farklı tekniklerle aktarılması için -Öğrencinin gelişimi açısından	-Verilmeli Nedeni: -Ölçme ve değerlendirme dersi yeterli değil. -Ders saati yeterli değil. Öneri: -Ders saati artırılabilir. -Farklı bir ders olarak koyulabilir.	-Verilmeli	-Verilmeli Önerii: -Bölüme göre ayrılabilir -Bir derste herkes kendi bölümüne göre uyarlama yapıp, proje getirebilir. -Hem ayrı hem karma bir eğitim verilmeli -Ders saati artırılmalı.	-Verilmeli Nedeni: -Uygulama yapılmadığı için. Öneri: -Ölçme ve değerlendirme dersi 1,2,3 şeklinde verilmeli. -Uygulamalı bir eğitim verilmeli.
Soru 5	-Düşüncem değişmedi, farkındalık oldu. Hep bu şekilde düşünüyordum.	-Düşüncesi değişti, farkındalık oldu. Kendimi geliştirme, araştıra yapma isteği oldu.	-Düşüncem değişti, farkındalık oldu.	-Düşüncem değişti, farkındalık oldu. Daha sık görmemiz gerektiği konusunda aramızda konuştuk.	-Düşüncem değişti.	-Düşüncem değişti. Hiç aklımda yoktu, beni düşündürttünüz.
KATILIMCILAR SORULAR	K25	K26	K27	K28	K29	K30
Soru 1 (Tercih edilen teknikler ve nedenleri)	-Performans değerlendirme -Gözlem Nedeni: -Konuya yatkınlığı belirlemek için. -Seviyesini görmek için.	-Açık uçlu sorular -Performans değerlendirme -Drama -Beyin fırtınası Nedeni: -Yaratıcı düşüncelerini sağlamak için. -Konuyu daha kapsamlı ele almaları için. -Öğrencinin eleştirel düşünmesini ve	-Portfolyo -Gözlem -Anket -Kavram haritası -Gelişim raporları Nedeni: -En sağlıklı ve kolay olduğu için -Çocukların yaş düzeyine uygun olduğu için -Bunlarla daha bütüne bakıldığı için -Çocuğun gelişimini gözlemlemek için	-Proje -Beyin fırtınası -Grup çalışması -Ürün dosyası Nedeni: -Çocuğun bilgi alışverişini ve sosyalleşmesini sağlamak için -Bir ürün ortaya çıkarması için -Çocuğun kendini ifade etmesi için -Derse katılımını sağlamak için	-Kavram haritası -Gözlem -Portfolyo Nedeni: -Kafalarında canlandırmalarını sağlamak -Çocukları bilinçlendirmek -Çocukları daha iyi tanıyabilmek -Gelişimlerini izlemek.	-Tanılayıcı dallanmış ağaç -Gözlem -Bilmece -Beyin fırtınası -Performans değerlendirme Nedeni: -Doğru ve yanlış yaptıklarını görmeleri için -Anlayıp, anlamadıklarını gözlemlemek için

		konusmasını sağlamak için. - Daha faydalı olur.	-Çocuğu doğru bir şekilde yönlendirmek için.	-Öğrencinin aktif olması, kendini ifade edebilmesi için -İletişim kurma becerisini kazandırmak için -Düşünmesini sağlamak için -Özet çıkarma alışkanlığını kazanmaları için		-Eğlenceli hale getirmek için
Soru 2 (Dersin hangi aşaması ve nedeni)	-Dersin başında ve sonunda. Nedeni: -Performansı görebilmek için.	-Dersin başında ve sonunda Nedeni: -Bilgi birikimlerini ölçmek -Ön bilgileri harekete geçirmek -Eski bilgileri tazelemek.	-Dersin sonunda. Nedeni: -Doğru olan bu -Çocuğu değerlendirmek için.	-Dersin tüm aşamasında. Nedeni: -Dersin tüm aşamasında kullanılması gereken teknikler.	-Dersin sonunda. Nedeni: -Değerlendirme yapmak amacıyla -Gözlemlemek için.	-Dersin orasında ve sonunda. Nedeni: -Öğrenmelerini sağlamak -Konuyu anlamarını sağlamak
Soru 3 (Teknikleri geliştirebilme ve yeterlilik)	-Yeterli ama süreç lazım.	-Yeterli görüyorum ama eksiklerim var.	-Geliştirebilir, yeterli görüyor.	-Geliştirebilir, yeterli görüyor.	-Geliştiremez, yeterli görmüyor.(Deneyim lazım)	-Geliştiremez, yeterli görmüyor. (Deneyim)
Soru 4 (Eğitim verilmeli mi? Neden? Öneriler)	-Evet verilmeli Nedeni: -Standart yaklaşıyorlar. Öneri: -İlk ve son sene tekrar ölçme ve değerlendirme dersi verilmeli.	-Verilmeli Nedeni: -Daha donanımlı olmak için. Öneri: -Özel öğretim teknikleri kapsamında verilmeli. -Okulda İternatif seçenekler olarak	-Verilmeli Nedeni: -Daha doğru sonuçlara ulaşılır. -Daha net bir şekilde yapılır -Daha az hata yapılır.	-Verilmeli Nedeni: -Öğretmenlerin kullanması gereken teknikler.	-Verilmeli Nedeni: -Sadece tek ders yeterli oluyor. Öneri: -Dersler pratik olarak verilmeli.	-Verilmeli Nedeni: -Daha verimli ve adaha anlaşılır olması

		belirli seminer ya da kurslar verilmeli.				
Soru 5	-Düşüncesi değişti. Sorguladım.	-Olumlu düşünüyordum, farkındalık yarattı. Bu derse önem verilmediğini düşündüm.	-Olumlu bakıyordum, ama katkı sağladı. Başka teknikleri de kullanacağımı anladım.	-Düşüncem değişti. Bu kadar detaylı düşünmüyordum. Farkındalık uyandırdı, plan yapmama sebep oldu.	-Düşüncem değişti. Faydası oldu.	-Düşüncem değişti. Biraz daha üzerinde durmam gerektiğini fark ettim.

- Temalar

<p>Soru 1 Teknikler/Temalar;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Alternatif Teknikler -Geleneksel Teknikler -Diğerleri <p>Nedenleri/Temalar;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ön bilgileri görme -Gelişimi izleme -Kolay uygulanabilirlik -Öğretici olma -Aktif öğrenci katılımı -Güdüleyici olma -Değerlendirme yapma -Yansıtıcı değerlendirme 	<p>Soru 2 Aşamalar/ Temalar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dersin son aşaması *Değer Biçme (Ana Tema) **Öğretimin Yeterliği **Öğretimin Etkililiği -Dersin başında ve sonunda *Tanıma ve Yerleştirme *Değer Biçme -Dersin ortasında ve sonunda *Değer Biçme *Biçimlendirme ve Yetiştirme -Dersin tüm aşamasında *Tanıma ve Yerleştirme *Değer Biçme *Biçimlendirme ve Yetiştirme -Derste herhangi bir sıkıntı olduğu zaman 	<p>Soru 3 Görüşler/Temalar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geliştirebilirim, yeterli görüyorum -Geliştiremem, yeterli değilim -Geliştirebilirim ama yeterli değilim 	<p>Soru 4 Eğitim Verilmeli Görüşü/Temalar;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Eğitim Verilmelidir Nedeleri; *Gelişim Yönünden *İhtiyaç Yönünden *Eksiklik Yönünden -Eğitim Verilmemelidir -Öneriler 	<p>Soru 5 Görüşlerinin Değişimi/Temalar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Düşüncem Değişti - Düşüncem Değişmedi Ama Katkı Sağladı
---	---	---	---	--