

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ
ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF
DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE YÖNELİK
YETERLİLİK DÜZEYLERİ**

CANAN BANOĞLU
6706004

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. RAUF YILDIZ

İSTANBUL
2009

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ
ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF
DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE YÖNELİK
YETERLİLİK DÜZEYLERİ**

CANAN BANOĞLU
6706004

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. RAUF YILDIZ

İSTANBUL
2009

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN
ALTERNATİF DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE
YÖNELİK YETERLİLİK DÜZEYLERİ

CANAN BANOĞLU
6706004

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 29.01.09
Tezin Savunulduğu Tarih: 06.01.09

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Ünvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Rauf YILDIZ
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Rauf YILDIZ
Doç. Dr. Seval FER
Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI

İmza



İSTANBUL
Ocak, 2009

ÖZ

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE YÖNELİK YETERLİLİK DÜZEYLERİ

Canan Banoğlu
Ocak, 2009

Yeni ilköğretim programları geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra alternatif değerlendirme yöntemlerinin de kullanılmasını önermektedir. İlköğretim Seçmeli Bilişim Teknolojileri dersinde süreç değerlendirmesi için; *kavram haritaları, performans görevi, proje, portfolyo, öz değerlendirme* ile *grup ve akran değerlendirmeleri* gibi alternatif değerlendirme yöntemleri tavsiye edilmiştir. Objektif değerlendirmelerin yapılmasını sağlamak için *kontrol listeleri* ve *dereceli puanlama anahtarlarının* yöntemlerle birlikte kullanılması da önerilmiştir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmalarına ilişkin olarak tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı açısından yeterlilik düzeyini öğretmen algılarına göre ortaya çıkarmaktır. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkişel tarama modeli kullanılmıştır İstanbul iline bağılı Kadıköy, Maltepe, Zeytinburnu ve Kağıthane ilçelerinde görev yapan 104 Bilişim Teknolojileri öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, t-testi, anova, korelasyon ve regrasyon kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının, yeterlik algılarının ve kullanım sıklıklarının beşli likert ölçeğine göre orta seviyede yer aldığı sonucuna varılmıştır. Bunlardan en düşük düzeye sahip değışken kullanım sıklığıdır. Alternatif değerlendirme yöntemlerinden akran değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarına yönelik öğretmenler düşük tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı sergilerken, proje ve performans görevine ilişkin yüksek tutum, yeterlik ve kullanım sıklığı göstermişlerdir. Tüm bu değışkenlerin ortalaması alınarak belirlenen öğretmen yeterlilik düzeyi orta seviyededir. Öğretmenlerin tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklıklarında cinsiyete ve alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik alınan hizmet içi eğitime göre fark bulunmazken; çalışılan kuruma göre değışkenlerin hepsinde özel okul lehine ve sınıf mevcuduna göre tutum ve öz-yeterlik algısında 20-29 mevcut lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca yöntemler hakkındaki öz-yeterlik algısı ve tutumun, kullanım sıklığını % 32 varyansla ve .05 anlam düzeyinde pozitif etkilediğı araştırmanın diğere bulguları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Teknolojileri, Öğretmen Yeterlilikleri, Alternatif Değerlendirme, Kavram Haritası, Performans Görevi, Proje, Portfolyo, Öğrenci Değerlendirmeleri, Kontrol Listesi, Dereceli Puanlama Anahtarı

ABSTRACT

THE ADEQUACY LEVEL OF INFORMATICS TECHNOLOGIES TEACHERS' TOWARDS THE ALTERNATIVE ASSESSMENT METHODS

Canan Banoğlu
January, 2009

The new primary school programs recommend to use not only traditional but also alternative assessment methods. It has been advised, for process assessment, to use some alternative assessment methods such as *concept maps, performance task, project, portfolio, self assessment and peer and group assessment* in the Informatics Technologies lesson. The usage of *control lists* and *rubrics* have also been suggested to make objective assessments. The aim of this study is to determine the adequacy level of Informatics Technologies teachers' in terms of the usage of alternative assessment methods in regard to their attitude, self-efficacy and usage frequency on their perception. The relational survey method has been used. The research sample contained 104 Informatics Technologies teachers working in four districts - Kadıköy, Maltepe, Zeytinburnu, Kağıthane- in İstanbul. A survey that aims at identifying teachers' adequacy level and which was developed by the researcher has been applied. Frequency, percentage, means, t-test, correlation and regression have been used to analyse data.

As a result of this study, most of teachers stated middle level about attitude, self-efficacy and usage frequency towards alternative assessment methods in informatics technologies lesson. It was observed that teachers' usage frequency was the lowest level in all of the variables. It was observed that the teachers have low adequacy, self-efficacy and usage frequency within alternative assessment in terms of peer assessment and rubric; on the other hand, they have high adequacy, self-efficacy and usage frequency in terms of project and performance task. The average of these three variables had been calculated and teachers' adequacy level was found as 3.15. According to likert, it can be said that this level was also low for teachers' adequacy. Also their attitude, self-efficacy and usage frequency were analysed according to gender, school type, taken course and class present. As a result, teachers' attitude, self-efficacy and usage frequency of usage didn't make sense according to gender and taken course, but did changed according to school type. The difference was in favor of private schools. Their attitude and self-efficacy changed according to class present, but usage frequency didn't. The difference was in favor of 20-29 class presents. It was searched that, whether there was a correlation between attitudes, self-efficacy and usage frequency or not. Finally it was found that, teachers' attitude and self-efficacy to alternative assessments methods caused the usage frequency positively at .32 variance and .05 significant level.

Key Words: Informatics Technologies, Teachers' Adequacy Level, Alternative Assessment, Concept Map, Performance Task, Project, Portfolio, Student Self Assessments, Control List, Rubric.

ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında araştıran, soran, karşılaştığı problemleri çözebilen, bilgiyi yapılandırarak yararlı ürün haline getirebilen bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği düşünüldüğünde, Bilişim Teknolojileri derslerinin daha etkili ve verimli yürütülmesinde öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulması kadar öğrenciyi geleneksel değerlendirme anlayışı dışında değerlendirmek de önem kazanmıştır. İlköğretim Seçmeli Bilişim Teknolojileri dersinde süreç değerlendirmesi için; kavram haritaları, performans görevi, proje, portfolyo, öz değerlendirme ile akran ve grup değerlendirmeleri gibi alternatif değerlendirme yöntemleri tavsiye edilmiştir. Objektif değerlendirmelerin yapılmasını sağlamak için kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarlarının yöntemlerle birlikte kullanılması da önerilmiştir. Yöntemlerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ders öğretmenlerinin yeni yöntemler hakkındaki tutumları ve yeterlik algılarının olumlu olması önemlidir. Araştırmada Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyleri, tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı ile ilişkili olarak belirlenmeye çalışılmaktadır.

Araştırmam boyunca rehberlik yapabilmek için kıymetli zamanlarını benimle paylaşan, danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Rauf YILDIZ' a teşekkürü bir borç bilirim. Anketlerin uygulanması sırasında zamanını benimle paylaşan sevgili eşime teşekkür ederim. Araştırmaya katılan meslektaşlarım, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerine katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul; Ocak, 2009

Canan BANOĞLU

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.2.1. Alt Problemler.....	2
1.3. İlgili Araştırmalar.....	3
1.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	3
1.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	20
1.4. Araştırmanın Önemi.....	26
1.5. Sayılılar.....	28
1.6. Sınırlılıklar.....	28
1.7. Tanımlar.....	28
2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI	29
2.1. Yeni İlköğretim Programlarında Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı.....	33
2.2. Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı.....	36
2.2.1. Öğrenme Alanları.....	38
2.2.2. Kazanım ve Etkinlikler.....	40
2.2.3. Sınama Durumları.....	41
3. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	44
3.1. Eğitim Sistemindeki Kullanılış Amaçları.....	45
3.2. Geleneksel Değerlendirme.....	48
3.3. Alternatif Değerlendirme.....	50
3.3.1. Kavram Haritası.....	55
3.3.2. Performans Görevi.....	56
3.3.3. Proje.....	58
3.3.4. Portfolyo.....	60
3.3.5. Öz Değerlendirme.....	62
3.3.6. Akran Değerlendirme.....	63
3.3.7. Grup Değerlendirme.....	64
3.4. Alternatif Değerlendirmede Kullanılan Araçlar.....	64
3.4.1. Kontrol Listesi.....	65
3.4.2. Dereceli Puanlama Anahtarı.....	65
3.5. Tutum ve Yeterlik Algısı.....	68

3.5.1. Öğretmen Tutumları ve Yeterlik Algıları.....	69
4. YÖNTEM.....	71
4.1. Araştırmanın Modeli.....	71
4.2. Evren ve Örneklem.....	71
4.3. Veri Toplama Araçları.....	74
4.3.1. Anket Formunun Geliştirilmesi.....	74
4.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	74
4.4. Verilerin Analizi.....	76
5. BULGULAR VE YORUM.....	79
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	79
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	86
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	88
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	89
5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	93
6. SONUÇ.....	96
6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler.....	96
6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler.....	98
6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler.....	98
6.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler.....	99
6.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler.....	100
6.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler.....	100
6.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler.....	101
6.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler.....	102
6.9. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	102
KAYNAKÇA.....	104
EKLER.....	115
Ek 1. Bilişim Teknolojileri Dersi Etkinlik Örneği	115
Ek 2. Kavram Haritası Örneği.....	116
Ek 3. Proje ve Performans Görevleri ile İlgili Yönetmelik.....	117
Ek 4. Performans Görevi Örneği.....	118
Ek 5. Proje Örneği.....	119
Ek 6. Portfolyo Örneği.....	121
Ek 7. Öz Değerlendirme Örneği.....	123
Ek 8. Akran Değerlendirme Örneği.....	124
Ek 9. Grup Değerlendirme Örneği.....	125
Ek 10. Kontrol Listesi Örneği.....	126
Ek 11. Analitik ve Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği.....	127
Ek 12. Olur Yazısı.....	128
Ek 13. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan BT Öğretmen Sayıları.....	129
Ek 14. Anket Formu.....	130
Ek 15. Ankette Yer Alan Maddelerin Cronbach's Alpha Değerleri.....	132
ÖZGEÇMİŞ.....	133

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1:	Geleneksel ve Yeni Öğrenme Ortamının Karşılaştırılması.....	34
Tablo 2:	BT ile Öğrenme Sürecinde Geçirilen Aşamalar.....	37
Tablo 3:	BT Öğretim Programında Alt Öğrenme Alanları	39
Tablo 4:	Değerlendirmenin Öğrenme Ortamlarında Kullanılması	46
Tablo 5:	Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme Yöntemleri.....	55
Tablo 6:	Öğretmenlerin İlçelere ve Okul Türüne Göre Dağılımı.....	72
Tablo 7:	Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	73
Tablo 8:	Öğretmenlerin Çalışılan Kuruma Göre Dağılımı.....	73
Tablo 9:	Öğretmenlerin Alınan Eğitime Göre Dağılımı.....	73
Tablo 10:	Öğretmenlerin Sınıflarının Mevcuduna Göre Dağılımı	73
Tablo 11:	Ön Test Son Test Uygulama Sonuçları.....	75
Tablo 12:	Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi.....	76
Tablo 13:	Normal Dağılım Değerleri.....	76
Tablo 14:	Anket Derecelerinin Aralık Değerleri.....	77
Tablo 15:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarının Frekans, Yüzde ve Ortalamaları.....	79
Tablo 16:	Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlik Algılarının Frekans, Yüzde ve Ortalamaları	81
Tablo 17:	Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Kullanım Sıklıklarının Frekans, Yüzde ve Ortalamaları	84
Tablo 18:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum, Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamasının Cinsiyet Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	86
Tablo 19:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum, Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamasının Çalışılan Kurum Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 20:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerini Yönelik Tutum, Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamasının Alınan Eğitime Göre Dağılımı.....	88
Tablo 21:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerini Yönelik Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamasının Alınan Eğitime Göre ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 22:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum, Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamasının Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı.....	90
Tablo 23:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum, Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamasının Sınıf Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 24:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum Ortalamasının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığının Anlamlılığına İlişkin Sheffe Testi Sonuçları.....	91
Tablo 25:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik	

	Yeterlik Algısı Ortalamasının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığının Anlamlılığına İlişkin Sheffe Testi Sonuçları.....	92
Tablo 26:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilik Düzeyinin Ortalama Değeri.....	93
Tablo 27:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum ve Yeterlik Algısı ile Kullanım Sıklığı Arasındaki İlişkinin Model Özeti Sonuçları.....	94
Tablo 28:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum ve Yeterlik Algısı ile Kullanım Sıklığı Arasındaki İlişkinin ANOVA Sonuçları.....	94
Tablo 29:	Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum ve Yeterlik Algısı ile Kullanım Sıklığı Arasındaki İlişkinin Katsayı Sonuçları.....	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: BT Dersi Öğretim Programında Basamak-Seviye İlişkisi.....	38
Şekil 2: BT Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanları	40
Şekil 3: BT Dersi Öğretim Programının Öğeleri Arasındaki İlişkiler.....	41
Şekil 4: Öğrenciyi Değerlendirme Süreci	42
Şekil 5: Normal Dağılım Eğrisi.....	77

KISALTMALAR

- BÖTE:** Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
BT: Bilişim Teknolojileri
BTB: Bilişim Teknolojileri Becerileri
BTBS: Bilişim Teknolojilerinde Bilimsel Süreç
BTESD: Bilişim Teknolojileri Etiği ve Sosyal Değerler
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

İlköğretim, bireyin sosyalleşmesinde, temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da, teknolojik gelişmelerin takip edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla temel bilgisayar okuryazarlığı eğitiminin verildiği Bilişim Teknolojileri dersi önemli bir yere sahiptir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre tasarlanan dersin öğretim programında alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması öne çıkmaktadır. Uygulanan alternatif değerlendirme yöntemlerinin etkililiğini sınamak amacıyla, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. .

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır. Sonraki bölümlerde literatür çalışması, yöntem, bulgular ve yorum ile sonuç bölümleri sırasıyla irdelenecektir.

1.1. Problem Durumu

Çağımızda son derece hızlı yaşanan değişimler ve gelişmeler, bireylerin yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, iş birliği, kendi kendini yönetebilme ve öz değerlendirme yapabilme yeteneklerine sahip olmasını gerektirmektedir. Bireylerin sahip olmaları gereken bu yeterliliklerin, konu merkezli öğretim programları ve geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle kazandırılmaması nedeniyle, eğitim sistemlerinde öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme kuramı ve alternatif değerlendirme yöntemleri uygulanmaya başlanmıştır. Ülkemizde de günümüz bireyinin özellikleri göz önünde bulundurularak ilköğretim programları yenilenmiştir. Öğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme kuramı esas alınarak, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutu buna göre şekillendirilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi, ancak üretmesi ve kendisini değerlendirmesi ile mümkündür. Yeni ilköğretim

programlarında, değerlendirmenin öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alındığı görülmektedir. Buna bağlı olarak, programlarda geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, öğrenme sürecini değerlendirmeye yönelik olarak alternatif değerlendirme yöntemlerine de yer verilmiştir. Süreç değerlendirmesi için; *kavram haritaları, performans görevi, proje, portfolyo, öz değerlendirme* ile *grup ve akran değerlendirmeleri* gibi alternatif değerlendirme yöntemleri tavsiye edilmiştir. Yöntemlerle birlikte kullanılarak objektif değerlendirmelerin yapılmasını sağlamak için *kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarlarının* kullanılması önerilmiştir. Yeni programlarda ölçme ve değerlendirme özelinde bazı derslerde yapısal değişikliklere gidilmiştir. Bilgisayar dersi zorunlu olmaktan çıkarılarak Seçmeli Bilişim Teknolojileri (BT) dersine dönüştürülmüştür. Seçmeli dersler notla değerlendirilmediği için BT dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme basamağı her zamankinden fazla önem kazanmıştır. Geleneksel değerlendirme yöntemlerine yer verilmekle birlikte programda göze çarpan esas nokta alternatif değerlendirme yöntemlerinin ağırlık oluşturmasıdır. Bu noktadan hareketle alternatif değerlendirme yöntemlerinin BT dersinde uygulanmaya başlanmasının, dersin ölçme değerlendirme anlayışına yeni bir boyut getirdiği söylenebilir.

Yapılan değişikliklerin eğitim sistemimizi olumlu yönde etkilemesi, bu değişikliklerin verimli bir biçimde uygulanması ile mümkün olacaktır. Burada en büyük görev, programların uygulayıcıları olan öğretmenlere düşmektedir. Ancak, alışkın olunan geleneksel değerlendirme yöntemlerinden, alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına geçişte ilk etapta bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Yeni programın işleyişine ilişkin yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğrenci merkezli değerlendirme yöntemleri hakkında bilgilerinin olmadığı, verilen hizmet içi eğitimin de yeterli gelmediği saptanmıştır (Tabak, 2007; Çalık, 2007; Erdal, 2005; Özdemir, 2005). Bu durum öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Yeterlilik düzeyi araştırmada; öğretmen tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıklarına bağlı olarak ortaya çıkarılacaktır. Bu araştırmada, değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için programın uygulayıcısı olan BT dersi öğretmenlerinin, alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğunun incelenmesi üzerinde durulmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmalarına ilişkin olarak; tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı açısından yeterlilik düzeyi nedir?

1.2.1. Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem cümlesine paralel olarak, araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları nedir?
2. Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algıları nedir?
3. Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik kullanım sıklıkları nedir?
4. Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları çalıştıkları kuruma (devlet-özel) göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları, yöntemler hakkında alınan hizmet içi eğitime göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları ile yeterlik algıları kullanım sıklıklarını yordamakta mıdır?

1.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmaya konu olan alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili alanyazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir.

1.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili yapılan araştırmaların yurtiçinde son yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bölümde BT dersinde kullanılması önerilen

alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik araştırmalara 2003-2008 yılları arası yer verilmiş olup, araştırmalar bu yöntemlere göre tasnif edilmiştir. Sıra izlenirken yeni ilköğretim programlarının ölçme değerlendirme kısmının etkililiğini araştıran çalışmalara, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerini araştıran çalışmalara ve alternatif değerlendirme yöntemlerinden bazılarının araştırma konusu seçildiği araştırmalara yer verilmiştir. *Programların ölçme değerlendirme etkililiği araştırmaları* aşağıda verilmektedir.

Bulut (İ., 2006), ‘Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi’ isimli çalışmasında 982 sınıf öğretmenine 5’li likert (Tamamen-Çok-Orta-Az-Hiç) ölçeğinden oluşan anket uygulamıştır. Araştırmada, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi öğretim programlarındaki çoklu değerlendirme tekniklerini ne düzeyde uyguladıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları *Türkçe* dersinde $\bar{X}=3.32$, *Matematik* dersinde $\bar{X}=3.30$, *Hayat Bilgisi* dersinde $\bar{X}=3.37$, *Fen Bilgisi* dersinde $\bar{X}=3.58$ ve *Sosyal Bilgiler* dersinde $\bar{X}=3.65$ olarak saptanmıştır. Buna göre, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi’nde çoklu değerlendirme tekniklerinin etkinliklerde öğretmenler tarafından orta sıklıkta uygulandığını, başka bir deyişle istenilen düzeyde uygulanamadığını belirtmek mümkündür.

Acar (2007)’ın, ‘Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi’ adlı araştırmasının örneklemini Sinop ili Durağan ilçesine bağlı ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılının II. döneminde görev yapan 96 sınıf öğretmeni oluşurmaktadır. Yapılan anket sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu (%39.6 evet, %47.9 kısmen) öğrenci davranışlarını izleyen test veya formları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının (%38.5 kısmen, %35.4 hayır), kullandıkları ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmadıkları, değerlendirmede mutlaka kullanılmasını gerekli gördükleri yöntemlerin başında sınıf etkinliklerini gözleme (%92.7) yönteminin geldiği görülmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerini takip etmek amacıyla portfolyoları kullandıkları tespit edilmiştir.

Tabak (2007)’ın, ‘İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme, Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi’ adlı çalışmasında ilköğretim 5. sınıflarda 2000–2001 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Fen Bilgisi programı ile 2004–2005 eğitim öğretim yılında uygulamaya

konulan Fen ve Teknoloji programın öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Muğla merkez ve ilçelerindeki 560 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi ve 36 ilköğretim 5. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili öğretmen/ öğrenci ölçeği hazırlanmıştır. Sonuç olarak alternatif ölçme yöntemlerine eski programa göre yeni programda daha fazla yer verildiği ancak öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini yeterince kullanamadıkları bulunmuş ve halen geleneksel ölçme yöntemlerinin kullanılmakta olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri olan performans görevlerinin kullanılması % 11'den % 58'e; öğrenci ürün dosyası %11'den %86'ya; kavram haritaları %6'dan % 78'e; proje % 14'den % 83'e; grup/akran değerlendirmesi % 22'den % 72'ye; öz değerlendirme % 28'den % 89'a yükselmiştir. Bulgular göstermektedir ki, yeni Fen ve Teknoloji programının ölçme ve değerlendirme anlayışı alternatif değerlendirme yöntemlerinin sıkça kullanılmasını öngörmektedir.

Çalık (2007), 'Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma' adlı çalışmasını 2005-2006 Eğitim Öğretim yılı bahar yarıyılında, Artvin ili merkez ilköğretim okullarından Çoruh İlköğretim Okulu'nda görev yapan 6 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak rasgele seçilen 6 öğretmen ile, 20 dakikalık zaman diliminde, 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Bu mülakattan elde edilen veriler içerik analizi yapılarak irdelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme yöntemlerini benimsemeye başladıkları ancak yeterince bilgiye sahip olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilere zor geldiği gerekçesiyle proje ödevi vermekten kaçındıkları görülmektedir. 1-3. sınıf öğretmenleri sınav kaygısı gütmeyen öğrencilerini performanslarına ve sınıf içi durumlarına göre değerlendirirken, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, seviye tespit sınavları nedeniyle, programdaki ölçme-değerlendirme yöntemlerini tam olarak uygulayamamaları araştırmanın diğer önemli sonuçlarındandır.

Gözütok, Ergün ve Karacaoğlu (2005)'nin, "İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasının örneklemini 2004-2005 eğitim yılında Ankara ilinde yeni programların deneme amaçlı uygulandığı 10

okulda görev yapan 50'si kadın ve 22'si erkek olmak üzere toplam 72 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada anket ve gözlem formu olmak üzere iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Ankete verilen cevaplardan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Gözlem formuna ilişkin performans puanları dikkate alındığında, öğretmenlerin yeterlik düzeyleri, anket puanlarına göre daha düşük çıkmıştır. Başka bir deyişle öğretmenler kendilerini gerçekte olduğundan daha yeterli algılamaktadırlar.

Küçükahmet (2005), araştırmasında 2004 Hayat Bilgisi Programını değerlendirmeye çalışmıştır. Buna göre araştırmacı, birçok kazanımın kazanım ifadesi ile bitmediğini, kazanımların oldukça karmaşık ve yanlış temada olduğunu, bazı kazanımların çok kapsamlı olduğunu, bazılarında kavram kargaşası yaşandığını ileri sürmüştür. Aynı zamanda araştırmacı, program hazırlayıcıların etkinlik önermeleri yerine öğretmenlerin etkinlikleri kendilerinin zenginleştirmelerinin daha uygun olacağını, programın çoğu yerinde yöntem ve tekniğin karıştırıldığını ve programda yer alan ölçme ve değerlendirmenin programın en zayıf halkasını oluşturduğu belirtmiştir.

Kutlu (2002), “Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi” konulu yapmış olduğu kuramsal araştırma ile yeni ilköğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme boyutunu irdelemiştir. Araştırmada, okul öğrenmelerinin ölçülmesinde kullanılan yeni ölçme ve değerlendirme (durum belirleme) yöntemleri ve öğretmenlerin bu yöntemleri etkili kullanabilme koşulları belirtilmektedir. Ayrıca araştırmada, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme kavramlarına yer verildiği, ancak bu kavramların ne anlama geldiği ve uygulamaya yönelik örneklerin programlarda yer almadığı belirtilerek eleştirilmiştir.

Özdemir (2005), ‘İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programlarına (1-5. sınıflar) İlişkin Görüşleri’ adlı araştırmasında Ankara, Kırıkkale, Düzce ve Yozgat illerinde çeşitli okullarda görev yapan toplam 250 sınıf öğretmeni üzerinde çalışma yapmıştır. Yapılan anket sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni programlarla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadığı, programları hiç incelemmediği, öğretmenlerin tamamının programlar hakkında görüşlerinin alınmadığı, öğretmenlerin programlarla ilgili bilgi sahibi olmadığı,

programların uygulanması konusunda “kararsız” bir görüşe sahip olduğu ve kendilerini “kısmen yeterli” gördükleri belirlenmiştir.

Erdal (2005)’ın, “2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi” isimli çalışması Afyonkarahisar il örnekleminde 200 sınıf öğretmenin katılımıyla 2006-2007 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veri toplamada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Yeni matematik programındaki tüm değerlendirme türlerinin yer aldığı bu form, sınıf öğretmenlerinin bahsedilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında ne kadar bilgiye sahip oldukları ve bu yöntemleri kullanım tercih sıralarını belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Ek olarak, amaçlı seçilmiş dört sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış 30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar, matematik programındaki yeni ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli eğitim almadıklarını ve kaynak yetersizliğinden dolayı bu ölçme araçlarını derste kullanmadıklarını ileri sürmektedir. Sınıf öğretmenlerinin % 21,4’ü *performans ödevlerini* matematik dersinde 1.sırada kullandıklarını, öğretmenlerin % 26,2’si *portfolyoyu* 2. sırada kullandıklarını, % 21,4’ü *projeyi* 3. sırada kullandıklarını belirtmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin en az kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarının; 9. tercih sırasında % 16,7 dilimle *kontrol listeleri*, 11. tercih sırasında % 28,6 dilimle *kavram haritası* olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en az yeterliğe sahip olduğu ölçme değerlendirme araçları ise; % 31 dilimle *kontrol listeleri* ve % 26,2 dilimle *kavram haritası* olduğu görülmektedir. Daha fazla yeterliğe sahip olunan yöntemler sıralamasında; 3. sırada performans ödevleri, 4. sırada proje ödevleri, 5. sırada portfolyo, 6. sırada dereceli puanlama ölçekleri, 7. sırada öz değerlendirme, 8. sırada akran değerlendirme gelmektedir. Öğretmenler bilgi sahibi oldukları ölçme ve değerlendirme araçlarını derslerinde kullanırken, kendilerini yetersiz hissettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarını derslerinde kullanmamaktadırlar.

Kabakçı, Kurt ve Yıldırım (2008)’in araştırmasında çalışma evreni, 2007–2008 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan toplam 95 bilgisayar ve bilgisayar formatör öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, toplam 52 bilgisayar ve bilgisayar formatör öğretmenine ulaşılarak, %55 oranında geri dönüş sağlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan “BT Öğretim Programının Uygunluğunu Değerlendirme

Anketi” kullanılmıştır. Öğretim programının değerlendirme süreçlerine ilişkin verilen görüşlerden elde edilen 3,42’lik genel ortalama değeri göz önüne alındığında, öğretmenlerin programın değerlendirme süreçleri hakkında olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Ersoy (2005) araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf bilgisayar dersindeki yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Ayrıca çalışmada, yapılandırmacı öğretmen rollerini sınırlandıran etmenlerin neler olduğu da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak desenlenmiştir. Araştırmada, kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2002-2003 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir’deki bir ilköğretim okulunun 34 kişilik beşinci sınıf bilgisayar dersinde katılımcı gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veriler betimsel olarak çözümlenmiştir. Öğretmenin, değerlendirmede günlük sınıf çalışmalarına yer vermesi orta derece gerçekleşen rol olarak belirlenmiştir. Sınıfta en az gözlenen yapılandırmacı öğretmen rolü, öğrencileri tartışma ve karşılaştırma yapmaya teşvik etme olmuştur.

Yeni programlarla ilgili yapılan araştırmalar göstermektedir ki, programların ölçme değerlendirme yaklaşımlarında öğrenme sürecine ağırlık veren değerlendirme yöntemleri öğretmenler tarafından olumlanmakta, fakat bu alanda yeterli bilgiye sahip olmamaları sebebiyle öğretmenlerce istenilen yaygınlıkta kullanılmamaktadır. Göze çarpan bir diğer nokta BT dersi öğretim programının değerlendirme boyutunu araştıran çalışmaların azlığıdır. Aşağıdaki araştırmalarda *alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerine* yer veren araştırmalar sıralanmıştır.

Erdemir (2007)’in, “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması” adlı çalışmasının örneklemini 2006-2007 yılında Kahramanmaraş il merkezindeki ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan 568 branş öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemek amacıyla 31 soruluk anket formu geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin % 55’inin mezun oldukları öğretim kurumlarında ölçme-değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi almadığı ve ölçme-değerlendirme yöntem ve uygulamalarından yeteri kadar haberdar olmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) oluşturulması ve bu dosyadaki ürünlerin ölçme değerlendirmeye

katılması konusundaki öneriye öğretmenlerin; % 30.1'i tamamen katılıyorum, % 45.5'i katılıyorum, % 20.4'u kısmen katılıyorum, % 3.9'u da katılmıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Öğrenci başarısı değerlendirilirken, performans değerlendirme formlarından ve her türlü ortamdan yararlanılmalıdır" önerisine öğretmenler; % 25.6'sı tamamen katılıyorum, % 57.5'i katılıyorum, % 14.7'si kısmen katılıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin yeni yöntemlere ilişkin tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Candur (2007)'un, "Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi" adlı çalışması Bartın ili merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 52 fen ve teknoloji öğretmenine uygulanan anket verilerine dayanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşüncelerine göre elde edilen bazı sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmaları gerektiğini düşünmekte,
- Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hayatı etkilediğini belirtmekte,
- Öğretimde çoğunlukla günlük hayattaki araç-gereçleri kullanmakta,
- Öğretim sürecinin öğrenci merkezli planlanması gerektiğini düşünmekte,
- Sıklıkla ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testleri kullanmakta,
- Sınavları hazırlarken zaman zaman çeşitli soru tiplerinden yararlanmaktadır.

Öğretmenlerin % 82,7'si alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenme sürecini değerlendirdiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandığı, alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında eksikler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 84,6'sının yeni yöntemlerle ilgili hizmet içi eğitim almadığı, % 78,9'unun fakültelerde ölçme ve değerlendirme derslerine daha geniş yer verilebileceği görüşüne katıldığı görülmektedir.

Sert (2008) tarafından gerçekleştirilen, 'İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık' adlı çalışmada Ankara'da özel bir ilköğretim okulunda yapılan küçük ölçekli durum çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler 2007-2008 eğitim yılı güz döneminde görüşmeler ve belge analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya 2 yönetici, 1 Türkçe, 3 İngilizce, 4 Matematik , 3 Fen ve Teknoloji Öğretmeni katılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin olumlu düşünceler olarak öğrenciyi motive edip, bilinçlendirmesi; olumsuz yargılar olarak

da çok fazla değerlendirme aracının uygulamada vakit kaybına neden olduğunu ve velilerin ölçme değerlendirme sürecini olumsuz etkiledikleri dile getirmişlerdir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), ‘Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar’ hakkında Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenine anket uygulamıştır. Öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Diğer sonuçlar da dikkate alındığında, öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme yöntemlerinden çoğunlukla kullanılanın %42 ile geleneksel ölçme yöntemlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla %40,2 ile yüz yüze yapılanlar, %33,4 ile yeni uygulanmakta olanlar ve %19,6 ile öğrencinin değerlendirmesine dayalı yöntemler izlemektedir. Alternatif değerlendirme yöntemlerini “ara sıra” kullanan öğretmenler çoğunluktadır. Ayrıca öğretmenlerin verilen bütün ölçme yöntemleri hakkında kendilerini “orta” ve “çok” düzeyde yeterli gördükleri araştırmanın diğer bulgularındandır.

Pilten (2001), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Sınıf öğretmenleri, öğretmen olmak için mezun oldukları okullarda ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgiler aldıklarına inanmamaktadırlar.
- Sınıf öğretmenleri, öğretmen olmak için mezun olunan okullarda ölçme ve değerlendirme derslerinin yeterliliğini ve uygulanabilirliğini artırmak için derslerin konu alanında uzman öğretmenler tarafından verilmesi ve derslerde teorik bilgilerle birlikte uygulamaya da ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
- Sınıf öğretmenleri, ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve yorumlanması hususlarında yeterli bilgiye sahip değillerdir. Öğretmenler, soru hazırlama, sorulara puan belirleme ve yorumlama konularında yetersizlerdir.
- Sınıf öğretmenleri değerlendirme sonuçlarını, sadece öğrenci başarısının değerlendirilmesi şeklinde yorumlamakta, öğretmenin değerlendirilmesi, öğretim

programının değerlendirilmesi ve öğretim yönteminin değerlendirilmesi gibi hususları göz ardı etmektedirler.

- Sınıf öğretmenleri, görev yaptıkları okullarda öğretmenlerin eğitim eksikliklerinden ve maddi yetersizliklerden kaynaklanan ölçme ve değerlendirme problemleri bulunduğunu belirtmektedirler.

Ulutaş (2003), “Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri ile Ölçme ve Değerlendirme ilkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerini belirlemek için uygulanan anket sonuçlarına göre öğretmenlerin başarıları % 46 düzeyinde bulunmuştur. Buna göre öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusunda sahip olmaları beklenen davranışların yaklaşık yarısından azına sahiptirler. Ancak öğretmenler, araştırmacı tarafından uygulanan ankette ölçme ve değerlendirme ilkelerinin % 71’ni uygulamakta olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucu göstermektedir ki, öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algı düzeyleri gerçekte olduğundan daha yüksektir.

Çakan (2004)’ın, “Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlköğretim ve Ortaöğretim” adlı çalışması 2004 yazında ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 275’i kadın ve 227’si erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik likert tipi ölçme aracı veri toplamak için kullanılmıştır. Bulgular öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin eksik ya da yetersiz oldukları konuların hizmet içi eğitimle giderilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik derslere daha fazla yer verilmesi ve bu derslerin, öğretmenlerin meslek sırasında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere cevap verir nitelikte olması önerilmektedir.

Doğan (2005), ‘Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri’ adlı araştırmasıyla fen bilgisi öğretmenlerinin derslerinde ölçme değerlendirmeyi nasıl yaptıklarını, duyuşsal ve devinişsel alanları ölçen soruları sorup sormadıklarını, uygulamaya yer verip vermediklerini, bu konudaki eksikliklerini ve yanlışlıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini

Van ili merkez ilçesindeki 41 ilköğretim okulunda görev yapan, 50 fen bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlere anket dağıtılarak, öğretmenlerin değerlendirme etkinlikleri üzerine görüşleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlerin % 20'sinin "hiç" bilgisi olmadığı, % 50'sinin "biraz" bilgisi olduğu, "tamamen" bilgisi olan öğretmenin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Orhan (2007)'in, 'Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi' adlı çalışmasının örneklemini Ankara ili Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde bulunan 17 ilköğretim okulunda görev yapan 30 ilköğretim 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Uygulanan anket sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden en çok performans görevini en az ise tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemini kullandıkları, daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uyguladıkları bulunmuştur. Yöntemleri kullanma düzeyi açısından bulunan değer, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bazen kullandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları arasında geleneksel yöntemlerin lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Programın değişmesine rağmen öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha az kullanmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dezavantajı olarak öğretmenlerin % 57'si bu tür yöntemleri kullanmanın zaman açısından sıkıntı oluşturduğunu düşünmektedir. Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkileri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin % 27'si alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmesinde daha etkili olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenlerin görüşleri alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin birlikte ve planlı bir şekilde kullanılmasının faydalı olacağı yönündedir. Öğretim programında yer alan ve uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin eğitim sistemimize katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda öğretmenlerin % 80'i katkı sağladığını belirterek olumlu düşünmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirmenin avantajlarına ilişkin olarak öğretmenlerin cevapları analiz edildiğinde, öğretmenlerin % 43'ü alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sağladığı en büyük katkıyı *çok yönlü değerlendirme ve objektiflik*

sağlaması, ardından öğrencinin kendi seviyesinin ve gücünün farkında olmasını sağlaması olarak ifade etmişlerdir.

Duban ve Küçükyılmaz (2008)'ın, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri" adlı araştırmasında 2006-2007 öğretim yılında sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri içerisinde 64 öğretmen adayının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada, beş adet açık-uçlu sorudan oluşan bir ölçme aracı kullanılarak toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular ışığında, alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında sorun yaşanmasının nedenleri; öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksiklikleri, öğrencilerin olumsuz tutum ve isteksizlikleri, seviye tespit sınavları, öğretmenlerin olumsuz tutumları, sınıfların kalabalık oluşu, konuların yetişmeyeceği kaygısı ve ailelerin not kaygısı olarak ortaya çıkmıştır. Sınıflarda en sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, ürün dosyaları ve performans görevleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yöntemleri uygulamayı zaman alıcı görmesi ve alışık olunan geleneksel değerlendirme anlayışından vazgeçememesi de araştırmanın diğer bulgularıdır.

Okur (2006)'un, '4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi' adlı çalışmasından elde edilen bulgulardan ilköğretim 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları konusundaki görüşlerinin cinsiyet, hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, eğitim durumlarına göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerce en çok tercih edilen tekniklerin klasik ölçme ve değerlendirme teknikleri olduğu; alternatif teknikler arasında proje, performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası ve posterlerin sıklıkla kullanıldığı anlaşılmıştır. Öğretmenler alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımında en büyük problemin zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacı, okullarda sınıf mevcudlarının azaltılmasının, ders saatlerinde artırım yapılmasının, öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili hizmet içi eğitim verilmesinin, alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Parmaksız (2004), ‘Aktif Öğrenme ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği’ isimli araştırmasında Zonguldak ilinde görev yapan 118 Sosyal Bilgiler öğretmeni örneklemdir. Araştırmacının geliştirdiği anket ve görüşme ile toplanan veriler sonucunda kavram haritası ve performans değerlendirmede öğretmenler kendilerini yeterli bulurken, portfolyo yönteminde yetersiz olduklarını söylemişlerdir. En fazla yeterliğe sahip olunan performans değerlendirmeyi öğretmenlerin % 5,9 u her zaman kullanmaktadır. Cinsiyete göre öğretmen yeterliklerinde $p < .05$ düzeyinde erkekler lehine fark bulunmuştur. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilirliği konusunda öğretmenlerin % 38,7 si bu görüşe tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Aydın (2005), “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları” adlı araştırmasında öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşüncelerini, yöntemleri kullanma ya da kullanmama nedenlerini, hangi sıklıkla kullandıklarını ve öğretmenlerin geliştirdikleri tekniklerin olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın verileri Ankara ve Denizli merkez ve Ankara’nın Haymana ilçesinde farklı branşlarda 43 öğretmenin cevapladığı anketle sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenlerin tam anlamıyla bilgi sahibi olmasalar da mesleki kıdem bakımından daha yeni öğretmenlerin biraz daha etkili olduğu, öğretmenlerinin çoğunun alternatif ölçme değerlendirmeyi gerekli gördüğü, fakat derslerinde anlamlı olarak yer vermediği, buna bağlı olarak uygulamadığı saptanmıştır.

Gökhan (2004), ‘Öğretmen ve Öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi Temel İngilizce Biriminde Kullanılan Sınav Sistemine Karşı Tutumları ve Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı Konusundaki Düşünceleri’ adlı araştırmasında 50 öğretmen ve 120 öğrenciye kapalı ve açık yanıt türünde sorular içeren likert tipi anket uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin sınav sisteminden memnun olmalarının yanı sıra değerlendirme sürecine dahil olmak istedikleri görülmüştür. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin sınav sonuçlarını desteklemek amacıyla kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışan araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenler alternatif değerlendirme

yöntemleri hakkında lisans düzeyinde ve hizmet içi programlarda yeterli bilgi edinmemiştir. Kısıtlı bilgiye, sınıfların kalabalık olması nedeniyle eklenen zaman yetersizliği alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını engellemektedir. Ayrıca öğretmenler daha az bilgiye sahip oldukları yöntemleri seyrek kullanmaktadırlar. *Aşağıdaki araştırmalarda alternatif değerlendirme yöntemlerinden bazılarının konu edildiği araştırmalara yer verilmiştir.*

Açar (2007)'ın “Öğrencilerin Kuvvet Konusundaki Başarılarının Kavram Haritası İle Ölçülmesi” adlı araştırmasının örneklemini, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2006-2007 öğretim yılının güz döneminde okumakta olan son sınıf öğrencileri ve 2005-2006 öğretim yılı Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fizik Öğretmenliği Bilim dalı Tezsiz Yüksek Lisans programına kayıtlı 44 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, “Kuvvet ve Kuvvet Çeşitleri” ve “Kuvvet Kanun”ları ile ilgili öğrenciler tarafından çizilen kavram haritaları, ikincisi ise öğrenciler tarafından cevaplandırılan başarı testidir. Kavram haritası puanlama yöntemleri sonucu bulunan G (genellenebilirlik) katsayısı ile başarı testi sonuçları arasındaki korelasyon katsayıları .16 ile .32 aralığında değişen değer almıştır. Bulunan bu korelasyonun zayıf çıkmasının sebebinin testin kavramları, kavram haritasının ise kavramlar arası ilişkiyi ölçmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bulunan G katsayısının yüksek çıkması kavram haritalarının değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilmesini göstermiştir. Kavram haritası değerlendirme yönteminin diğer geleneksel yöntemlerin yanında eksikliği giderme anlamında kullanılırsa faydalı olacağı araştırmacı tarafından düşünülmektedir.

Bayrakçı (2007)'nın “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Araştırma Ödevlerinin (Etkinlik, Performans ve Proje) Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkısı” adlı araştırması 2006–2007 eğitim öğretim yılında Sakarya il merkezi Serdivan bölgesinde bulunan Mehmet Zorlu İlköğretim ve Zübeyde Hanım İlköğretim okulları öğrencilerine anket uygulayarak, Sakarya il merkezi genelinde 15 okulda görevli Sosyal Bilgiler ve 5. sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlemesinden sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırma ödevlerini yapan öğrenciler, ailelerinden yardım alarak iletişimlerini kuvvetlendirmektedir. Ayrıca ailesi dışındaki kurum, kuruluş ve kişilerle görüşmek durumunda kalmaktadır. Araştırma ödevlerini yapan öğrencilerde araştırma ödevlerini

yapamayan öğrencilere göre, okul ve okul dışında sosyal faaliyetlerde etkin görev alan öğrenciler, görev almayan öğrencilere göre büyük oranda sosyalleşmektedir. Araştırmada ilköğretim öğrencilerine Sosyal Bilgiler dersinde her yarıyılıda bir proje, her ünite de bir performans ödevi yaptırılması önerilmektedir.

Karakuş (2006)'un "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmasının örnekleme, 2004-2005 yılında Adana-Seyhan'da bir ilköğretim okulunda okuyan 90 4. sınıf öğrencisidir. Sosyal bilgiler dersi "Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu I ve II" üniteleri deney grubunda yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretime dayalı olarak işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına "Otantik Kağıt Kalem Testi" ve 'Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği' öntest- sontest kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Deney grubu ile kontrol gruplarının sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Benzer olarak, deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları arasında deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Akademik başarı son test puanları incelendiğinde deney grubunun ortalamasının ($\bar{X} = 38.26$), birinci kontrol grubu ($\bar{X} = 25.76$) ve ikinci kontrol grubunun ($\bar{X} = 22.95$) ortalamalarından daha yüksek olduğu ve $p < .05$ düzeyine göre anlamlı olduğu görülmektedir.

Oğuz (2003), 'Devlet Üniversitelerinde Hazırlık Programlarında Çalışan İngilizce Okutmanlarının Kullanmakta Oldukları Öğrenci Performansını Değerlendirme Araçlarına Karşı Tutumları ve Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Kullanımına Yönelik Bakışları' adlı araştırmasında 14 devlet üniversitesinin hazırlık programlarında yer alan 386 okutmana kapalı uçlu likert tipi ölçek uygulanmıştır. Okutmanların performans değerlendirme araçlarına yönelik tutumları, portfolyolar hakkında varolan bilgileri, portfolyoları kullanıp kullanmadıkları ve portfolyo değerlendirmesine yönelik bakış açıları araştırılmıştır. Okutmanların değerlendirme sonuçlarını yorumlamada ve değerlendirme ile öğretim arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özyenginer (2006), ‘Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntemi Kullanımı Üzerine Bir Çalışma’ adlı araştırmasında Buca Anadolu Meslek Lisesi Bilgisayar bölümünde okuyan 28 öğrencinin Bilgisayar/Donanım dersinde, elektronik portfolyo hazırlama, portfolyolarına yansıtma ifadeleri yazma ve portfolyo değerlendirme ile ilgili görüşlerini ve başarı durumlarını incelemek istemiştir. Öğrenciler donanım dersi ile ilgili e-portfolyo hazırlamışlar, sürecin sonunda elektronik portfolyo rubriği ile kendilerini değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeyi aynı zamanda ders öğretmeni de yapmış ve öğrencinin başarı notu bu iki puanın ortalaması ile bulunmuştur. Araştırmada örnek olay yöntemi kullanılarak, üç öğrencinin hazırladığı e-portfolyolar kapsamlı bir analiz için seçilmiştir. Geriye kalan öğrenci portfolyolarından elde edilen bilgiler örnek olay çalışmasında elde edilen bulguları yorumlamak için kullanılmıştır. Ayrıca çalışmaların bitiminden sonra 15 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrenciler notlarının kendileri tarafından verilmesi durumunda, öz güvenlerinin gelişeceğini ve not korkularını yeneceklerini belirtmişlerdir. Olumsuz görüş olarak çalışan ile çalışmayan öğrencinin ayırt edilemeyeceği, bazı öğrencilerin kendilerine iyi not vererek adil olmayan değerlendirme yapabileceği yönünde endişelerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin portfolyolarını değerlendirme ile ilgili, *öğretmenin not verirken nelere dikkat ettiğini öğrendim, hakkım olan notu aldım, geleneksel sınav uygulamasından daha iyi not aldığımı düşünüyorum* ifadelerine anlamlı bir fark ile katıldıkları bulunmuştur. Öğrenci e-portfolyolarını değerlendirme amaçlı kullanılan rubriklerden alınan puanlar sonucunda, öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Puanlamalar arasındaki korelasyonun çok yüksek olduğu, tüm öğrencilerin geçer not aldığı ve ortalamanın üstünde bir başarı gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Deveci ve Ersoy (2006), “Öğretmen Eğitiminde Portfolyo Değerlendirmenin Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri” isimli çalışmada 18 sınıf öğretmeni adayının “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi 1” dersinde yaptıkları portfolyo çalışmasına ilişkin görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşmeye dayalı nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının portfolyo çalışmasına ilişkin genel düşünceleri, *çalışmanın başlangıcında kaygı ve panik yaşadım, süreç içinde bu çalışmadan zevk aldım* şeklindedir. Ayrıca öğretmen adayları portfolyo

değerlendirmenin geleneksel değerlendirme tekniklerine göre performansı daha iyi belirlediğini düşünmektedir.

Okan (2005)'in, "İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi" adlı araştırması için Satıkadın İlköğretim Okulu 7. sınıf Fen Bilgisi dersinde 2004-2005 eğitim öğretim yılı II. dönemi boyunca portfolyo değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışma için süreç boyunca öğrencilere performans görevleri verilmiş, bu görevler sonucunda oluşturulan ürünler dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilere süreçte tutum ölçeği, akran ve öz değerlendirme formu; velilerine ise veli görüşme formu uygulanmıştır. Tarama modeli niteliğinde olan bu çalışmada veriler; t-testi, Pearson korelasyonu, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde gibi teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda performans görevlerinin kullanılması ile ilköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde uygulanan portfolyo değerlendirme çalışmalarının önemli ve gerekli olduğu, klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ölçülmesi çok güç olan duyuşsal özelliklerin portfolyo uygulamalarının değerlendirilme sürecinde çok daha kolay ölçülebildiği, klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile yapılan değerlendirmeler ile yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından olan portfolyo değerlendirmeleri arasında ,94 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu, fen bilgisi dersinde portfolyo değerlendirme uygulamaları ile derste kazandırılmak istenen davranışların öğrencilere kazandırıldığı ve öğrenci başarısının arttığı görüşünün velilerce desteklendiği ve fen bilgisi dersindeki portfolyo değerlendirme uygulamalarının öğrenci başarısını etkilediği bulunmuştur.

Birgin (2008)'in, "Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri" adlı çalışması Trabzon ilindeki iki farklı ilköğretim okulundan seçilen iki yedinci sınıf şubesinde yapılmıştır. Araştırma, özel durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Veriler, uygulama sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme ve anket ile elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi, nicel verilerde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Portfolyo değerlendirme uygulamasının üstün ve zayıf yönleri öğrencilerin görüşleri ışığı altında tartışılmıştır. Portfolyo değerlendirme yönteminin mevcut eğitim sistemimizde geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerine göre öğrencinin değerlendirilmesinde öğrencinin kendisine ve öğretmene daha detaylı

bilgi sunduğu, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi artırdığı ortaya çıkmıştır.

Erdoğan (2006)'ın, 'Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi' adlı araştırması 2004-2005 akademik yılında Maltepe Askeri Lisesi hazırlık sınıfında okuyan 44 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Oniki hafta süren çalışmada kontrol grubuyla geleneksel yöntemler kullanılarak ders yapılmıştır. Deney grubunda ise geleneksel yöntemlerin yanı sıra portfolyo etkinlikleri kullanılarak ders yapılmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda her iki gruba da başarı testi ve İngilizce'ye yönelik tutum ölçeği verilmiştir. Bu şekilde portfolyo değerlendirmenin başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilere on adet açık uçlu soru verilerek, onların portfolyo değerlendirme ile ilgili düşüncelerinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda, portfolyonun öğrencilerin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı ($p>.05$), ancak yazma becerilerine etkisinin olabileceği bulunmuştur. Diğer yandan öğrencilerin on soruya verdikleri cevaplar çözümlendiğinde, onların portfolyo çalışmasından hoşnut oldukları, daha kaliteli ürün ortaya koymaya çalıştıkları, öğrenimleri konusunda daha fazla sorumluluk aldıkları, öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri; fakat oldukça zaman alan portfolyo etkinliklerinin onları oldukça zorladığı ve portfolyonun oluşturulması ve değerlendirilmesi konusunda öğrencilerin eğitilmesinin şart olduğu görülmüştür.

Mıhladız (2007), 'İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi' isimli araştırmasında 114 ilköğretim 6. sınıf öğrencisine hazır bulunuşluklarının tespiti için başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi sonuçlarına göre seviyeleri denk çıkan gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubu öğrencileri bir dönem süresince portfolyo ile destekli Fen Bilgisi dersi işlemişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri, klasik eğitim ve öğretim sürecine (soru-cevap, problem çözme, deney, gözlem vb.) devam etmişlerdir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine çalışma başında başarı testine ek olarak Fen Bilgisi tutum ölçeği de uygulanmıştır. Çalışma sonunda her iki gruba da Fen Bilgisi başarı testi ve Fen Bilgisi tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Ayrıca portfolyo kullanımı hakkında, yarı yapılandırılmış görüşme

formları aracılığıyla, deney grubu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri alınmış, Burdur ilinde görev yapmakta olan Fen Bilgisi öğretmenlerinden portfolyo ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda portfolyo destekli Fen Bilgisi dersi deney grubu öğrencilerinin başarı testi puanları ve Fen Bilgisi tutum anketi sonuçları kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ayrıca portfolyo yönteminin uygulanabilirliği hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri genel olarak olumludur.

Alakurt (2006)'un, "Puanlama Yönergesine (Rubrik) Dayalı Değerlendirme ve Geleneksel Değerlendirme Açısından İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersi Başarılarının Karşılaştırılması" adlı çalışması 2006-2007 yılında Kütahya il merkezinde rasgele (random) olarak belirlenen altı ilköğretim okulunun 7-A şubelerinde eşitlenmemiş kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Deney grubunda 88, kontrol grubunda 76 öğrenci vardır. Geliştirilen başarı testi deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanarak deney grubuna performans görevi verilmiş, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Deneysel işlem sonunda her iki gruba geliştirilen başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Yapılan veri çözümlenmelerinden sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır: Bilgisayar dersinde puanlama yönergesine dayalı olarak değerlendirilen öğrencilerin ön test-son test başarı puanları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark vardır. Puanlama yönergesine dayalı değerlendirme ve geleneksel değerlendirme açısından bilgisayar dersini alan öğrencilerin son test başarı puanları arasında deney grubu lehine $p < .05$ düzeyinde bir farklılık bulunmuştur.

Alternatif değerlendirme yöntemlerinden bazılarının ayrıntılı analiz edildiği araştırmaların çoğu, portfolyo değerlendirme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Geleneksel değerlendirme ve portfolyo değerlendirme arasında yapılan karşılaştırmalarda portfolyonun öğrenci başarısının daha iyi bir yansıması olduğu sonucu bulunmuştur. Kavram haritası, performans görevi ve projelerin, rubrikle değerlendirmenin avantajları araştırmalarda dikkat çekmektedir. Öz, akran ve grup değerlendirmeler ile ilgili çalışmaların da yapılması yararlı olacaktır.

1.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili yapılan araştırmaların yurtdışında daha önceden başlayarak günümüze kadar geldiği görülmektedir. Söz konusu araştırmalar

1992-2007 yılları arasında konularına göre sıralanmıştır. İlk olarak öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili düşüncelerinin, ardından görüşlerinin yöntemler bazında değerlendirildiği araştırmalara yer verilmiştir.

Mamlok Hofstein ve Penick (2007), “Fen Bilgisi Öğretmenlerince Geliştirilen ve Uygulanan Alternatif Değerlendirme Yöntemleri” isimli çalışmalarında İsrail’deki 10 okulda çalışan Fen Bilgisi öğretmenlerine ve dersi alan öğrencilere anket uygulamıştır. Öğretmenler alternatif değerlendirme araçlarını geliştirmenin, kendilerine özgüven verdiğini belirtirken, öğrenciler de değerlendirme sürecine bizzat katılmanın başarılarından hiç olmadığı kadar sorumlu hissetmelerine yol açtığını vurgulamışlardır.

Godbey, Ronde ve Throckmorton (2002) ‘nın yaptığı araştırmaya üç farklı bölgeden öğretmenler, iki anasınıfı, birer 5. ve 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada alternatif değerlendirme formlarının öğretmenlerce kullanılmasının öğrenci performansına ve veli iletişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmada geleneksel değerlendirmenin velilere, çocuklarının akademik performansını geliştirmeye yönelik yardımcı bilgiler içermediği, alternatif değerlendirmenin öğrenci performansını daha açık bir şekilde ifade ederek velileri bilgilendirdiği sonucuna varılmıştır.

Culbertson ve Wenfan (2003), Edebiyat öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, 73 ilköğretim okulundaki 482 öğretmene anket uygulamışlardır. Cevaplayıcılardan 159’u sınıf mevcudunun azlığının, hizmet içi eğitim almanın, zamanın yeterliliğinin, işbirliğinin ve ölçme tekniğini belirlemede özgür olunmasının alternatif değerlendirmeye yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Engel, Pulley ve Rybinsky (2003), yaptıkları araştırmada 2. ve 4. sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek için anket ve açık uçlu sorular oluşturmuştur. Sonuçta öğretmenlerin, bu yöntemleri kullanırken kendilerini rahat hissetmedikleri ve çok fazla bilgi sahibi olmadan yöntemleri uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Gooding (1994), 191 ilköğretim öğretmenine uyguladığı ankette alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanan ve bu konuda eğitim gören öğretmenlerin diğerlerine kıyasla araştırmaya dayalı öğretim stratejisini sıklıkla kullandıklarını,

bunun öğrencinin öz düzenleme becerisine, başarısına ve öğrendiklerini uygulamasına katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Telese (1993), alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin matematik tutumlarını ve derse katılımlarını cinsiyete, etnik kökene, sınıf seviyesine ve yeteneğe göre incelemiştir. Geleneksel yöntemler olarak test kitabını ve öğretmeni takip etme, alternatif yöntemler olarak da grup çalışması yapma ve problem oluşturma uygulanmıştır. 3 defa uygulanan ankete sırasıyla; 387, 384, 134 öğrenci katılmıştır. 10 maddeli matematik tutumlarını ve 15 maddeli derse katılımı ölçen anket uygulanmıştır. 1. anket ile 3. anket arasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derse katılımlarının arttığı bulunmuştur. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin korkutucu olmayan bir sınıf ortamı yarattığı ve bunun da öğrencileri cesaretlendirip üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirdiği sonucuna varılmıştır. İleri sınıf düzeyindeki öğrenciler alternatif değerlendirme yöntemlerine en büyük katsayıdaki tutum değişikliğini göstermiştir. Öğrencilerin geleneksel yöntemlere alışkın olmaları sebebiyle sonuç araştırmacı tarafından şaşırtıcı bulunmuştur.

Raymond (1996), alternatif matematik ölçme ve değerlendirme kursuna katılan 61 sınıf öğretmeni adayının matematik dersinde kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerine dönük tutumlarını ve bilgilerini araştırmıştır. Adaylara anket ve üç ölçme değerlendirme aktivitesi uygulanarak, alternatif değerlendirme aracı geliştirmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları matematik dersinde grup çalışması yapılmasının uygun olduğuna katılmazken, öğrencilerin kendi kendini değerlendirmesinin yararlı olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca, alternatif değerlendirme yöntemlerinden performans, proje ve portfolyoyu değerlendirme sürecinde önemserken, geleneksel yöntemlerden kısa cevaplı soru testlerini kullanılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir.

Borko (1993)'nin araştırmasında, 3 farklı ilköğretim okulunda çalışan 3. sınıf öğretmenleri okuma ve matematik derslerinde yeni değerlendirme yöntemleri ile ilgili haftalık kurslara katılmışlardır. Yarı yapılandırılmış sorular ve görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Okuma dersinde öğrencilerin okuduklarını kayıt altına alma ve okuduklarını özetleyip yazmaları öğretmenlerce bir değerlendirme yöntemi olarak benimsenirken matematik dersinde çözdükleri bir problemin işlem adımlarını yazmaları değerlendirmeye katılmamıştır. Öğretmenler matematik dersinin

değerlendirmesini kalem-kağıt testlerini kullanarak yapmışlardır. Araştırma alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında bilgilendirilen öğretmenlerin alışkanlıklarını değiştirmemesi bakımından önemlidir.

Watt (2005), Sydney’de 11 ilköğretim okulunda çalışan toplam 60 matematik öğretmenin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin geleneksel testleri uygulamaktan memnun olduklarını, çoğunluğunun alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmadığını ve bunun nedeni olarak yöntemlerin subjektifliğe yol açtığını belirttiklerini ortaya koymuştur.

Bol ve arkadaşları (2002), öğretmenlerin alternatif değerlendirme uygulamalarını, uygulamadaki tecrübeye göre kıyaslayan çalışmalarını, alternatif değerlendirme uygulamalarının ilk ve dördüncü yılında olan öğretmenlere anket uygulayarak yapmışlardır. Sonuçlar alternatif değerlendirme ile tecrübe arasındaki önemli ve olumlu ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Genel anlamda uygulamanın 4. yılında olan öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Flowers ve diğerleri (2005), “Alternatif Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Algıları” adlı çalışmalarında alternatif değerlendirmeye ilişkin öğretmen algılarını incelemiştir. Veri toplama aracı olarak 65 maddeden oluşan likert tipi anketin kullanıldığı çalışmaya 983 öğretmen katılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin, öğrencilerin okul sorumluluklarında daha etkin olmalarında görüş birliğinde olmalarına karşın, birçok maddede alternatif değerlendirmenin eğitimsel yararları açısından aynı fikirde olmadıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenler, alternatif değerlendirmenin en büyük dezavantajının, değerlendirme sürecini uzatması ve iş yükünde artışa yol açması olarak belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenler, alternatif değerlendirmeyi, öğrencilerin sorumluluk almada etkin olması sebebiyle olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Cheng (2006), araştırmasında fen sınıflarında alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesi için değerlendirmenin önemi açıkça ifade etmişlerdir. Sonuçlar, öğretmenlerin alternatif değerlendirme

yöntemleri hakkında ve öğretim süreci içerisinde nasıl uygulanabileceği konusunda yeterli seviyede olmadıklarını göstermiştir.

Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar göstermektedir ki, yöntemler öğretmenlerce subjektif ve zaman alıcı görülmektedir. Öğretmenlerden tecrübeli olanlar yöntemleri daha verimli uygularken, yöntemler hakkında yetersiz bilgi, uygulanmasının önünde engel teşkil etmektedir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili düşüncelerinin, yöntemler bazında değerlendirildiği araştırmalar aşağıda verilmektedir.

Freeman ve Urbaczewski (2002), yaptıkları araştırma sonucunda bir dönem boyunca kavram haritası geliştiren öğrenci ürünlerinin hem kapsam hem de benzerlik açısından ders öğretmenine yaklaştığını saptamışlardır. Araştırmada telekomünikasyon kursuna katılan 85 öğrencinin üç ayrı zaman diliminde yaptıkları kavram haritaları incelenerek, örnek olay yöntemi kullanılmıştır.

Craig ve McCormick (2002) tarafından yapılan araştırmada 2 okuldaki 4. ve 8. sınıf öğrencilerine, velilere ve güzel sanatlar (resim ve müzik) öğretmenlerine (n=135) otantik ölçme araçlarının resim dersinde kullanılabilirliği konusunda 6 adet anket uygulanmıştır. Ardından portfolyo, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarı, gazeteler ve resimler sınıf ortamında kullanılarak 9 hafta sonra 6 anket katılımcılara tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel ölçme araçlarına göre otantik ölçme stratejileri zamanı verimli kullanmada ve öğrenmenin değerlendirilmesinde daha etkili olmuştur. Özellikle ilköğretim 4. sınıf öğrencileri lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Heath (1994), öklit geometrisinden 2 kez ders tekrarı alan ve cebir dersinden matematik korkusu yüzünden geçemeyen 2 öğrenciye klinik çalışma yöntemi uygulamıştır. 1. öğrenciye ev ödevi verilerek araştırma yapması ve böylece portfolyo oluşturması söylenmiştir. 2. öğrenciye ise test sınavından alacağı notun başarısını etkilemeyeceği anlatılmıştır. Sonuç olarak portfolyo oluşturan öğrenci sınıf seviyesinin de üzerinde başarı göstererek dersten geçer not almıştır. Sınav kaygısı duyan öğrencinin performansı diğer sınavlardakinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Alternatif değerlendirme yönteminin uygulanması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemiştir.

Campbell ve arkadaşları (1998), 3 okuldaki 785 öğrenciye yapılan anket sonrasında alternatif değerlendirme yöntemlerinden portfolyo ve projenin, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve öğrendiklerini gösterebilmelerine katkı sağladığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Fitch (1993), araştırmasında İletişim Teknolojileri bölümünde okuyan 65 öğrencinin final değerlendirmesini alternatif değerlendirme yöntemleriyle yapmıştır. Öğrencilerden proje, portfolyo ya da performans geliştirmeleri istenmiştir. Geleneksel değerlendirme yöntemi uygulanan bir önceki sınavda % 25 öğrenci başarısız olurken, alternatif değerlendirme uygulanan final değerlendirmesinde % 5 öğrenci başarısız olmuştur. Aradaki % 20lik farkı araştırmacı, öğrencilerden yaratıcılıklarını göstermeleri istendiğinde başarılı olup olmadıkları anlaşılabilir, şeklinde yorumlamaktadır.

Gambro (1995) tarafından yapılan araştırmada, önlisans programında okuyan 60 eğitim psikolojisi öğrencisine ders süresince portfolyo hazırlatılmıştır. Geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırmasını içeren likert ölçeği ve yeni yöntemler hakkındaki görüşlerinin sorulduğu açık yanıtli sorulara yer verilmiştir. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada öğretmen adaylarının yüksek düşünme becerileri, zamanı kullanma verimlilikleri ve motivasyonları artış göstermiştir. Öz ve grup değerlendirme öğrencilerce en az yararlı bulunan yöntemler olmuştur. Ayrıca öğrenciler yazma ve teknolojiyi kullanma becerilerinin de bu yöntemler sebebiyle geliştiğini belirtmişlerdir.

Hodges (1992) tarafından 7 okulda toplam 130 anaokulu öğrencisinin yıl sonundaki okuma ve yazma becerilerinin araştırıldığı çalışmada öğretmenler kontrol listeleri kullanmışlardır. Standart testler ile öğretmenlerin değerlendirme sonuçları arasında .70 oranında korelasyon bulunmuştur. Bu sonuç alternatif değerlendirme yöntemlerinin standart testler kadar güvenilir ve geçerli olduğunu göstermiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler öğrencileri değerlendirmede kendilerini daha yeterli hissettiklerini söylerken, veliler de öğretmenlerce yapılan alternatif değerlendirmenin ileriye dönük ipuçları vermesi bakımından daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Hafner ve Patti (2003), çalışmalarında puanlama ölçeğinin öğrencilerin akran ve grup değerlendirmesinde kullanılmasına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik durumunu

incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenin yaptığı değerlendirmeler ile öğrencilerin grup değerlendirmeleri, akran değerlendirmeleri ve öz değerlendirmeleri arasında benzerlik saptanmıştır. Sonuçlar puanlama leklerinin öğrencinin grup değerlendirmeleri, akran değerlendirmeleri ve öz değerlendirmeleri için faydalı olduğunu göstermiştir.

Alternatif değerlendirme yöntemlerinden bazılarının konu edildiği araştırmalar göstermektedir ki, hemen hemen tüm yöntemlere ilişkin araştırma literatürde mevcuttur. Bunlardan bazıları alternatif değerlendirme yöntemlerinin objektif değerlendirmeye izin verdiğini, velilerin süreci memnuniyetle karşladığını, öğretmenlerin yöntemleri kullandıkça kendilerini yeterli hissettiklerini ortaya koymuştur.

1.4 Araştırmanın nemi

Yapılandırıcı ğrenme kuramı öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Kuram ayrıca öğrenmesinin sorumluluğunu alan bireyi çeşitli lme değerlendirme yöntemleriyle değerlendirmeyi ve öğrencinin de kendini ve akranlarını değerlendirmesini teşvik etmeyi içerir. Yeni ilköğretim programları yapılandırıcı kurama göre şekillenmiştir. Bu programlardan biri de Bilişim Teknolojileri dersi ğretim programıdır. BT dersi seçmeli ders olarak adlandırıldığından karne notu ile değerlendirilmemektedir. Dersin lme değerlendirme aşamasında geleneksel ve ağırlıklı olarak alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanımı yeni olmakla beraber, öğrenciyi süreç içinde çok yönlü değerlendirmeye fırsat vermesi bakımından geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre avantaj sağlamaktadır. Bu yöntemlerin yeni programlarda belirtildiği gibi uygulanması için öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Özellikle BT dersinde öğrencilerin not kaygısının, sınav stresinin en aza indirildiği düşünüldüğünde öğretmenlerin performans görevi, proje, portfolyo ve ğrenci değerlendirmelerini sıkça kullanması öğrencileri, yapılandırıcı öğrenme ortamlarında kazanması hedeflenen niteliklere yaklaştıracaktır. Bir değerlendirme yönteminin teorik olarak amacı, özellikleri ve katkıları ne olursa olsun, uygulamaların başarısı pratikte uygulayıcıların yeterlilik düzeyiyle üzerinde uygulama yapılan bireylerin gelişim düzeylerine bağlıdır. Dolayısıyla ğretim programında ve ders kitaplarında önerilen lme değerlendirme

yöntem ve teknikleri bakımından öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri, BT öğretim programının uygulanabilirliği ve başarısı açısından önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik BT öğretmenlerinin tutumlarını, yeterlik algılarını ve kullanma sıklıklarını belirlemek; buradan hareketle öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini saptamaktır. Çalışmanın özellikle BT öğretmenlerine verilen hizmet içi seminerlere yön vereceği ve Eğitim fakültelerinin BT öğretmeni yetiştiren bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerine/elemanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın uygulayıcılara katkısı olarak BT programının değerlendirilmesine ve öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme yöntemlerini gözden geçirmesine yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Anket maddeleri ölçülmek istenen özellikleri ölçecek niteliktedir.
2. BT öğretmenleri uygulanan ankete samimi cevap vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

1. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında görev yapan BT öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Örneklem grubu İstanbul ilinin Zeytinburnu, Kağıthane, Kadıköy ve Maltepe ilçeleri ilköğretim kurumlarındaki BT öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan alternatif değerlendirme yöntemleri BT dersinde kullanılması önerilen değerlendirme yöntemleriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bilişim Teknolojileri Dersi: Bilgisayar dersinin yeni adı olup, ilköğretim okullarının 4-5. sınıflarda haftada iki, 1-3. ve 6-8. sınıflarda haftada birer saattir.

Alternatif değerlendirme: Performans değerlendirme, ürün seçki dosyası (portfolyo), kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ve/veya akran değerlendirmesi, kendi kendini değerlendirme türlerini içeren ve sürece önem veren değerlendirme yaklaşımıdır (Duban, Küçükylmaz, 2008).

Tutum: Belirli diğer kişilere ve nesnelere ilişkin dűřüncelere, duygulara ve hareketlere yön veren, öğrenilmiş öz eğilimler bütünüdür (Bakırcıoğlu, 1985). Araştırmada alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasının ne kadar gerekli olduğuna ilişkin öğretmen tutumları ölçülmektedir.

Yeterlik Algısı: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1995'ten aktaran Bıkmaz, 2004, 82). Araştırmada alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması konusunda öğretmenlerin yeterlik algıları ölçülmektedir.

Kullanım Sıklığı: Alternatif değerlendirme yöntemlerinin Bilişim Teknolojileri dersinde uygulanma düzeyini ifade etmektedir.

Yeterlilik Düzeyi: Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklıklarının ortalaması alınarak bulunan değerdir.

2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI

Öğrenme öğretme sürecinin doğasını açıklamak için pek çok öğrenme kuramı ortaya atılmıştır. Örneğin, davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenme, basit biçimde etki-tepki formülüyle açıklanabilmektedir. Davranışçı Kuram öğrenmeyi açıklarken, öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Davranışçı kuramda öğrencilerin, öğrenirken hangi etkinliklerde bulunacakları önceden onlar adına öğretmen ya da uzmanlar tarafından kararlaştırılır. Bunun sonucunda, bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve farklı bağlamlara transferinde sorunlarla karşılaşılır (Eggen, Kauchak, 2005).

Davranışçı kuramın üzerinde yoğunlaştığı kavramlar; pekiştirme, anında geri bildirim, pratik yapma, kendi hızına göre ilerleme, ölçülebilir hedefler olurken; bilişsel kuram bilginin zihindeki işleme biçimi, canlandırılması ve sunumu, kodlanması, zihinden geri çağırılması, motivasyon, öğretim sürecinde bireyin aktif olması ve etkili öğretim yöntemlerine vurgu yapar (Yıldız, 2002).

Bilgi işlemeye dayalı Bilişsel Kurama göre öğrenme, dışsal uyarıcıların içsel ya da zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluşmaktadır. Bu kurama göre dış çevreden duyu organları aracılığıyla algılanan bilgiler, zihinde tıpkı bir bilgisayarın verileri işlemesi gibi işlenmektedir. Her ne kadar bilişsel yaklaşım kuramsal tartışma boyutunda önceliği içsel etkinliklere veriyor gözükse de uygulamada yine temel kaygı, davranışçılıktaki gibi öğrencinin dışındaki çevrenin düzenlenmesine yönelmiştir. Tüm bu nedenlerden ötürü bilişsel yaklaşım da öğretim uygulamaları üzerinde kalıcı etki oluşturamadığı için öğrenme-öğretme sürecindeki arayışlar sonucu yapılandırımcı öğrenme kuramı ön plana çıkmaya başlamıştır (Boidy, Moran, 1994).

Yapılandırımcı öğrenme kuramı, bilginin nesnelliğini kabul eden, öğretmenin ve öğrenenin özel şartlarını- eksikliklerini, üstünlüklerini ve tercihlerini- önemsemeyen ve katı öğretim yöntemleriyle şekillenen öğretmen merkezli eğitim modellerine alternatif sunması yönüyle eğitim dünyasının yakından ilgisini çekmektedir.

İdealizmi ve realizmi temel alan geleneksel eğitim anlayışına farklı bir boyut kazandıran yapılandırmacılık, pragmatist ve varoluşçu felsefeyi temel alarak bilginin ve bilmenin doğasına yönelik bir değişiklik yapmıştır. Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Bahar, Karakırık, 2003). Silberman (1996, 7) öğrenmeyi “öğrencilerinize neyi hızlıca öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu söyleyebilirsiniz; ama onlar söylediğinizi daha hızlı unutacaklardır” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir deyişle, bilginin her bir öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı, öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığı ve öğrenmede bireyin ön bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve öğrenme ortamının son derece önemli olduğu vurgulanmak istenmiştir (Özmen, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme bir yandan Piaget’ nin kurucusu olduğu gelişim ve öğrenme kuramına, diğer yandan Vygotsky’ nin sosyo-kültürel öğrenme kuramına dayanır. Piaget, öğrencilerin pasif dinleyiciler oldukları öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin aksine öğrencinin öğrenmede çok aktif olması gerektiğini savunur. Öğrenci, yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır (Özdemir, 2007). Vygotsky (1998)’ e göre ise öğrencilerin zihinsel gelişimi, akranları ve sosyal çevreleri ile etkileşimlerine bağlıdır. Öğrenci, bugün yardımla yapabildiği şeyleri yarın kendi başına yapabilecektir. Bu nedenle en iyi öğretim biçimi gelişmenin önünde giden ve onu yönlendiren öğretim biçimidir. Ona göre öğretimin hedefi tamamlananlardan çok tamamlanmakta olan işlevler olmalıdır. Yapılandırmacı kuramın beş temel ilkesi aşağıdaki gibidir:

- Öğrencileri konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltmek,
- Öğrenmeyi en genel kavramlarla yapılandırmak,
- Öğrencilerin bireysel görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek,
- Eğitim programını öğrenci görüşlerine göre yönlendirmek,
- Öğrenmelerin değerlendirilmesini öğretim kapsamında ele almak (Özerbaş, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bireyin bilgiyi oluştururken aktif katılımı ve çevresiyle sosyal etkileşim içinde olması gerektiğini savunmaktadır. Bu süreçte birey önceki bilgileri ve tecrübeleri ışığında yeni bilgileri organize eder, yorumlar ve

anlamlaştırır. Bu kurama göre öğrenme, bireyin tartışma, işbirliğine girme, derinlemesine irdeleme gibi etkinliklerle zenginleştirilen bireysel bir süreçtir. Bilgiyi bireysel olarak anlamlandıran birey bunu; sorular sorarak, cevaplar geliştirerek, çevreyi etkileyerek ve ondan etkilenecek yapılar (Tabak, 2007).

Schunk (2004)'a göre yapılandırmacı programın en büyük artısı, çeşitli etkinlikler aracılığıyla öğrencinin öğrenmesini cesaretlendirmesidir. Bunu yaparken öğrenme ortamını sosyal etkileşime, öğrenci deneyimine, alternatif değerlendirmeye izin verecek şekilde düzenler. En çok kullanılan öğretim yöntemleri sınıf tartışmaları, birebir öğretim ve işbirlikli öğrenmedir. Öğrenciyi öğrenme ortamının merkezine yerleştiren yapılandırmacı öğrenme, öğrencilere hazır olarak verilenler yerine, onların kendilerince konuyu anlamlandırdıkları materyallerin kullanılmasını öneren bir anlayışı önerir. Çünkü önemli olan konunun transferinden çok elde edilmesine ve geliştirilmesine yönelik uygun ortamların yaratılmasıdır (Aytaç, 2006).

Bir öğrenme ortamında öğrenenler, yeni bilgi ilgilerini çektiğinde istenilen öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebilirler. Öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında öğrenme motivasyonu gerekli bir diğer noktadır. Severek öğrenilenler kalıcı, diğer bir deyişle sürekli olur. Araştırmalar göstermektedir ki, öğrenmenin kendi kontrolünde olduğuna inanan öğrenciler daha çok efor sarfeder, tekrar yapar ve daha iyi öğrenme stratejisi geliştirirler. Benzer şekilde öğretmenin öğrencinin başaracağına dair beklentisi öğrenci performansını etkilemektedir (Claus, Hammer, 2001).

Yapılandırmacı anlayışa göre eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 2005).

Ocak (2006)'a göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenler, bilgiyi aktaran konumundan, bilgiye rehberlik eden, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenciyi düşünmeye sevk eden konuma geçmiştir. Öğrenciler ezber bilgi yerine; bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi değerlendirebilen, doğruluğunu tartışabilen, sorgulayıcı, düşünme süreçlerini kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen bireyler olarak eğitilmelidirler.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında değerlendirme yaklaşımı bilginin ve öğrenmenin ne olduğuna ilişkin açıklamalar çerçevesinde bilginin değerlendirilmesinden çok bilgi oluşturma süreci ile ilgilidir. Öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi benimsenir. Bu iletişim biçiminde öğrencilere ‘Bu konu ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?’, ‘Niçin böyle düşünüyorsunuz?’, ‘Nasıl bu sonuca ulaştınız?’ gibi sorular yöneltilir. Öğrencilere ‘evet’ ve ‘hayır’ yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınılır. Çok yönlü perspektiflerin ve bakış açılarının yaratılmasını destekleyen öğrenme anlayışı, öğrenenin gelişimini yansıtan çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir (Tezci, Dikici, 2002).

Ataman (2007)’a göre yapılandırmacı programlarda değerlendirme, test edilen bilgiyi hatırlamak yerine, bilgiyi yeni durumlara uygulama, açıklama ve kestirimleri içermektedir. Bu yaklaşımda karmaşık öğrenme durumları sınanmakta, bu yüzden geleneksel sınav türleri tercih edilmemektedir. Bunun yerine öğrenme süreçlerinde ve bu süreçlerin sonunda daha çok öğrenenlerin kendi öğrenmelerindeki ilerlemelerini ve öğrenme stratejilerindeki gelişmelerini yansıttıkları kendini değerlendirmeler kullanılmaktadır. Yapılandırmacı programlarda hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi, değerlendirme durumlarında da öğretmen öğrenci işbirliği esastır. Öğreneni değerlendirmenin işlevi, öğrenene yardımcı olmaktır. Yapılan değerlendirme, öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir.

Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan öğretim programlarında değerlendirme süreç ağırlıklıdır. Değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür; değerlendirme yapılsa da öğrenme devam eder. Böylece öğrenciler kendi ilerlemelerini/gelişimlerini değerlendirmede yer alırlar. Öğrencilere karmaşık problemleri içeren gerçek yaşamla ilgili durumlar sunulmalıdır. Yüksek düşünme becerileri sosyal tartışmalar ve iletişim yoluyla geliştiğinden, öğrencilerin işbirliği halinde çalışma, çoklu perspektiflerden konuyu irdeleme, konuşma ve birbirlerini dinlemelerini cesaretlendirmek gerekir. Öğrenciler yaşadıkları farklı deneyimlerin farklı öğrenmelere sebep olacağına, kısacası bilgiyi nasıl yapılandırdıklarının farkında olmalıdırlar (Kamber, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım çoklu zeka uygulamalarını da gerekli kılmaktadır. Çoklu zeka kuramının kurucusu olan Gardner (2006)’a göre bireyler tek değil sekiz tür

zekaya sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerin değerlendirilmesi çoğunlukla alternatif değerlendirmenin işe koşulması ile mümkündür. Böylece çok sayıda farklı yolla değerlendirilen öğrenci hakkında geçerli bir değerlendirme yapılmış olunur. Örneğin bir etkinlikle ilgili olarak öğrencileri kendilerini ifade ederken öykü anlatmayı kullanma (dilsel zeka), konuyu formüle etme (mantıksal-matematiksel zeka), beden hareketlerini kullanma (kinestetik zeka), grafik, tablo, küme oluşturma (görsel zeka), ritmik bir sunum yapma (müzikal zeka), konuyu grup halinde açıklama (kişiler arası zeka), kişisel olarak açıklama (içsel zeka) ve konuyu gerçek yaşamla ilintilemeye (doğacı zeka) imkan verecek şekilde bir değerlendirmeye gidilmelidir.

2.1. Yeni İlköğretim Programlarında Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yeni hazırlanan öğretim programının temelini, yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır Program, öğrencinin okul dışındaki gerçek dünyayla uyumunu sağlayacak becerilere sahip olmasını hedeflemektedir. Bu nedenle okul öğrenmeleri, gerçek yaşamla paralellik gösterdiği zaman daha yararlı ve anlamlı olur (Erdem, 2001).

Öğretmenin, yeni programlarda öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunması, yönergeler vermesi; öğrenenin kendi kararlarını almasına yardımcı olması beklenmektedir. Bu noktada öğretmen yol gösterici ve rehberdir. Öğretmenler, problemi öğrenenler için çözmek yerine öğrencinin çözümlenmesi için ortam hazırlamalıdır. Düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik etmelidir. Öğretmen, öğrenene soru sorar ama neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez (Erdemir, 2007).

Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır. Böylece, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Acar, 2007).

İnternetle birlikte gelen yeni öğrenme ortamları öğrencilere gerçek hayat problemlerinin çözümünde güncel bilgi ve diğer kaynaklara erişimde sınırsız olanaklar sağlamaktadır. Bu tür ortamlar öğretim teknolojileri ve bunlara uygun program çıktı örneklerini içerdiklerinden öğrencilerin daha fazla ilgilerini

çekmektedir. Geleneksel eğitim uygulamaları günümüz insanının ihtiyacı olan becerilerin tam olarak gelişmesine olanak sağlamada yetersiz kalmaktadır. Günümüzde öğrenciler problem çözerken yeni bilgileri edinmeye, iletişim ve yardımlaşma becerilerini kullanabilecekleri stratejiler geliştirmeye zorlanmaktadır. Bu tür yeni becerilerin geliştirilebileceği ortamlarla geleneksel ortamların kıyaslaması Tablo 1’de sunulmaktadır (MEB, 2007, 18).

Tablo 1: Geleneksel ve Yeni Öğrenme Ortamının Karşılaştırılması

Geleneksel Öğrenme Ortamı	Yeni Öğrenme Ortamı
Öğretmen merkezli öğretim	Öğrenci merkezli öğrenme
Tek boyutlu uyarı	Çok yönlü uyarı
Tek boyutlu gelişme	Çok yönlü gelişme
Çevreden soyutlanmış çalışma ortamı	Grup çalışması
Bilgi sunumu	Bilgi paylaşımı
Edilgen öğrenme	Etkin / keşfe dayalı / sorgulayıcı öğrenme
Tepkisel cevap	Planlanmış / hep etkin
Soyutlanmış, suni kapsam	Gerçek dünya ile ilişkilendirilmiş, doğal

MEB, **Bilişim Teknolojileri 4. ve 5. Basamak Öğretmen Kılavuz Kitabı**. 2007. 18

Programların ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, rutin problemleri çözebilme, ezber bilgi ve yazılı materyallerden bilgiyi aynen aktarmanın önemi azalmıştır. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin üst düzey becerileri değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Bir ders sürecinde öğrencilerin; okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma, gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme, araştırma yapma, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme gibi becerileri değerlendirilmektedir (Erdal, 2007).

Programda, yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli alana doğru kaydığı da dikkate alınır, değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerekir. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin kazanımlarını belirlemek için yapılan ölçme ve değerlendirmenin, onların bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarını sunması gerekmektedir. Bunun

sonucu olarak, yenilenen programların geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yanında alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını benimsediği görülmektedir (Acat, Demir, 2007). Yeni programlarda değerlendirme:

- Öğrenme sürecinin dışında bir etkinlik değil, onun ayrılmaz bir parçası ve aynı zamanda nedenlere ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinliğidir.
- Nesnel değil daha öznel ve esnektir.
- Öğretmenin öğrenenleri değerlendirmesi ile sınırlı değil, öğrenenlerin kendilerini, birbirlerini öğretmenlerini, bütün olarak süreci ve ürünleri; öğretmenin de bir öğrenen olarak kendini değerlendirmesidir.
- Önceden belirlenmiş ulaşılmaması istenir davranışlara değil, süreç içinde oluşan kazanımlara dayalıdır.
- İçeriğe ulaşıp ulaşılmamasının ölçülmesini değil, öğrenme sürecini anlamaya odaklanmayı kapsar. (Bulut A., 2006).

Varış (1997)'a göre öğretim sürecinde amaç, içerik, yöntem, araç ve değerlendirme dayanışma halindedir. Bu aşamalardan bir ya da birkaçında değişiklik yapmak öğretimde başarıya ulaşmaya engel olacaktır. Çünkü öğrenme, değerlendirme stratejileri öğrenenin kazanımlarına ve öğretime uygunsuz artmaktadır. Değerlendirme öğretim ile bir bütün teşkil ettiği için öğrencilerin önceki öğrenmelerle yeni kavramları ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Ayrıca öğrenciler kendi değerlendirilme süreçlerine de katılmalıdırlar. Öğrencilere değerlendirme sonunda çabuk ve anlamlı geri bildirimler verilmelidir. Değerlendirme öğrenciye cesareti ve motivasyonu aşılarken, bildiklerini ve yapabildiklerini gösterebilme fırsatı sunmalıdır (Dean, 1999).

Yapılandırmacı öğrenmeye dayanan yeni programlarda geleneksel değerlendirme yöntemlerine sıkça başvurmak, öğrenciyi yüzeysel değerlendirmeye yol açar. Bu nedenle, öğrencinin öğrenmesini sadece sınırlı bir zaman diliminde çoktan seçmeli sorulara verdiği cevaplara bakarak değerlendirme yeterli olamamakta, öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak gösterdiği performansların da değerlendirilmeye katılması gerekmektedir (Çalık, 2007). Yeni programların ölçme değerlendirme anlayışında:

- Öğrencilerin ders, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine katılmaları zorunludur.

- Öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar; ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinden oluşur.
- Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır.
- Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır.
- Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde kullanılacak araçlar geçerlilik, güvenilirlik, kullanılabilirlik özelliklerine sahip olmalıdır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ölçme ve değerlendirme araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanılır (MEB, 2006).

2.2. BT Dersi Öğretim Programı

BT, bilişim araçlarını ve bilgi kaynaklarını kullanarak problem çözmeyi, bilgisayar sistemlerini ve yazılımlarını kullanarak öğrenmeyi desteklemeyi ve bu teknolojilerin iş ve toplum yaşamına etkilerini anlamayı içerir. Yeni öğretim programı bilişim teknolojilerini en verimli şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin bilgisayarı etkin bir şekilde kullanabilmesi, problem çözebilmesi, çözümlerini ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşabilmesi, bilgisayarı öğrenmekten zevk alması ve gerçek hayata uyarlayabilmesi BT dersinin ana amaçları arasındadır.

BT yaşamımıza çok kısa bir zaman önce girmiş olmasına rağmen modern toplumların vazgeçilmez bir yapı taşı hâline gelmiştir. Birçok ülke BT konusundaki gelişmeleri anlamaya çalışırken aynı zamanda bu teknolojilerin temel kavramlarını ve kullanım becerilerini öğretmek için gerekli değişimleri öğretim programları içine yerleştirmeye başlamışlardır. Bu program, BT konusunda ilköğretim okullarında yarının öğrencilerinde sahip olması gereken becerilerin neler olması gerektiği konusu ile ilgilenmektedir (Kabakçı, Kurt, Yıldırım, 2008).

İnternet, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ilerlemesinde ve yeni olanaklara kavuşmasında itici güç olarak rol oynamaktadır. Çağın gerisinde kalmak istemeyen bütün ülkeler bu güçten yeterince faydalanabilmelidirler. Bu ise, ancak BT eğitimine sahip bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olabilecektir. Teknolojik gelişmeler çalışma ortamlarının değişimine neden olurken bu değişim de organizasyonların

değişimine neden olmaktadır. Bunun sonucunda oluşan ortamlarda verimli çalışabilmek için yeni yeterliliklerin geliştirilmesi zorunlu olmaktadır. Teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan yeni yeterlilikleri şu ana başlıklar altında toplamak mümkündür:

- Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma
- BT yeterlilikleri
- Eleştirel düşünme
- Karar verebilme
- Beklenmeyen durumlarda ortama hakim olabilme
- Grup içerisinde çalışabilme
- İletişim becerilerine sahip olma
- Çok yönlü olma

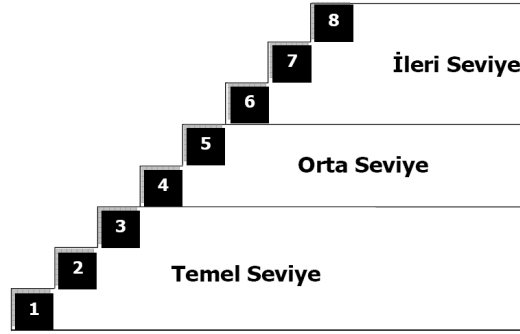
Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinde BT’nin gelişimine bakıldığında dört farklı aşamadan geçildiği görülmektedir. Tanışma, uygulama, yaygınlaştırma ve dönüştürme aşamaları olarak adlandırılan bu dört gelişim aşaması Tablo 2’de görülmektedir (MEB, 2007, 15).

Tablo 2: BT İle Öğrenme Sürecinde Geçirilen Aşamalar

Tanışma	Keşfetme
Uygulama	Nasıl kullanılabileceğine karar verme
Yaygınlaştırma	Niçin ve ne zaman kullanılacağına karar verme
Dönüştürme	BT araçlarının kullanım amaçlarını tanımlama

MEB, *Bilişim Teknolojileri 4. ve 5. Basamak Öğretmen Kılavuz Kitabı*. 2007. 15

BT programı basamaklandırma sistemi esas alınarak hazırlanmıştır. Programın uygulanması sırasında öğrenme alanları temel, orta ve ileri olarak üç seviyeye ayrılmıştır. Her üç seviye için BT Becerileri (BTB) belirlenmiş ve programa sekiz basamak olarak uygulanmıştır. Buna göre 1-3.basamaklara “temel seviye”, 4-5.basamaklara “orta seviye”, 6-8.basamaklara da “ileri seviye” isimlendirmesi yapılmıştır. Şekil 1’de basamak ve seviye ilişkisi görülmektedir (MEB, 2007, 16).



Şekil 1: BT Dersi Öğretim Programında Basamak-Seviye İlişkisi

MEB, *Bilişim Teknolojileri 4. Ve 5. Basamak Öğretmen Kılavuz Kitabı*, 2007, 16

BT’de sınıfın durumuna göre bir eğitim-öğretim yılı içinde birden fazla basamak işlenebilmektedir. Tüm basamakların CD’leri bilgisayarlara yüklenebildiğinden program, sarmal yapısı gereği öğrenciye çeşitli basamaklarda çalışma fırsatı sunulmaktadır. BT dersinde olduğu gibi basamak sistemine dayalı değerlendirmenin diğer derslerdekinden önemli bir farkı yoktur. Temel amaç, her öğrencinin mevcut durumunu saptayarak gelecekte neye ihtiyacı olduğunu belirlemektir (Ashcroft, Palacio, 1997).

2.2.1. Öğrenme Alanları

BT Dersi Öğretim Programı, genel olarak aşağıda verilen üç öğrenme alanını içerecek şekilde oluşturulmuştur:

- *Temel İşlemler ve Kavramlar*: Bu öğrenme alanı Bilişim Teknolojileri’nin günlük hayattaki kullanımı için gerekli olan temel kavramların öğretilmesini kapsamaktadır.
- *Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı*: Bilişim Teknolojileri’nin günlük hayattaki kullanımı için gerekli olan programların öğretilmesini kapsamaktadır.
- *Bilişim Teknolojilerinde İleri Uygulamalar*: Bilişim Teknolojileri’nin profesyonel ve kişisel amaçlar doğrultusunda kullanımı için gerekli olan programların öğretilmesini kapsamaktadır. Ayrıca adı geçen üç öğrenme alanı Tablo 3’te verilen alt öğrenme alanlarına ayrılmıştır (MEB, 2007, 17).

Tablo 3: BT Öğretim Programında Alt Öğrenme Alanları

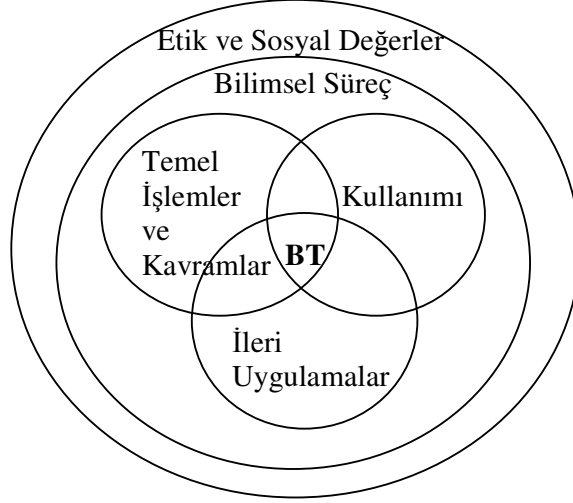
Öğrenme Alanları	Alt öğrenme alanları
Temel işlemler ve Kavramlar	Bilişim teknolojilerinin temel kavramları Teknolojinin doğası ve rolü Sağlık ve güvenlik Bilgisayar Medya okuryazarlığı Bilgi ve bilişim güvenliği
Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı	Resim programı, Kelime işlemci Elektronik çizelge, Veri tabanı Sunu programı, Çoklu ortam uygulamaları İletişim, Masaüstü yayıncılık
Bilişim Teknolojilerinde Uygulamalar	Programlamaya giriş Nesne tabanlı programlama Web tasarımı

MEB, **Bilişim Teknolojileri 4. ve 5. Basamak Öğretmen Kılavuz Kitabı**. 2007. 17'den uyarlandı.

Bu üç ana öğrenme alanının yanı sıra öğrencilerin BT konusundaki bilimsel gelişmelerine yardımcı olması ve bilişim teknolojilerinin kullanımı sırasında uymaları gereken sosyal değerleri göz önüne alan aşağıdaki iki öğrenme alanına ait kazanımlar bütün programa dağıtılmıştır.

- *Bilişim Teknolojilerinde Bilimsel Süreç (BTBS)*: Bu öğrenme alanında BT konusunda temel bilgi ve becerileri kazanmış olan bireylerin bu teknolojileri kullanarak diğer alanlarda nasıl çözüm üretebilecekleri konusunda gerekli becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir.

- *BT Etiği ve Sosyal Değerler (BTESD)*: BT'nin temel kullanım alanı olarak bilgiye erişim ve iletişim konusunda öğrencilerin uyması gereken etik ve sosyal değerlere yönelik temel beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. BT dersi öğretim programındaki tüm öğrenme alanları Şekil 2'de özetlenmektedir (MEB, 2007, 16).



Şekil 2: BT Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanları
 MEB, Bilişim Teknolojileri 4. ve 5. Basamak Öğretmen Kılavuz Kitabı. 2007. 16

2.2.2. Kazanımlar ve Etkinlikler

Programda öğrenme ve alt öğrenme alanları kazanımları oluşturmaktadır. Kazanımların edinilmesi sırasında gerçek hayatla ilişkilendirilmiş problemlerin gruplar hâlinde proje yaklaşımı çerçevesinde çözümü gerçekleştirilmiştir. Programda yer alan kazanımlar; öğrencilerin keşfetmelerini, uygulamalarını ve gerçek hayatla ilişkilendirmelerini sağlayacak yapıda hazırlanmıştır. Kazanımların kavrama ve üstü basamakları içerdiği görülmektedir. Duyuşsal kazanımlara ise ayrı başlıklarda yer verilmiştir. Dersin içeriği gereği psikomotor kazanımlar ağırlık oluşturmaktadır. Aşağıda BT öğretim programında yer alan bazı kazanımlar sıralanmıştır:

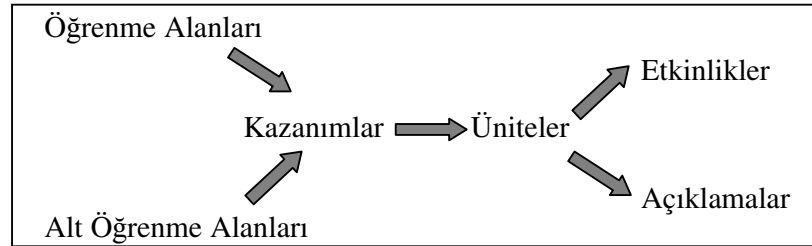
- Sunu programındaki slaytları amacına uygun olarak düzenler (BTESD-12).
- İnternet veya elektronik bir kaynaktan ulaştığı verileri uygun dosya ve klasörlere kaydederek düzenler (BTESD-5).
- Günlük kullanımda oluşan rutin donanım ve yazılım problemlerini belirler ve gerekli stratejileri uygulayarak çözer (BTBS-2).
- Bir problemi çözmek için yazılması gereken programın temel aşamalarını belirler (BTBS-3).
- Gelecekteki iletişim teknolojilerinin olası etkisi ve olası gelişimiyle ilgili sonuçlar çıkarır (BTESD-2).
- Elektronik çizelgede amacına uygun mantıksal karşılaştırma yapar (BTBS- 1).
- Bilgi paylaşımında kullanılan ağ çeşitlerini kavrar.
- İlgili alanına giren internet adreslerini belirli bir düzende sınıflandırır.

- Bilginin farklı biçimlerde saklanabileceğini kavrar.
- Herhangi bir kaynaktan erişilen bilginin ihtiyacına uygun olup olmadığına karar verir (MEB, 2006).

Şahan (2000, 4)'a göre etkinlik, hedef davranışlara ulaşma amacıyla öğrenme öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını artıran sınıf içi-dışı faaliyetlerdir. BT öğretim programında öğrenenler, bilgiyi yapılandırmada her konuya, alana ya da öğrenene göre düzenlenmiş olan farklı etkinliklerde yer alırlar (Ek 1). Bu etkinlikler öğrenci merkezlidir ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. 4. basamak 2. ünite etkinliklerinden bazıları şunlardır:

- Kısayol tuşları
- Olimpiyat oyunları
- Markalar ve simgeler
- Paragrafları düzenliyorum

BT doğası itibariyle, daha çok yaparak yaşayarak öğrenilen ve uygulama gerektiren bir alan olduğu için temel işlemler ve kavramlardan başlayarak öğrenciler, etkinlik temelli ders işleyişine aktif olarak katılırlar. Etkinlikler sırasında öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak konunun öğrenilmesi pekiştirilir. BT öğretim programının öğeleri arasındaki ilişkiler Şekil 3'te gösterilmektedir (MEB, 2007, 18).

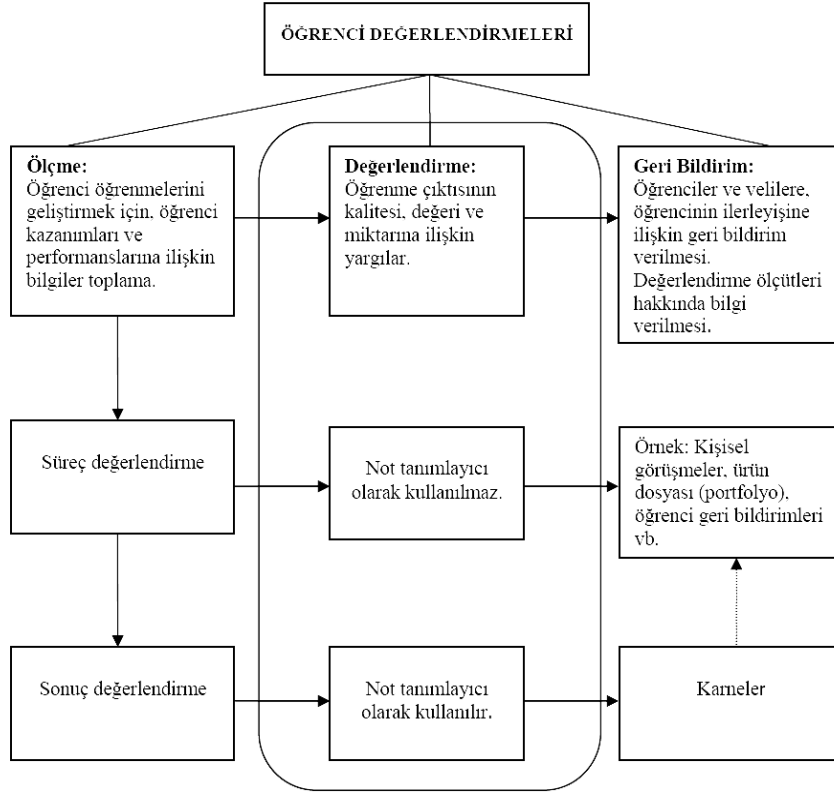


Şekil 3: BT Dersi Öğretim Programının Öğeleri Arasındaki İlişkiler
MEB, Bilişim Teknolojileri 4. Ve 5. Basamak Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2007, 18

2.2.3. Sınama Durumları

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2003)'nde “*Seçmeli dersler ile rehberlik ve sosyal etkinlikler notla değerlendirilmez ancak karnede ve diğer belgelerde gösterilir.*” ifadesi yer almaktadır. Buna göre BT dersi, seçmeli ders olarak programda yer aldığından notla değerlendirilmeyecektir. İstenirse öğrencilere

BTB seviyelerine göre BT Belgesi verilebilir. Öğrenciyi değerlendirme sürecinin ayrıntıları Şekil 4’te aktarılmıştır (TTKB, 2006).



Şekil 4: Öğrenciyi Değerlendirme Süreci

TTKB, İlköğretim Seçmeli Bilgisayar (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı. 2006, Sayı: 347.

BT dersinde ölçme ve değerlendirme öğrencinin, gerçek yaşamla kendi bilgileri arasında ilişki kurmasını ve karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilmesini gerektirir. BT uygulamaya dayalı bir ders olduğu için yapılan bir aktivite değerlendirme sürecini de içermektedir. Ayrıca konular ve aynı konunun farklı seviyeleri ardışıklık içerdiğinden tek bir seferde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında karar vermeye yeterli değildir. BT dersinde öğrenci kazanımlarının etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi için:

- Değerlendirme sürekli olmalıdır.
- Değerlendirme işbirlikçi olmalıdır.
- Değerlendirme geniş kapsamlı ve açıklayıcı olmalıdır.
- Değerlendirme açık ve kesin bir şekilde tanımlanmış ölçütler içermelidir (MEB, 2006).

Dersin ölçme yöntem ve teknikleri uzun/kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli, çoktan seçmeli soru türü gibi geleneksel ölçme teknikleri ile; kavram haritaları, kontrol listeleri, performans görevleri, proje ödevleri, portfolyo, öz, akran ve grup değerlendirme gibi alternatif ölçme yöntemlerini içerir. Bu ölçme ve değerlendirme uygulamaları:

- Hem ana konunun hem de öğrenci kazanımlarının gösterimini içermelidir.
- Öğrenci öğrenmesini ilerletmelidir.
- Öğrenci kazanımları ile eşleşen araç ve metotları kullanmalıdır.
- Süreç ve ürüne odaklanmalıdır.
- Öğrencilere daha önceki öğrenmeleri hakkında bilgi vermelidir.
- Öğretimin etkililiği konusunda geribildirim sağlamalıdır.
- Öğrencilere bilgi ve becerilerini gösterme fırsatı vermelidir.
- Öğrencilere çalışmalarını yeniden gözden geçirmek için fırsat sağlamalıdır.
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına ve teknoloji kullanımına karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilere kendi ürün ve performanslarının değerlendirilmesinde kullanacakları ölçütlerin oluşturulmasına katılma fırsatı sağlamalıdır.
- Öğrencilerin kazanımları elde etmek için birlikte çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olmalıdır.
- Teknoloji kullanımında kendilerini başarılı ve yetkin hissetmelerine yardımcı olmalıdır.
- Yapılandırmacı olmalı, öğrencilerin güçlü yanlarına göre oluşturulmalı, olumlu bir atmosfer ve benlik algısı yaratarak daha sonraki öğrenmeler için teşvik edici olmalıdır.
- Birçok delile dayanmalıdır (formal / informal) (MEB, 2006).

3. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Geniş anlamı ile ölçme, herhangi bir niteliğin gözlenmesi ve gözlem sonuçlarının amaca uygun sayılarla ya da sembollerle ifade edilmesidir. Ölçülecek niteliğin gözlenmesinin doğrudan ve dolaylı olarak yapılmasına göre ölçme “doğrudan ölçme“ ve “dolaylı ölçme” olmak üzere ikiye ayrılır. Ağırlık, uzunluk gibi nitelikler kendisiyle türdeş olan metre ve kilo ile doğrudan ölçülürken; başarı, zeka, kişilik gibi özellikler dolaylı yoldan bir test aracılığıyla ölçülür. Dolaylı ölçmede niteliğin kendisi değil etkisi ölçüldüğünden ölçme sonuçlarına hata karışma olasılığı daha yüksektir. Gözlem sonucunun amaca uygun sayı veya sembollerle ifade edilmesi aşamasında ise ölçek kullanılarak puanlama anahtarı oluşturulur (Tekin, 1979).

Ölçek, nesnelere sayılar verirken uyulması gereken kuralları, kısıtlamaları veya belli bir başlangıç noktasından itibaren sabit birimle bölümlenmiş ölçme aracını belirtmek için kullanılır. Ölçekler, sınıflama ve sıralama ölçeği ile eşit aralıklı ve eşit oranlı ölçek olmak üzere dörde ayrılır. Öğrencileri geçti-kaldı olarak iki gruba ayırmak sınıflama ölçeğine; öğrencilerin not ortalamalarını çoktan aza doğru sıralayıp numara vermek sıralama ölçeğine örnektir. Termometre, standart test puanları gibi eşit aralıklı ölçeklerde sıralar arasındaki farklar eşittir, fakat oranlı karşılaştırma yapılamaz. Diğer bir deyişle bir testten 60 alan öğrenci 30 alandan iki kat bilgiye sahip değildir. En yüksek düzeydeki eşit oranlı ölçeklere metre ve kilogram örnek verilebilir (Karaca ve diğ., 2008).

Tekin (1979)'e göre değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçütü veya ölçütler takımıyla kıyaslanıp bir karara varılması sürecidir. Tanımdan anlaşılacağı üzere değerlendirme ölçme işlemi de kapsayan bir süreçtir. Ölçüt, ölçme sonuçlarının karşılaştırılmasında esas alınan sabit niceliklerdir. Ölçüt, değerlendirilecek grup dikkate alınmadan önceden belirtilirse mutlak ölçüt, grubun başarısından çıkarılan bir norm ise bağıl ölçüt adını alır. Buna göre ölçütün önceden belirlendiği değerlendirmeler mutlak değerlendirme, ölçme işleminden sonra belirlendiği değerlendirmeler bağıl değerlendirme dir.

Bir sınavdan 50 puan ve üzeri alanların başarılı sayılması mutlak değerlendirmeye, sınıf ortalamasının üstünde puan alanların başarılı kabul edilmesi de bağıl değerlendirme örnektir.

Bahar ve diğerleri (2006), öğrencinin gösterdiği başarıyı doğru değerlendirebilmek için kullanılan ölçme araçlarının sahip olması gereken bazı yapısal nitelikler olduğuna dikkat çekmektedir. Bunlar; güvenilirlik, geçerlik, yansızlık ve kullanılabilirlik. Güvenirlik, ölçme sonuçlarının hatadan arınlık derecesi olarak tanımlanabilir. Öğretmenin yazılı sınavda yazısı okunaksız olan öğrencilere eksik, çalışkan öğrencilere fazla puan vermesi sınavın güvenilirliğini düşürür. Güvenirliğin düşük olması geçerliği de olumsuz etkiler. Geçerlik, ölçme aracının amaca hizmet etme derecesidir. Bir final sınavında öğretmenin tüm kazanımları kapsayacak şekilde soru hazırlaması kapsam geçerliğine örnektir. Kapsam geçerliğini sağlamak için belirtke tablolarına ve uzman kanısına başvurulabilir. Yansızlık, ölçme araçlarında yer alan soruların, öğrencilerin kişilik özelliklerinden kaynaklanan olumsuz sonuçlara yer vermemesi biçiminde anlaşılabilir. Örneğin futbolla bağlantılı sorulardan oluşan matematik testinde kız öğrencilerin soruları cevaplarırken sorun yaşamaları olasıdır. Kullanılabilirlik, ölçme aracının geliştirilmesi, uygulanması, puanlanması bakımından ekonomik oluşuyla ilgilidir. Öğretmenlerin sınav kağıtlarını puanlamak için önceden puanlama anahtarı oluşturmaları puanlama için harcanan zamanı kısaltarak sınavın kullanılabilirliğini artırır.

3.1. Eğitim Sistemindeki Kullanılış Amaçları

Eğitim sistemi içinde öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, programlar ve okullar hakkında verilecek kararların geçerli ve güvenilir olması gerektiği dikkate alındığında değerlendirmenin ne denli büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Alkan (1996)'a göre değerlendirme öğrenme-öğretme süreçlerinde yer alan öğrenmelerin hedeflere ne ölçüde uygun olarak oluştuğunu ve hedeflerin hangi etkenlik ve verimlilik düzeyinde gerçekleştiğini belirleme ile ilgili bir ögedir. Bir öğretim programının son ögesi olan değerlendirme aşamasında öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanır. Değerlendirme sonucu elde edilen bulgular öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere de gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetinin etkililiği hakkında dönüt sağlar. Eğitim programını değerlendirme ise programın geliştirilmesine, iyi işleyip işlemediği

hakkında geri bildirim almaya, öğretmenlerin başarılı ve başarısız olan yaklaşımları tespit etmelerine yardımcı olur (Erden, 1995; Ertürk, 1972).

Özelde öğrencilerin değerlendirilmesi; onların ilgi ve yeteneklerinin tanınması, öğrenme eksikliklerinin ve düzeylerinin belirlenmesini içerir. Eğitimde öğrenciyle ilgili üç tür değerlendirme yapılmaktadır. Bunlar; tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme, öğrenmeleri izlemeye dönük değerlendirme ve öğrenci başarısını değerlendirmedir (Bilen, 2002).

Demirel (2000)'e göre tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirmenin amacı, öğretim uygulamalarının başında öğrencilerin ilgili dersin önkoşulu niteliği taşıyan bilgi, beceri, tutum özelliklerine sahip olma derecesini belirleyerek öğretim uygulamalarına yön vermektir. Öğrenmeleri izlemeye dönük değerlendirme öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin, eksikliklerinin belirlenerek süreç içerisinde giderilmesine yönelik yapılan not verme amaçlı kullanılmayan değerlendirmelerdir. Öğrenci başarısını değerlendirmede ise öğretim uygulamaları sonunda öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşma düzeyi belirlenerek, not verme amacı güdülür. Değerlendirmenin öğrenme ortamlarındaki kullanımları Tablo 4'te özetlenmektedir (TTKB, 2006).

Tablo 4: Değerlendirmenin Öğrenme Ortamlarında Kullanılması

	Amaç	İşlev	Sonuç
Değerlendirme	Öğrencilerin ne yapabildiğini ve daha iyi nasıl yapabileceklerini araştırmak (performans) Öğrencilerin kendi çalışmalarını hakkında ne hissettiklerini bulmak (ilgi, istek, tutum vb.)	Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgileri anlama (Tanıma) Öğrencinin süreçteki gelişimine odaklanma (Yapılandırma) Ünite sonunda öğrenci hakkında yargıda bulunma (Karar verme)	Öğretme tekniklerini geliştirme Öğrencinin dikkatini zayıf ve güçlü olduğu alanlara çekme Öğretim programını planlama Velilere bilgi verme

TTKB, İlköğretim Seçmeli Bilgisayar (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı. 2006, Sayı: 347.

Öğretim ile değerlendirme arasındaki ilişkiyi kurarken öğrencinin başarısını izlemede sadece öğrenci başarısını nasıl değerlendirdiğimiz değil, aynı zamanda değerlendirmeyi nasıl kullandığımız da önem kazanmaktadır. R. F. Mager, *“Başarının kanıtı olarak neyi alacağınızı bilmiyorsanız, birine başarılıdır damgası*

vurmak oldukça şüpheli bir davranıştır.“ diyerek bu önemi ifade etmektedir. Değerlendirme, öğrencinin fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve toplumsal durumlarını içine alan akademik başarısını kapsmalıdır. Öğrencilerin gelişen ilgileri, gereksinimleri, bedensel özellikleri, duygu ve düşüncelerine ilişkin tüm özellikleri ne kadar iyi tanınırsa, eksikliklerinin zamanında giderilmesi yoluyla onun sağlıklı gelişmesine o kadar etkili ve verimli yardımda bulunulabilir. Değerlendirmelerdeki temel amaç, öğrenilenlerle ilgili olarak öğrencilerin neleri, ne kadar öğrendiğini belirlemek ve sonuçlarına göre öğrenme güçlüklerini, eksik ve hatalı yönlerini giderici önlemler alabilmek olmalıdır. Öğrenci başarısını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarında sadece bilginin ölçülmesine değil, anlama-kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde edindikleri becerilerin ölçülmesine (süreç ve sonuç) ağırlık verilmelidir (Yıldız, Uyanık, 2004).

Değerlendirme sınıfta bir sonraki adımın ne olacağı ve bireysel anlamda öğrencinin neye ihtiyaç duyduğu ile ilgili karara varmak için de önemlidir. Buna göre öğrenme-öğretme ortamının öğrenci üzerindeki etkisini gözlemlemek için çeşitli değerlendirme araçları sıkça kullanılmalıdır. Buradaki asıl amaç öğrencilere yaptıkları çalışmalar hakkında dönüt verebilmektir. Ayrıca öğrencilerin de kendi çalışmalarını değerlendirmeleri için cesaretlendirilmeleri gerekir (Dean, 1999).

Değerlendirme, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında bildiklerini uygulama fırsatı vermelidir. Öğretmenler tarafından uygulanan testler çoğunlukla öğrencilerin dış dünyada karşılaştıkları ile ilgili değildir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde onların bilgiyi hatırlaması değil; çalışmalarının niteliği esas alınmalıdır. Standart testler ürünü değerlendirdiği için öğrenme faaliyetlerinin sonunda uygulanır. Öğrenme faaliyetleri bitmiş olduğundan öğrencilerin eksikliklerinin düzeltilmesi bir üst öğrenime bırakılır (Kaya, Ersoy, 2007).

Öğrencinin verdiği her yanlış cevabın, verdiği her bir doğru cevap kadar önemli olduğu dikkate alınmalıdır. Sadece doğru cevabın dikkate alındığı bir değerlendirme yönteminden ziyade, yanlış cevapların da teşhisine yönelik metotların kullanılması ve yanlış kavramların arkasında yatan nedenlerin ortaya çıkarılması, öğretmen açısından, kendisinin öğretim metodu ve konunun anlaşılma düzeyi için bir geri bildirim imkanı sağlayacak, öğrenci içinse bu yanlışların nedeninin anlaşılması ve tedavisi yönünde önemli bir fırsat olacaktır (Bahar, 2001).

Çoktan seçmeli soru tipinin ulusal sınavlarda kullanılması, öğretmenlerin öğrencilerini bu türden soru tiplerine hazırlarken istemeden de olsa onları kritik ve yaratıcı düşünme becerilerinden uzaklaştırdıkları, karar verme ve problem çözme becerilerinde yetersiz ve ezberci kişiler olmaya yönelttikleri gerçeği mevcut ölçme değerlendirme sistemini tartışmaya açık hale getirmiştir. Bu durum öğrencinin öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi yaklaşımlarında bazı değişikliklere gidilmesini zorunlu kılmıştır. Öğretimi değerlendirme türleri geleneksel ve alternatif değerlendirme şeklinde ikiye ayrılmıştır (Berberoğlu, 2006).

3.2. Geleneksel Değerlendirme

Geleneksel değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin çoğu tarafından kullanılan ve içerdiği soru tipine göre adlandırılan teknikleri içerir. Bu teknikler; doğru/yanlış, eşleştirme soruları ile çoktan seçmeli, kısa ve uzun cevaplı sorulardır. Adı geçen ölçme teknikleri, öğrencinin bilgisini sınırlı bir zaman diliminde ölçmeye çalışmakta, öğrencinin kendi başarısını ve eksiklerini görme fırsatı vermemekte, öğrencinin oluşturduğu öğrenme şeması hakkında yeterli bilgi sunmamaktadır (Karaca ve diğ., 2008).

Chen ve Martin (2000)'e göre gelişen öğrenme teorileri, günlük hayatla ilişkili etkinlikler ve başarılı olmak için gereken nitelikler bu ölçme tekniklerinin kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Wiggings (1990) de, bugünün ihtiyaçlarına cevap vermeyen geleneksel değerlendirmenin, öğrencinin kendini değerlendirmesine de engel olduğu kanısındadır. Çünkü geleneksel değerlendirme, basit düzeydeki bilgi ve becerileri ölçmekte, üst düzeydeki bilişsel becerileri yoklamakta yetersiz kalmaktadır. Geleneksel değerlendirme yaklaşımında şu sorunlarla da karşılaşmaktadır:

- Ölçme araçlarının öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir biçimde, sınırlandırılmış zamanlarda ölçmesi ve öğrencilerin gerçek dünyaya ait problemleri çözmede sorunlar yaşamasına neden olması.
- Ölçme araçlarının öğrencilerin ne yapabileceğini gösterme konusunda yetersiz kalması.
- Ölçme araçlarının öğrenciye kaynaklara ulaşma ve araştırma olanağı tanımaması.
- Değerlendirme sonuçlarının öğretmenler tarafından öğrenme güçlüklerini

belirleme ve öğrencilere dönüt sağlama amacına dönük etkin bir şekilde kullanılmaması, ağırlıklı olarak not vermek için işe koşulması.

- Öğretmenlerin ödevleri yeterince etkin kullanamamaları (Karaca ve diğ., 2008).

Görüldüğü gibi geleneksel değerlendirme teknikleri, özellikle standart çoktan seçmeli testler yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrencilerin bilgiyi farklı alanlara uygulayıp uygulamadıklarını ve öğrendiklerinden yeni bilgiler üretip üretmediklerini ölçmez. Öğrencilere seçtikleri cevabın nedenini açıklama fırsatı vermediğinden öğrenmenin gerçekleştiğini tam anlamıyla göstermez. Bu teknikler öğrencilerin temel kavramlar ve olgulara, gerçek yaşamla bağlantılı olmayan problemlere verilecek cevapların ölçülmesinde yararlı olsa da, öğrenciyi bu süreçte yalnız, yaratıcılıktan uzak bir zaman dilimi içine hapseder (Woolfolk, 2004).

Tyler (1949)'a göre başarı testleri kullanarak ürünü değerlendirmek esas olsa da Gooding (1994), öğrencinin verdiği her yanlış cevabın, doğru cevap kadar önemli olduğuna vurgu yaparak, çoktan seçmeli testler yerine dallanmış ağaç yöntemi ve yapılandırılmış grid tekniğinin öğretmenlerce kullanılmasını önermiştir.

Genel olarak bakıldığında ülkemizde ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak çoktan seçmeli testler, yazılı yoklamalar gibi geleneksel materyallerin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yeteneklerinin ve ilgilerinin ortaya çıkarılmasını engellediği gibi derslere karşı olumsuz tutum geliştirmelerine de sebep olmaktadır. Kelly (1999), ders etkinlikleri ile ölçme ve değerlendirme arasında bir ilişki olması gerektiğini vurgular. Bu nedenle öğrencileri değerlendirmenin kaynağını; soruların sorulduğu, problemlerin çözüldüğü, sunumların yapıldığı yani eğitimin gerçekleştirildiği sınıflarda aramak gerekir.

Bullens (2002)'e göre geleneksel değerlendirme tekniklerinin yetersiz kaldığı noktalarda alternatif değerlendirme yöntemleri önem kazanmaktadır. Uygulamalı bilgi ve yüksek düşünme süreçleri için eğitilen öğrenciler, sadece ezbere dayanan çoktan seçmeli veya doğru-yanlış sorularını yanıtlamamalıdır. Öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesi için uzun yıllardır kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme ve kısa yanıtli sorular içeren yazılı sınavlar, sözlü sınavlar ve dönem ödevleri gibi ölçme araçlarının yanı sıra, son yıllarda öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, kontrol listeleri, rubrikler ve ürün dosyaları gibi daha farklı yöntemler de uygulanmaya başlanmıştır.

3.3. Alternatif Değerlendirme

Alternatif değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin öğrenci gelişimini, öğrencinin neyi bildiğinin yanı sıra neyi yapabildiğini ölçmede yetersiz kalması, alternatif değerlendirme yöntemlerinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Alternatif değerlendirme, alışılmış değerlendirme yöntemlerinin aksine performansı ölçmeyi amaçlayan bir değerlendirme anlayışıdır. Bu amaçla geliştirilen alternatif değerlendirme yöntemlerinden portfolyo, performans görevi, ve gösteri öğrencileri değerlendirmede oldukça yararlı bulunmalarından ötürü uzmanlarca önerilmektedir (Stiggins, 1994).

Öğrenme kuramlarındaki yeni anlayışlar da ölçme ve değerlendirme etkinliklerine doğrudan yansımaktadır. Davranışçı ve bilişsel kuramlar, objektif test maddeleri (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli, kısa cevaplı) ve uzun cevaplı soruları öğrenciyi değerlendirmek için kullanırken; yapılandırmacılık, bu tür değerlendirmelerin gerçek yaşamla ilişkisiz ve karmaşık davranışları ölçmede yetersiz oldukları gerekçesiyle proje ve portfolyo değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır (Roblyer, 2006).

Alternatif değerlendirme yapılandırmacı öğrenmenin değerlendirilmesinde kullanılan ve öğrenme sürecini değerlendirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Sınıfta gerçekleşir ve öğretmenin seçme özgürlüğüne dayanır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak öğrenme sürecinin ve sonucunun eşit derecede önemli olmasına vurgu yapar (Janisch ve diğ., 2007). Alternatif değerlendirme yöntemleriyle geleneksel değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması değerlendirilir. Bu noktada ezberlenen bilgiler değil, özümlenen bilgiler önemlidir (Bayrakçı, 2007).

Alternatif değerlendirme, geleneksel değerlendirme ile tanımlanan klasik öğrenci-öğretmen anlayışındaki eksik yönleri vurgulamış ve ölçme-değerlendirme sürecine yeni kavramlar katmıştır. Öğretim programının içine yerleştirilmiştir; değerlendirme ile öğretimin eşzamanlılığını gerektirir. Başka bir deyişle, alternatif değerlendirme anlamlı öğrenme deneyimleri demektir. Alternatif değerlendirme esnek, farklı sunuş şekillerine ve öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme biçimine olanak sağlar (Erdoğan, Ok, 2008).

Sınıf içi ölçme yöntemi olarak da bilinen alternatif ölçme, öğrenmenin bir yansımaları değil, doğrudan kendisini ölçülebilir. Bu ölçmeyi informal olarak, başka bir deyişle önceden belirlenmiş bir zaman dilimi içinde olmaksızın, anlık planlamalar dahilinde yapar. Bazen de portfolyo ölçmede olduğu gibi belli bir zaman dilimindeki öğrenci gelişimini ölçmeye çalışır. Aynı zamanda ürünü ölçmeye dönük olduğundan tanımlayıcı ölçmeyi de içine alır (Maden, Taylor, 2001).

Alternatif değerlendirme, geleneksel değerlendirmeye göre daha fazla otantik ve performans odaklıdır. Performans, öğrencinin doğrudan veya dolaylı biçimde kalıcı bir üründe gözlemlenebilir bir cevabı aktif olarak üretmesi; otantik ise ödevin gerçek hayat ile ilgili problemlerle ilişkili olmasını ifade eder (Sternberg, Williams, 2002). Performans değerlendirme öğrencinin ortaya koyduğu ürüne, otantik değerlendirme ise öğrencinin gerçek yaşam durumlarında problem çözme becerilerine odaklanır. Otantik değerlendirmede öğrenciler, gerçek problemler, görevler ve projeler üzerinde çalışırlar. Başka bir deyişle öğrenciler, bilgi ve becerilerini gerçek yaşamla ilişkili durumlara nasıl uygulayacaklarını öğrenirler (Fer, Cırık, 2006).

Göçmen (2004)'e göre otantik değerlendirme alternatif değerlendirme kapsamında düşünülebilir. Ancak otantik değerlendirme alternatif değerlendirme türlerinin özelliklerini göstermekle birlikte, her alternatif değerlendirme yaklaşımı otantik değildir. Alternatif ve otantik değerlendirme yöntemleri çoğu zaman dezavantajlı öğrenciler için kullanılmak üzere tavsiye edilse de, tüm öğrencilerin gözlem, anekdot, konferans vermek, anket yapmak, söyleşi yapmak, not tutmak, problem çözmek gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinden yararlanmaları gerekir.

Gambro (1995)'ya göre ders işleme teknikleri ile ölçme değerlendirmenin birbirine bağlanması alternatif değerlendirmenin özünü oluşturmaktadır. Öğretmenler sınıf içinde sürekli öğrencileri değerlendirmeye tabi tutarken bu değerlendirme süreci sınıf dışında önemini yitirmektedir. Bu nedenle geleneksel ölçme değerlendirmede kullanılan not sistemleri alternatif değerlendirme ile ters düşer. BT dersinde alınan notların öğrencilerin karnesinde yer almaması, bu yöntemlerin gerçek anlamda öğrencinin gelişimi için kullanılması yönünde bir avantaj sağlamaktadır. Böylelikle öğrenci not tehdidi altında olmadan kendisini dilediği gibi ifade etme ve gelişim sürecini gözler önüne serme fırsatı yakalayacaktır.

Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan alternatif değerlendirmede öğrencilerin yüksek düşünme becerileri, problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir. Değerlendirmedeki bu farklılıklar, birçok açıdan öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk sahibi olmasını ve öğrendikleriyle gurur duymasını sağlayabilir (Gredler, 2001).

Alternatif değerlendirme uygulamalarını savunanların birçoğu, bunun, öğrenci performansını ölçmede daha geçerli sonuçlar veren bir yöntem olduğunu dile getirmektedir. Hamilton (1994) sınıfta değişik ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanmanın öğrencilerin çeşitli özelliklerini ölçmede en iyi yol olmasının yanında onların motivasyonlarını yükselterek akademik başarıyı artırdığını ifade etmektedir.

Başka bir açıdan alternatif değerlendirme, yüksek düşünme becerilerinin değerlendirilmesini sağlar. Öğrencilere ne öğrendiklerini anlama fırsatı verir. Bu tür değerlendirme, öğrencinin gelişimine ve performansına odaklanır. Öğrenci verilen bir konuda belli bir zamanda başarısız olsa bile, başka bir zamanda başka bir konuda yeteneğinin sergileme şansına sahiptir. Alternatif değerlendirme bu bağlamda gerçekleştiği için, öğretmen öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini farklı alanlar ve durumlarda ölçme şansına sahiptir. Değerlendirmede öğrenciyi teşvik edici unsurlara yer verilir (Telese, 1993). Alternatif değerlendirmenin başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Gerçek yaşamla ilişkili ve öğrenci merkezlidir.
- Sınırlandırılmış, tek yanıtı, çoktan seçmeli testler dışında kalan tüm sınıf değerlendirmelerini kapsar.
- Öğrencinin bilgi ve becerilerini aynı biçimde okulun dışındaki gerçek dünyada da kullanabilmesi üzerine yoğunlaşır.
- Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlayarak, öğrencilere kendine dönük düşünmeyi, kendini değerlendirmeyi ve sorumluluk almayı öğretir.
- Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır.
- Kısmi bilginin değerlendirilmesi sağlanır.
- Öğrencileri sınav saatiyle sınırlandırmadan geniş bir zaman diliminde çalışma, tekrar yapma, ölçütlere göre yeterli derecelerini ortaya koyma fırsatı verir.

- Öğrenciler işbirliği yaparak çalışmaya teşvik edilir.
- Öğretmen elde ettiği ölçüm sonuçlarını yorumlayarak yalnızca öğrencilerini değil, kendi öğretimini de değerlendirir (Zaremba, Schultz, 1993).

Alternatif değerlendirme yöntemleri farklı zeka türlerine sahip öğrencilerin değerlendirilmesi için de önemlidir. İşitsel öğrenenler bağımsız çalışma özelliklerinden dolayı sözel sunum yapmaya, proje hazırlamaya teşvik edilmelidir. Görseller tek cevaplı, konu merkezli testlerde zorluk yaşarlar. Grupça problem çözme etkinlikleri, gösteri, sunum, proje yaptırma ve kısa dönemli ölçmeler gerçekleştirilebilir. Kinestetikler kağıt kalem testi gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerine en az cevap veren gruptur. Gösteri, rol oynama, simülasyon etkinlikleri yaptırılabilir. Özet olarak bir sınıf ortamında işitseller yazılı ya da sözlü çalışma yaparken görseller grafik çizebilir, kinestetikler de model inşa edebilir. Tüm öğrenciler öğrenme stillerine göre grupça değerlendirildiği için bireysel özellikler göz ardı edilmemiş olur. Tüm öğrencilere hitap edebilecek ölçme araçları hazırlamak yoğun bir şekilde zaman ve efor gerektirse de sonuçta öğrencinin motivasyonu, yeteneği ve bilgisi artmaktadır (Sarasin, 1999).

Öğrenme güçlüğü çeken bireyler de alternatif değerlendirme yöntemlerine olumlu cevap vermektedir. Thompson ve arkadaşları (2001)' nin öğretmen görüşlerine yer verdikleri çalışmalarında bir öğretmenin aktardıkları şöyledir: “İlk başta alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda endişeliydim. Fakat bunları kullandıkça öğrencilerin öğrendiklerini gösterebilme fırsatı yakaladıklarını gördüm. Şimdi üzerinde konuşabileceğim verilere sahibim, üstelik ölçülebilir verilere..”

Alternatif değerlendirme yöntemleri güvenilir ve geçerli bulunmamalarından ötürü eleştirilmektedir. Aynı ürünün birden fazla kişi tarafından puanlanması ve ölçütlerin objektif bir şekilde önceden oluşturulması yöntemlerin güvenilirliğini ve geçerliğini artıracaktır. Ayrıca bu şekilde hazırlanan puanlama anahtarları tekrar tekrar kullanılabilir. Bir diğer dezavantaj, alternatif değerlendirme yöntemlerinin puanlamasının zaman alıcı olması ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının öğretmene getirdiği fazla yük olarak düşünülmektedir. Öğrencileri grupça değerlendirmek zamanı daha verimli kullanmaya yardım edebilir (Parmaksız, 2004).

Alternatif değerlendirme geleneksel değerlendirmenin yerine geçecek bir değerlendirme anlamını taşımaktadır. Ancak bilişsel alan davranışları taksonomik

olarak sınıflandırıldığında, bilgi basamağında yer alan kazanımların ölçülmesinde geleneksel değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Bilgi basamağı görünce tanıma, sorunca söyleme, eşleştirme, listeleme, sıraya koyma, seçip işaretleme, doğru ya da yanlışlığına karar verme davranışlarını içerir. Bu basamaktaki davranışları kazandırmanın amacı, daha üst düzeydeki davranışları edindirmeye önkoşul niteliğinde olduğundan önemlidir (Özdaş ve diğ., 2007).

Bilişsel davranışlar kadar önemli olan ve bir o kadar da göz ardı edilen duyuşsal alan davranışlarını ölçmede yetersiz kalan geleneksel değerlendirme yerine gözlem, görüşme, derse ilişkin tutum ölçeği gibi alternatif yöntemler kullanılabilir. Önceleri sadece psikomotor alan davranışlarını ifade eden, daha sonra bilişsel süreçlerin de ortaya konulduğunun anlaşılmasıyla daha genel bir değerlendirme olarak ele alınan performans değerlendirme alternatif yöntemlerle ölçülebilir. Geleneksel değerlendirmede olduğu gibi öğrencilerin sorulan bir soruya basit bir yanıt vermeleri ya da sunulan seçeneklerden birini seçmelerinin istenmesi performans değerlendirme açısından yeterli olmamakla birlikte, bunun sadece öğrenci başarılarının dolaylı olarak ölçülmesi faaliyeti olduğu ifade edilmektedir (Karaca ve diğ., 2008).

Öğretmenler alternatif değerlendirme ve geleneksel değerlendirme arasında seçim yapmak zorunda değildir. İkisinin birleştirilmesi, ihtiyaçları en iyi şekilde karşılayabilir. Eğer bir şoför seçmek gerekiyorsa, *'sadece uygulama sınavını geçen kişiyi mi, yoksa sadece yazılı sınavı geçen kişiyi mi seçmeliyim?'* şeklinde düşünülmezsiniz, her iki sınavda da başarılı olan kişi seçilmelidir. Seçilen şoför, hem araba kullanma hakkında gerekli bilgilere sahip olmalı (bu geleneksel yollarla test edilebilir), hem de iyi araba kullanmalıdır (bu da performansa dayalı değerlendirme ile test edilebilir) (Güven, Eskitürk, 2007). Geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemleri Tablo 5'te görülmektedir (Bahar ve diğ., 2006).

Tablo 5: Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme Yöntemleri

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri
<ul style="list-style-type: none">• Çoktan seçmeli testler• Doğru yanlış soruları• Eşleştirme soruları• Kısa cevaplı sorular• Uzun cevaplı sorular	<ul style="list-style-type: none">• Kavram haritası• Performans görevi• Proje• Portfolyo• Öz değerlendirme• Akran değerlendirme• Grup değerlendirme• Yapılandırılmış grid• Tanılayıcı dallanmış ağaç• Drama ve Gösteri• Yazılı rapor, Poster

Bahar, Mehmet; Zekeriya Nartgün; Soner Durmuş; Bayram Bıçak. 2006. **Geleneksel Alternatif Ölçme Değerlendirme Öğretmen El Kitabı**. Ed. Mehmet Bahar. Ankara: Pegem Yayıncılık 20.

Aşağıda araştırmaya konu olan ve BT dersinde kullanılan alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Bu yöntemler kavram haritası, performans görevi, proje, portfolyo, öz, akran ve grup değerlendirmedir.

3.3.1. Kavram Haritası

Belirli bir alandaki kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren iki boyutlu şekil ya da grafiklerdir. Aşamalı bir yapıda düzenlenir; en geniş ya da kapsamlı olan kavram tepede, en dar içerikli kavram ise en altta yer alır. Ünite veya konuda geçen kavramların birbiriyle ilişkilerinin yansıtıldığı haritalardır. Öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenme sürecini kontrol etme, kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır. Bu araçlar daire ya da bir çeşit kutu içine yazılmış olan kavramları içerir. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturulur (Freeman, Urbaczewski, 2002).

Açar (2007)'a göre kavram haritası, öğrencinin bilgileri nasıl organize ettiğini gösterir. Haritada ne kadar anlamlı bağlantı gösterirse konunun içeriğini o kadar iyi anlayacaktır. Kavram haritaları bir değerlendirme aracı olarak sürecin herhangi bir aşamasında kullanılabilir. Sürecin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini yoklamak için, sürecin içerisinde sürecin eksikliklerini ya da gidişatını izlemek için,

sürecin sonunda süreci değerlendirmek için kullanılabilirler. Kavram haritası oluşturma aşamaları aşağıda sunulmuştur:

- Öğrencilere önceden hazırlanmış bir örnek gösterme.
- Örnekte kavramların harita üzerinde nasıl birleştiğini sorma.
- Harita üzerindeki çapraz bağlantıların neyi ifade ettiğini gösterme.
- Öğrencilerden kavram haritası oluşturmak için önceden bildikleri kavramları ya da verilen kısa bir metinden çıkaracakları kavramları listelemelerini isteme.
- Öğrencilere bu kavramları genelden özele doğru sıralamalarını söyleme.
- Konuyla en ilgili olan kavramı daire içerisine almalarını isteme.
- Öğrencilerin konuyla ilgili en önemli kavramdan daha az önemli olduğunu düşündükleri kavrama doğru kavram ilişkisini hazırlamalarına fırsat verme.
- Kavram haritalarını oluşturmalarına yardımcı olma.
- Öğrencilere kendi kavram haritalarını anlatan bir hikâyeye yazdırma (Bullens, 2002).

Kavram haritaları, öğrenmeyi anlamlı kılmaktadır. Hazırlanması zaman alıcı olmasına karşılık tekrar tekrar kullanılabilir (Engel, Pulley, Rybinsky, 2003). BT dersinde örnek bir kavram haritası verilmiştir (Ek 2). Kavram haritalarını değerlendirmek için bütüncül rubrikler kullanılabilir. Rubrikteki ölçütler aşağıdaki gibi hazırlanabilir:

- Kavramların seçimi (konuda geçen önemli kavramların tespiti)
- Hiyerarşi (Bu kavramları genelden özele sıralama)
- Ara bağlantılar (Hiyerarşik akışın oklarla belirlenmesi)
- Çapraz bağlantılar (Kavramlar arası ilişkilerin oklarla belirlenmesi)
- Ara ve çapraz bağlantıların adlandırılması (Oklarla belirtilen iki kavram arasında sahiptir, içerir vb. fiillerin konulması)
- Önermeler (İki kavram arasındaki ilişkinin bir önerme oluşturması) (Bahar ve diğ., 2006).

3.3.2. Performans Görevi

Performans değerlendirme, öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevlerdir. Başka bir deyişle öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri günlük yaşamla da

ilişkilendirerek ortaya koymalarını gerektiren kısa süreli çalışmalardır (Karakuş, 2006).

MEB tarafından yayımlanan yazıda (Ek 3) *performans görevi, programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığın kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevleri, ifade eder, hükmü* yer almaktadır. Ayrıca performans ödevini öğrenci velilerinin yaptığı veya öğrencilerin ödevi, internetten ya da bir kaynaktan doğrudan bilgi aktararak hazırladığının anlaşıldığı vurgulanan genelgede, bu nedenle *performans ödevi* yerine *performans görevi* uygulamasının getirildiği belirtilmiştir. Buna göre performans görevleri sınıf içerisinde tamamlanmalıdır. Bir değerlendirme sürecinin performans dayanaklı olabilmesi için şunlar gerekmektedir:

- Ürün
- Gözlenebilir performans
- Üst düzey düşünme süreci
- Sosyal beceriler ve grup çalışması
- Disiplinler arası geçiş ve bilgi alışverişi (Berberoğlu, 2006).

Performans değerlendirme süreç içerisinde yayılmıştır, zamana bağlı değildir. Gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Performans değerlendirme ile öğrenciler sınav saatleri ile sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanağına sahip olurlar. Performans değerlendirme, öğrencinin yeni bir bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Performans görevlerinde tek bir doğru yanıt yoktur. Görevi tamamlamak için farklı yollar bulunmaktadır. Bu nedenle görevin iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirilmesi gerekmektedir (Dorr-Bremme, Herman, 1986).

BT dersinde, diğer derslerde olduğu gibi, öğrencilerin bilgiyi eleştirel olarak değerlendirme, araştırma yapma, sorgulama, problem çözme ve iletişim kurma gibi çeşitli süreçlerde kullandıkları yeteneklerinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerden yeni kazandıkları bilgilerini ve becerilerini günlük hayatlarındaki durumlarda uygulamaları beklenmektedir. Bu kazanımlar, en iyi şekilde, anlamlı, yol

gösterici, ilginç, yaşa ve öğretim programına uygun performans değerlendirmeler kullanılarak değerlendirilebilir. Performans değerlendirmeleri geleneksel ölçme araçları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin belirlenen kazanımları elde etme yeteneğinin ölçülmesinde daha etkilidir (Şenel ve diğ., 2007).

Brookhart (1999), performans görevinin bir öğrencinin grup içi ya da bireysel faaliyetler kapsamında oluşturduğu ürünle ilgili yazılı veya sözlü yanıtlar üretmek, başarısını kanıtlanması gereken bir faaliyet olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler performans görevlerini, karmaşık bilişsel süreçleri, davranışları ve sosyal becerileri ölçmek amacıyla kullanabilirler. Performans süreci, ürünü ya da her ikisini birden ölçebilir. Örneğin Winnipeg- Manitoba'daki Darwin Okulu'nda öğretmenler her öğrenci için hikaye okuma sürecinde doğru telaffuz edilen kelimelerin yüzdesini kaydederler. Ardından hikayede geçen kelimelerin yüzde kaçını kendi cümleleri içinde kullandıklarını hesaplarlar (Borich, 2004).

Bayram (2006)'a göre sunulan ya da aktarılan bilgilerin, verilen mesajların hangi araç-gereçle ya da materyaller yardımıyla yapıldığı son derece önemlidir. İşte performans görevleri BT dersindeki materyaller olarak karşımıza çıkmaktadır. BT dersinde isteyen öğrencilerin performans görevi hazırlaması önerilmektedir (Ek 4). Avantajları ise şöyledir:

- Performans değerlendirme kaynakları tekrar tekrar kullanılabilir.
- Performansın belirli bölümlerine odaklanıldığından, öğretmenin her bir parçayı gözlemleyebilmesini ve değerlendirebilmesini sağlar.
- Aynı değerlendirme aracı kullanılarak öğrencinin zaman içindeki gelişimi bir çizelge dahilinde izlenebilir (Campbell ve diğ., 1998).

3.3.3. Proje

MEB'in proje ve performans görevleri ile ilgili yazıda (Ek 3) *proje; öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmaları ifade eder*" hükmü yer almaktadır. Diğer bir tanımla geniş içerikli ve uzun süreli performans ödevleridir. Üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca grupta çalışma, teknolojiyi kullanma, iletişim vb. becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunur. Bilimsel süreç ve bilimsel düşünce

becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi için son derece önemli olan proje ödevinin aşamaları şöyledir:

- Konunun seçilmesi
- Amacın belirlenmesi
- Bilgi toplama
- Bulgular ve tartışma
- Yazım (Craig, McCormick, 2002).

Asher (1996)'a göre öğrenciler, okuldaki bir ders ile okul dışındaki gerçek dünya arasında sebep-sonuç ilişkisi yakalayamadıkları zaman güdülenme sağlanmaz. Colorado'daki bir devlet okulundaki öğretmenlerin öğrencilerin sosyal öğrenme becerilerini ve motivasyonlarını geliştirmek için verdikleri projelerden biri şöyledir: "Sizce Colorado tarihinde yaşanan en önemli olay nedir?" Bu soru etrafında proje şekillenmektedir (Borich, 2004).

Kalıtım biliminin verilerine göre tek yumurta ikizleri dışında kalan tüm insanlar birbirinden farklı genetik yapıya sahiptir. Bu ise her insan diğerlerinden farklı bedensel ve zihinsel özellik ve yeteneklere sahiptir anlamına gelir (Teker, 1990). O halde öğrencilere bizzat kendilerini ortaya koyabilecekleri, duygu ve düşüncelerini göz önüne serecekleri projeler yapmaya teşvik etmek gerekmektedir. BT dersinde isteyen öğrencilerin proje hazırlaması önerilmektedir (Ek 5). Dezavantajları ise şunlardır:

- Uzun süreli ve evde yapılan çalışmalar olduğu için çalışmanın öğrenciye ait olup olmadığından emin olunamaz.
- Ödevler, öğrencinin sahip olduğu olanaklar düşünülerek hazırlanmadığında adil olmayan durumlar ortaya çıkabilir (Candur, 2007).

Öğrencilerin proje hazırlama süreci içerisinde geribildirim almaları önemlidir. Bireysel projeler bağımsız çalışma becerisini geliştirirken, grup projeleri grup çalışması konusunda öğrencileri teşvik eder. Grup projelerinin puanlanmasında sorun yaşanabilir. Gruba ortak puanın verilmesi dezavantaj yaratabilir. Projenin amacı, öğrencilerden beklenenler ve ölçme değerlendirme ölçütleri önceden belirlenmeli ve öğrencilere açıklanmalıdır. Proje değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

- Bağımsız çalışma yeteneği
- Grupla işbirliği
- Değişen durumlara uyum sağlama
- Problemlerle başa çıkma, çözüme ya da kaçınma becerisi
- Gösteri tasarımı ve sunumu
- Konuya yaklaşımın orjinalliği
- Teorik beceriler / psikomotor beceriler
- Hedef belirleme
- Zamanı etkili ve verimli kullanma (Gooding, 1994).

3.3.4. Portfolyo

En genel anlamı ile portfolyo, öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonudur. Portfolyo; anket, anekdot, ses ve görüntü kaydı, günlük çalışma planı, davranış listelerini içerir. Portfolyo bir bakıma otantik test formudur, performansı gerçek yaşama en yakın halinde ölçmeye çalışır (Erdoğan, 2006).

Okan (2005)'a göre bir portfolyo için değerlendirme ölçütleri bütünlük (istenen çalışmalar dosyada var mı?), tertip ve düzen (temiz, düzenli ve uygun başlıklar kullanılarak sıralanmış mı?) ve yansıtma (öğrencinin gelişimini yansıtıyor mu?) kriterleri dikkate alınarak hazırlanabilir. Öğrencilerin bilişsel kazanımları kadar önemli olan duyuşsal kazanımlarını ölçmek içinse, bir aktivite anındaki ses kaydı, duygu ve düşüncelerini ifade eden yazılı raporu ya da öğrencinin neyi neden yaptığını anlattığı kısa bir görüşme kullanılabilir. Mıhladız (2007), portfolyoların değerlendirilmesinde başlangıçta öğretmenlerin değerlendirmesi ön plana çıkarılabileceğini ifade etmektedir. Daha sonra öğrencilerin öz değerlendirmesi, akran değerlendirmesi ve son olarak velilerin portfolyoya ilişkin görüşleri sürece katılabilir. Williams (2000) portfolyoyu; kişisel, akademik ve grup portfolyo olarak üçe ayırmaktadır. Yaygın anlamda portfolyolar, sergileme, çalışma ve değerlendirme amaçlı kullanılmaktadır.

Sergileme: Bu tip portfolyo öğrencinin kendisini en iyi yansıttığına inandığı, temsili değeri olan çalışmalarını kapsar. Henüz tamamlanmamış çalışmalarını kapsamaz. Bu tip portfolyoyu becerilerini ve çalışmalarının sergileme amacı ile en iyi çalışma örneklerini sunan bir sanatçının portfolyosuna benzetilebilir. Öğrenciler

portfolyolarını ebeveynleriyle paylaşabilirler. Fakat öğrencilerin günlük çalışmaları ile ilgili delilleri tam olarak ortaya koymadığından öğretimi yönlendirecek bir bilgi vermez. Değerlendirme ve not vermek içinde uygun bir seçenek değildir. Bu tip portfolyolar ürün odaklı portfolyo şeklinde de düşünülebilir.

Çalışma: Öğretmen-öğrenci portfolyosu olarak da isimlendirilen çalışma portfolyosu öğretmen ve öğrenciye süreci beraber ölçme ve değerlendirme fırsatı sunar. İkisi birlikte öğrenme anlamında büyüme ve gelişmeyi gösteren örnekleri seçer. Bu açıdan sadece biten değil, devam eden çalışma örneklerini de kapsayabilir. Ebeveynlerde bu sürece katkıda bulunabilir. Öğrenci düşünce, fikir ve eserlerin gelişen bir hazinesi olan çalışma ürün dosyalarını süreç değerlendirme amacı ile kullanılabilir. Esasında bu tip portfolyolar süreç odaklı portfolyo olarak da düşünülebilir.

Değerlendirme: Öğretmen alternatif değerlendirme portfolyosu da denilen bu tipte tüm maddeler puanlanır, sıralanır ve değerlendirilir. Öğretmen her öğrencinin kişisel portfolyosunu bir değerlendirme amaçlı olarak saklar. Esasında bu tip bir değerlendirme yaklaşımı bir bütüncül (holistik) değerlendirme modeli olarak düşünülebilir (Korkmaz, Kaptan, 2003).

Teknolojinin eğitim programlarına entegre edilmesiyle elektronik portfolyo kullanımı da yaygınlaşmıştır. Elektronik portfolyo geleneksel portfolyoya benzer fakat e-portfolyolar özellikle teknoloji bilgisini ve becerisini gerektirir. Geleneksel portfolyolardan farklı olarak hipermedya programları, veri tabanı, kelime işlemci yazılımları, web tasarım programları, gibi elektronik medya kaynaklarının bir bileşimini kullanmayı gerektirir. Bilgisayar diskinde saklanır, bir CD-ROM ya da Web sayfasında toplanır, gerektiğinde ve istenildiğinde üzerinde kolayca düzeltme yapılabilir, erişilmesi kolaydır (Demirli, 2007).

BT öğretim programında ilk kategorideki portfolyoların, yani ürün dosyalarının kullanılması ve ilköğretim 2. kademedeki elektronik ürün dosyası hazırlanması öngörülmektedir (Özyenginer, 2006). BT dersinde değerlendirmeye dönük yazı, fotoğraf, resim, günlük vb. birçok ürün toplanabilir. Bir ürün dosyası üç ana bölümden oluşur.

Özgeçmiş: Bu kısım öğrencinin ortaya koyduğu çalışmaların hangi aşamalardan geçtiğini yansıtır. Öğretmene veya portfolyonun sunulduğu diğer kişilere öğrenci ürünlerinin gelişimi ile ilgili bilgi vererek onu daha iyi tanımasına yardımcı olur.

Ürünler: İçindekiler olarak da adlandırabileceğimiz bu bölüm portfolyo içinde öğrenci tarafından konulan tüm çalışmaları kapsar.

Yansıtma: Bu bölümde öğrenci yaptığı çalışmaların bir ölçüde muhakemesini yapmak amacı ile kendisi ile ilgili görüşlerini yansıtır. Bu yüzden, “Neleri iyi yaptım? Buradaki amacım neydi? Hangi alanlarda zayıfım?” tipinde sorular sorarak cevap arayabilir (Korkmaz, Kaptan, 2003).

BT öğretim programında öğrencilerin derslerde ve ders dışında etkinliklerde ürettikleri ürünleri ürün dosyalarında toplamaları öğrenciler açısından çok olumludur. Öğrenciler sorumluluk, başarıma, biriktirme, değer verme gibi öz yetilerini geliştirmektedir. Öğretmenler de öğrencilerinin yıl boyunca yaptığı çalışmaları değerlendirerek daha sağlıklı bir ölçme gerçekleştirmiş olmaktadır. Sadece belli dönemlerde ve belli davranışları ölçen sınavlar yerine ürün dosyası değerlendirmesi, öğretmenin daha objektif karar vermesini sağlayacaktır. Ayrıca çoklu zeka kuramına da uygun bir değerlendirme olacaktır. Örnek bir portfolyo süreci Ek 6’da sunulmuştur.

Portfolyo ya da sunumda, öğrenci ürünü oluşturma sürecini ortaya koyar. Öğrencinin bir öğrenme alanındaki çaba, başarı ve gelişimini kanıtlayan, belirli bir zaman dilimindeki (bir dönem, bir yıl) çalışmalarının, organize edilmiş sistemli bir koleksiyonudur. İçerik önceden belirlenmezse ürün dosyası nitelikli veya niteliksiz birçok çalışmayı içerebilir. Diğer dezavantajları şöyledir:

- Kalabalık sınıflarda dosyaların saklanması ve değerlendirilmesi sorun olabilir.
- Bazı ürünler evde hazırlandığından çalışmanın öğrenciye ait olup olmadığından emin olunamaz (Koçoğlu, 2008).

3.3.5. Öz Değerlendirme

Belirli bir konuda bireyin belli ölçütler çerçevesinde kendini değerlendirmesidir. Bireysel veya kendini değerlendirme olarak da adlandırılabilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmeleri olarak açıklanabilir. Temel amaç, öğrencilerin kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmektir. Çünkü yaşam boyu öğrenme, bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil aynı zamanda kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini de zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını, kendilerini sürecin bir parçası olarak görmelerini sağlar.

Değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı, kendi güçlü ve zayıf yanları ile becerileri hakkında değerlendirme yapmasına olanak tanır (Heath, 1994).

Poynter (2000)'a göre ilköğretim çağı, öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirmelerine yardımcı olmak için erken değildir. İletişim becerilerinin ve özgüvenlerinin artması için gereklidir. Ayrıca öğrencilerin, kendilerine dışarıdan bakma yetilerinin gelişmesine katkıda bulunur.

Ünite başında ve sonunda işlenen konulara ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için öz değerlendirme kullanılabilir. Öğrencilerin hangi konuyu zor ya da sıkıcı buldukları, ileride işlerine yarayıp yaramayacağı, gösterdikleri gelişme, ayrıca hobileri, özgüven dereceleri bu değerlendirme yönteminden anlaşılabilir. Öğrencileri duyuşsal özelliklerini anlamaya dönük ifadeler yazılarak puanlatılabilir. Buradaki ipuçlarından hareketle her bir öğrencinin konuyu nasıl anlamlandırdığı ortaya çıkar. Örneğin öğrencilerin nasıl bir gelişme kaydettiklerine ilişkin bir kolaj çalışması bile yaptırılabilir. En önemli dezavantajı öğrencilerin kendilerini değerlendirirken yanıltıcı davranabilme olasılıklarıdır (Silberman, 1996).

BT dersinde her ünite sonunda verilen öz değerlendirme formlarının (Ek 7) öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmalıdır. Bu formlar not verme amaçlı kullanılmamalıdır.

3.3.6. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme, bir grup içinde yer alan bireylerin akranlarını değerlendirmesidir. Diğer bir tanımla öğrencilerin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirmesidir (Ek 8). Akran değerlendirmesi yapılırken değerlendirme ölçütlerinin önce akran grubu tarafından kabul edilmesi gerekir. Bu ölçütlere kendileri karar verebilir, öğretmenle beraber belirleyebilir ya da öğretmenin belirlediği ölçütler akranlar tarafından kabul edilir. Akran değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını da sağlar. Kişinin öğretmen dışında başka birinden de dönüt almasına yardımcı olur (Okur, 2006).

Akranlar, kişilerin daha sonradan kendi değerlendirmelerini yapmaları için kullanacakları zengin bilgileri sağlarlar. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunurken, eleştirilere karşı hoşgörülü olmayı öğrenmelerine de yardımcı olur. Bu nedenle akranlar tarafından yapılan değerlendirmeler öğrencilere

geri dönüt olarak verilmelidir. Öğrencilere not vermek için kullanılmamalıdır. En önemli dezavantajı şudur:

- Öğrenci yakın arkadaşına gerekenden fazla, yakın olmadığı arkadaşına ise gerekenden düşük puan verebilir. Ayrıca akranlar kendi aralarında anlaşarak birbirlerine yüksek puan verebilirler (Oğuz, 2003).

3.3.7. Grup Değerlendirme

Grup değerlendirmede, bir grup içinde yer alan bireyler kendi gruplarını veya diğer grupları değerlendirirler. Araştırmalar göstermektedir ki, öğrenci bir konuyu tartıştığında ya da arkadaşına anlattığında, öğrenme daha hızlı gerçekleşmektedir. Öğrencilerden herhangi bir konuda iş birliği yapmaları ve beraber çalışmalarını bekleniyorsa bireysel sonuçlara göre değil de grup sonuçlarına göre değerlendirilmeleri daha uygundur. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin iş birliği çabalarının değerlendirileceğinin yansıtılması gerekir. Bununla ilgili çeşitli yöntemler bulunmaktadır: Bir grubun tüm üyelerine aynı ölçme ve değerlendirmenin verilmesi ya da bazı özellikler için öz değerlendirme, başka özellikler için grup değerlendirmesinin yapılması gibi yöntemler kullanılabilir (Raymond, 1996).

BT dersinde çoğu öğrenci başka bir arkadaşıyla bilgisayarını paylaştığından, öğrenme ortamı grup değerlendirmeye oldukça elverişlidir. Örnek bir grup değerlendirme formu Ek 9 de sunulmuştur. Alternatif değerlendirme yöntemlerini açıklamaya geçmeden önce bu yöntemler ile kullanılmak amacıyla hazırlanan araçlardan söz edilmesi yararlı olacaktır.

3.4. Alternatif Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Alternatif değerlendirme yöntemlerinde kullanılmak amacıyla kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarları (rubrik) kullanılır.

3.4.1. Kontrol Listesi

Mertler (2001)'e göre alternatif değerlendirmede kullanılan araçlardan biri kontrol listeleridir. Bir performansın aşamalarının evet/hayır ya da var/yok şeklinde hazırlandığı kontrol listeleri, performansın niteliği hakkında bilgi vermez. Kontrol listesi, davranışların, özelliklerin, hareketlerin listelerini oluşturarak hangilerinin

yapılıp yapılmadığını belirlemek için kullanılır. Ardışıklık içinde uygun ve uygun olmayan basamakların çeşitlerini içerir. Kontrol listelerinin içinde olası hataların bulundurulması, öğrencilerin karşılaştığı sorunları görerek dönüt ve düzeltme açısından önemli katkılar sağlayabilir. Bu durumda +1 gibi bir puan her bir pozitif davranış için , -1 gibi bir puan her bir hata için, 0 ise davranışın gözlenemediği durumlar için verilir. (Morrison, Ross, Kemp, 2001). Avantaj ve dezavantajları şunlardır:

- Öğrencinin veya öğretmenin gözlemlerini önceden belirlenen ölçütlere göre yapmalarına olanak sağlar.
- Kontrol listesi, birçok kez kullanılabilir, farklı ya da aynı öğrencinin davranışını gözlerken, bir önceki ile karşılaştırılabilir.
- Öğretmeni bir davranışla ilgili sadece gözlemlenen veya gözlemlenemeyen şeklinde iki ölçüte göre karar vermeye zorlar.
- Performans sürecine ilişkin ayrıntı bilgi elde edilemez (Godbey, Ronde, Throckmorton, 2002).

Örneğin bilgisayar açma-kapama, internetten arama yapma vb. bir dizi hareketi gerektiren davranışlar kontrol listesinde açıkça belirtilip sıralanabilir. BT öğretim programında tüm basamaklardaki ünitelere ilişkin kontrol listeleri öğretmenlerce her öğrenci için doldurulmak üzere öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır (Ek 10).

3.4.2. Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceleme ölçeği öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlilik düzeyini belirlemeye dönük bir puanlama sistemidir. Dick ve Carey (2001)'e göre devinışsel kazanımların ölçülmesinde verilen performans görevlerini değerlendirmek için ölçeklere özellikle ihtiyaç duyulur. Öğrenciden beklenen davranışın özelliklerine ilişkin detaylı bilgileri içeren ve öğrenci performansının eksik noktalarını belirlemek amacıyla kullanılan araçlardır. Performansa ait aşamaların kontrol listelerine göre daha ayrıntılı olarak değerlendirilebildiği dereceleme ölçekleri sayısal, betimsel ve grafiksel olmak üzere üçe ayrılır (Perlman, 2003). Betimsel dereceleme ölçeklerine dereceli puanlama anahtarı (rubrik) adı verilmektedir. Rubrik kullanımının üstün yönleri şunlardır:

- Öğrenci ve öğretmen için açık bir kalite tanımı verir.

- Öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullandıkça ortaya koydukları ürünün sorumluluğunu daha fazla üstlenirler.
- Öğretmenin puanlama için harcadığı zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğrencilere bir görevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirecekleri ölçütler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi; velilere çocuğunun dersteki performansı hakkında geribildirim sağlar (Şenel ve diğ., 2007).

Rubrikler geliştirilme amaçlarına göre analitik ve holistik (bütüncül) olmak üzere ikiye ayrılır (Ek 11). Bütünsel rubrikler öğrencinin performansı hakkında genel bir yargıya ulaşmak için, öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasıdır. Bu ölçme aracı öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılabilir. Analitik rubrikler ise ayrıntılı bir şekilde performansın değerlendirilmesinde kullanılır. Burada önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanması, sonra da bu puanların toplanarak toplam puanın hesaplanması gerekmektedir. Bu ölçekler, çalışmanın farklı boyutlarına, farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur. Rubrik hazırlama basamakları aşağıda verilmiştir:

- Bir süreç veya ürün seçilir.
- Süreç veya ürün için performans ölçütleri belirlenir.
- Rubriği puanlamada neyin kullanılacağına karar verilir (puanlama kriteri 3–5 arası kullanılabilir) (Bahar, 2001).

Rubrikler, bir görevin ya da etkinliğin tamamlanmasında öğrencilerin göstermiş olduğu duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinde kullanılabilir. BT öğretim programında dereceli puanlama anahtarı proje ve performans ödevleriyle beraber öğrenciye verilir. Böylece öğrenciler kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilirler. Dereceli puanlama anahtarları, görev değerlendirme ölçütlerini tanımlayarak öğrencilerden ne beklendiğini ve performansın seviyelerini gösteren değerlendirme araçlarıdır. Öğrenciler dereceli puanlama anahtarında kullanılan dili anlamalı ve kendilerinden ne beklendiğini kesin olarak bilmelidirler. Performans ölçütlerinin öğrencilerle birlikte belirlenmesi onlar için farklı bir öğrenme deneyimi olabilir. Dereceli puanlama anahtarları öğrenci performansının kalitesinin değerlendirilmesinde ve öğrenmenin geliştirilmesinde etkili araçlardır. Bu araçların daha etkili kullanılabilmesi için, değerlendirmeye başlamadan önce bu değerlendirme

araçlarında yer alan ölçütler öğrencilerle paylaşılmalıdır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik (Resmi Gazete, [24.12.08]) ile “öğrencilerin hazırladıkları proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama ölçekleri bir yıl saklanır” denilmektedir. Böylece değerlendirme yapılırken nelere dikkat edileceği açığa kavuşturulmuştur. Rubriklerin avantaj ve dezavantajları şöyledir:

- Hazırlanması uzmanlık gerektirir ve zaman alır.
- Öğrencinin performansı hakkında, eksik noktaların belirlenip, telafi edilmesi adına, detaylı bilgiler içerir.
- Performans ölçütlerini belirttiği için, beklenen davranışın özelliklerine dair bilgiler verir (Alakurt, 2006).

Smith (2003)'e göre alternatif ölçme araçlarının güvenilir olabilmesi için öğretmenlerin, puanlama anahtarı oluşturma konusunda eğitilmeleri gerekir. Etkili bir ölçme aracı geliştirmek için öğretmenler:

- Kazanımları belirlemeli,
- Kazanımlara ulaşmak için yapılacak etkinliği seçmeli,
- Gerçek yaşamdan, karmaşık öğrenme sürecini yansıtmalı,
- Kolay anlaşılır basamaklardan oluşan rubrik hazırlamalı,
- Değerlendirme sürecinde öğrenciye aktif rol vermelidir.

Açıklanan alternatif değerlendirme yöntemlerinden sonra bu yöntemlerin kullanılmasına olumlu veya olumsuz etki eden tutum ve yeterlik algısı faktörlerinden bahsedilecektir.

3.5. Tutum ve Yeterlik Algısı

Kişinin nelere hangi aşamada değer verdiğini gösteren inanç, duygu ve düşünceler bütününe tutum denilmektedir (Bakırcıoğlu, 1985). Karaca (2006)'ya göre literatürde değişik tutum tanımlarına rastlanmaktadır. Bir tanıma göre tutum, belli bir objeye karşı bireylerin olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimiyken, başka bir tanıma göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur. Bu içsel durumların zihinsel ve duygusal yönleri vardır. Geçici düşünsel durumlar değildir, oluştuktan sonra az

ya da çok bir süre devam ederler. İnsanların davranışları tutumlardan açık şekilde etkilenir. Bir kişiye olumlu duygular besleniyorsa ona karşı olumlu inançlara sahip olunur ve olumlu davranılır.

Tutumlar birçok yolla öğrenilirler. Bir tek olay sonucunda olduğu gibi bir çok yaşantı sonucunda da oluşabilir. Bütün bunların yanında tutumlar sıklıkla başka insanların davranışları taklit ederek öğrenilir. Tutum, kendisi gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimler olduğu için tutumların incelenmesinde, kişiler düşüncelerini yazarak kendilerini ifade edebildikleri gibi, önceden hazırlanmış soru ya da cümle listelerine cevap verebilirler (Arslan, 2008).

Yeterlik algısı, sonuç beklentisi ve öz-yeterlik gibi iki ayrı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüleyicidir. Sonuç beklentisi insanların belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin inançlarını, öz-yeterlik ise verilen bir işi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili algıları kapsamaktadır. Özetle yeterlik algısı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu güven olarak ifade edilmektedir (Bıkmaz, 2004).

İlk olarak Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya çıkan ve daha sonra çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak kullanılan yeterlik algısı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli eylemleri ne kadar iyi yaptıklarına ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1995'ten aktaran, Bıkmaz, 2004, 82).

Yeterlik algısı bireylerin seçimlerini, güçlükler karşısındaki azimlerini, çabalarının düzeyini ve esnekliklerini etkilemektedir. Kişilerin kendi kapasitelerine olan inançları, onların sahip oldukları bilgi ve becerilerle neleri yapabileceklerine göre şekillenmektedir. Kişinin yaptığı bir eylemin sonucuna ilişkin yorumu daha sonra benzer bir görevi yerine getirebilme konusunda kendi yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Yeterlik algılarının en önemli kaynağı doğrudan deneyimlerdir. Deneyimler sonucunda elde edilen başarı, güçlü bir yeterlik algısının oluşmasına neden olurken başarısızlık bu algıyı zedeleyecektir. Yeterlikle ilgili sorulara verilen yanıtlar bireyin bir işi başarmak için kendine olan güven düzeyini ortaya koymaktadır (Şahin, 2004). Tutum ve yeterlik algısı kavramsal olarak açıklandıktan sonra bu iki kavramın öğretmenler açısından ne gibi etkiler yarattığı hususu üzerinde durulacaktır.

3.5.1. Öğretmen Tutumları ve Yeterlik Algıları

Bıkmaz (2004), öğretmenlerin yeterlik algılarını, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançlar olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin yeterlik algıları güçlendikçe öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri artarken, yöntem tercihleri ile öğrenmeleri desteklemeye yönelik gösterilen çaba da farklılaşmaktadır.

Öğretim ortamında başarının temel unsurlarından biri de öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenin belirli bir niteliğe karşı tutumu, öğretimin kalitesini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir (Otaçoğlu, 2008). Eğitim-öğretim alanındaki gelişmeleri takip eden ve alandaki yenilikleri öğrenme ortamına taşıyan öğretmen olumlu bir tutuma sahiptir. Öğrencilerin iyi yetişmesi öğretmen tutumlarının pozitif olmasıyla doğru orantılıdır (Ertuğrul, 2005).

Etkili öğretmenlik için değerlendirme vazgeçilmezdir. Öğretmenler, kasıtlı veya değil çoğu informal olmak üzere öğrencilerini sürekli ölçmeye çalışırlar (Kelly, 1999). Stiggins (1997)'e göre öğretmenler ders süresinin üçte ikisine yakın dilimini ölçme ve değerlendirmeye harcamaktadır. Aydın (2005)'a göre öğretmenler:

- Sadece sonuca dayalı anlayış yerine, öğrenme sürecini de değerlendiren bir anlayışı benimsemelidir.
- Öğrencilerin öğrenmelerini anlamaya yardımcı olmalı, onlara kendilerini anlama olanağı sunmalı, farklı alanlardaki çalışmaları ve etkinliklerini ölçmeli ve değerlendirmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme dersten kopuk, dersten bağımsız ve ders dışı bir etkinlik olarak görmemelidir. Öğrencilerin neler yaptıklarının yanı sıra nasıl yaptıklarını da ölçmelidir.
- Farklı ilgi, beceri, zeka yapısı ve öğrenme şekline sahip öğrencilerin değerlendirilmesinde; klasik sınav ve test türlerinin yanı sıra, açık uçlu sorular, gözlem formları, görüşmeler, değerlendirme ölçekleri, günlükler, portfolyolar, projeler vb. araç ve yöntemler kullanılmalıdır.

Öğretmenler öğrenci öğrenmelerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde önemli bir role sahiptir. Öğretmenler öğrencileri sıkça değerlendirip, yanlışlarını düzeltme zamanı ve yeniden yapma imkanı vererek, öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaltılmasını sağlayabilir. Ayrıca periyodik olarak bu değerlendirme sonuçlarını

öğrencilere ve ailelere rapor etmelidirler. Ölçme ve değerlendirme, öğrenci kazanımlarının gelişimine ilişkin öğrenme ve öğretme sürecinin temel parçası olduğundan öğrenciler için olumlu bir deneyim ve kişisel gelişim sağlamalıdır. Uygulamalar sürekli öğrenmeyi ve gelişimi destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır (Damain, 2000).

Alternatif değerlendirme yöntemlerinin başarıyla uygulanmasında ve etkili sonuçlar elde edilmesinde rol oynayan pek çok değişken vardır. Bunların başında öğretmen donanımları gelmektedir. Öğretmenlerin nitelikli görevler hazırlamaları, bulgulara dayalı etkili geribildirim verebilmeleri ve bu uygulamaların sonuçlarına dayanarak öğrenci başarısını izleyebilmeleri son derece önemlidir (Yapıcı, Leblebiciler, 2007).

Öğretmen elde ettiği ölçüm sonuçlarını yorumlayarak yalnızca öğrencilerini değil, kendi öğretimini de değerlendirir. Değerlendirme yapılırken tüm öğretim süreci dikkate alınır: öğretmen gözlemleri, öğrenci görüşmeleri, öğrenci tümel dosyaları, proje ve probleme dayalı öğrenme ürünleri. Bilginin hatırlanması değil, uygulanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi beklenir. Öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır (Doğan, Karakaya, Gelbal, 2008).

Alternatif değerlendirme yöntemleri öğrenciler ve öğretmenler açısından daha doyurucu olmasına karşın geleneksel değerlendirme yöntemlerinden daha fazla zaman harcamayı gerektirir. Bu yüzden okullarda alternatif değerlendirme yöntemlerinin verimli bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin bu yöntemlere yönelik olumlu tutumlarına ve yeterlik algılarına bağlıdır (Bulut A., 2006).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliliklere sahip olmaları, onların iyi eğitim almaları bir yana, bu öğretmenlik görevini ve gereken sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğrudan ilişkilidir (Yılmaz ve diğ., 2004).

Yeterlilik kavramı, öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Şahin, 2004). Bu nedenle araştırmada BT öğretmenlerinin yeterliliği; onların alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanma sıklıkları ile ele alınmaya çalışılacaktır. Bu üç faktörden elde edilen değerlerin ortalaması alınarak BT öğretmenlerinin yöntemlere yönelik yeterlilik düzeyi ortaya çıkarılacaktır.

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2006, 77).

Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve\veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmada ilişkisel çözümleme, korelasyon türü ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler yoluyla yapılmıştır. Bunlardan karşılaştırma yoluyla ilişkisel tarama, denemesi olmayan fakat ona en yakın bir araştırma düzenidir. Doğal ortam içinde incelemelerde bulunulduğundan bulguların geçerlik olasılığı yüksektir (Karasar, 2006, 81).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın yapılması için gerekli izin valilik makamından alındıktan sonra araştırmaya başlanmıştır (Ek 12). Araştırmanın evrenini, 2007- 2008 öğretim yılında İstanbul iline bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan kadrolu 549 BT öğretmenini ile özel okullarda çalışan 176 BT öğretmenini olmak üzere toplam 725 öğretmen oluşturmaktadır (Ek 13). Evrende yer alan öğretmenler, az sayıda fakat dağınık haldedir. Bunun başlıca sebebi çoğu okulda genellikle en fazla bir BT öğretmenin bulunmasıdır. Ayrıca BT öğretmenlerinin çoğunun Bilgisayar ve

Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü mezunu olması ve ders işledikleri teknoloji sınıflarının standart olması ve nedeniyle evren benzeşik yapıdadır. Örneklem olarak İstanbul iline bağlı dört ilçede- Kadıköy, Maltepe, Zeytinburnu ve Kağıthane- görev yapan BT öğretmenleri belirlenmiştir. Öncelikle ilçeler Avrupa ve Anadolu yakasında olmalarına göre gruplanmıştır. Ardından “İstanbul parkende harcamaları raporu” (2007, [23.11.08]) göz önüne alınarak, sosyo-ekonomik durumlarına göre sınıflanmıştır. Raporda 28 ilçe içerisinde 11 milyar harcama ile Kadıköy 1., Maltepe 12., Kağıthane 15. ve Zeytinburnu 19. sırada yer almaktadır. Son olarak “Okulların eğitim olanakları araştırması” (Çingir, Kadılar, Koçberber, 2007) verileri analiz edilerek, İstanbul’da ilköğretime en fazla kaynak aktaran ilçenin Kadıköy olduğu, bunu 37. sırada Maltepe, 147. Zeytinburnu ve 271. Kağıthane’nin takip ettiği anlaşılmıştır. Bu şekilde oranlı küme örnekleme yapılarak belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği söylenebilir. Araştırmaya toplam 113 BT öğretmeni dahil edilmiş ve bunlardan 104 BT öğretmenin anketi geçerli sayılmıştır. BT öğretmenlerinin bazıları, anketi teslim etmeyişleri veya anketlerinin geçerli olmayışından dolayı araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı buldukları okulların ilçelere ve okul türüne göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin İlçelere ve Okul Türüne Göre Dağılımı

İlçe	Özel	Devlet	Toplam
Kadıköy	8	35	43
Kağıthane	1	28	29
Maltepe	4	13	17
Zeytinburnu	5	10	15
Toplam	18	86	104

Tablo 6 incelendiğinde BT öğretmenlerinin 60’ının Anadolu yakasındaki okullarda, 44’ünün Avrupa yakasındaki okullarda görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen sayıları dengeli bir dağılım oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete, çalışılan kuruma, sınıf mevcuduna, alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili alınan hizmet içi eğitime göre frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	54	51,9
Kadın	50	48,1
Toplam	104	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,1'i kadın, %51,9'u erkektir. Araştırmaya katılanların çoğunu erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 8: Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma Göre Dağılımı

Kurum	f	%
Devlet	86	82,7
Özel	18	17,3
Toplam	104	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %82,7'si devlet ilköğretim okullarında, %17,3'ü özel ilköğretim okullarında çalışmaktadır. Araştırmaya katılanların çoğunu devlet okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 9: Öğretmenlerin Alınan Hizmet İçi Eğitime Göre Dağılımı

Eğitim	f	%
Hiç	39	37,5
Az	35	33,7
Yeterli	30	28,8
Toplam	104	100,0

Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda %28,8'inin yeterli, %33,7'sinin az hizmet içi eğitim aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %37,5'i hiç eğitim almamıştır. Yöntemlere yönelik hizmet içi eğitim almayanlar çoğunluktadır.

Tablo 10: Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Mevcut	f	%
20-29	8	7,7
30-39	22	21,2
40-49	44	42,3
50 ve	30	28,8
Toplam	104	100,0

Araştırmaya katılan deneklerin % 7,7'si 20-29 mevcut, % 21,2'si 30-39, % 42,3'ü 40-49 mevcut ve % 28,8'i 50 ve üstü sınıf mevcudu ile ders işlemektedir. Araştırmaya katılanların çoğunu 40-49 mevcutlu sınıflarda ders işleyen öğretmenler oluşturmaktadır.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen “öğretmen yeterlilikleri” isimli anket formudur. Anketin geliştirilme aşamaları, geçerlik ve güvenilirlik çalışması aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Anket Formunun Geliştirilmesi

Anket, belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiş soru listesidir. Soruların her birinin ayrı bir olayı ölçtüğü ve cevaplardan bir toplam puan elde etmenin mümkün olmadığı anketlerde, daha kolay cevaplanabilen ve daha az yorumlama gücü gerektiren, basit ve olabildiğince problemle doğrudan ilgili soruların seçilmesi önerilmektedir. Bunlardan kapalı uçlu soru, cevaplayıcıya olası cevap seçeneklerinin verildiği soru türüdür. Yapılandırılmış sorular ismiyle bilinen bu tür sorularda cevaplayıcı, soruları güvenilir ve hızlı bir şekilde cevaplar; araştırmacı da cevapları hızlı ve güvenilir bir şekilde analiz eder (Büyüköztürk, [03.08.08]).

Araştırmada kullanılan taslak anket, kapalı uçlu 39 maddeden oluşturulmuştur. Maddeler beş basamaklı likert tipi derecelendirme ölçeği halinde yazılmıştır. Sosyal bilim araştırmalarında sıklıkla kullanılan likert tipi derecelendirme ölçekleri, daha çok tutum gibi bir psikolojik özelliği ölçmede, belli bir konudaki görüşleri ortaya çıkarmada veya bir davranışın gözlenme sıklığını belirlemede kullanılmaktadır (Büyüköztürk, [03.08.08]).

4.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada kullanılan “öğretmen yeterlilikleri” anketi geliştirilirken mantıksal ve istatistiksel bir yaklaşım izlenmiştir. Anketin mantıksal geçerliği için alanda çalışan dört öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. İstatistiksel geçerlik için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

Araştırma için hazırlanan taslak anketin güvenilirliğini ölçmek için, ön uygulama 30 kişi üzerinde yapılmıştır. Ön uygulama grubundaki öğretmenlerin bazı soruların zor

anlaşıldığını söylemeleri, bu soruların bir kısmını boş bırakmaları, anket süresinin uzaması ve sorulara verilen yanıtların aynı eğilimi göstermesi sebebiyle düzeltilen ve son hali verilen anket 27 maddeden oluşturulmuştur (Ek 14). Anket verilerinin güvenilirliği ölçülmüş, yapılan analiz sonucunda Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, 0.88 olarak bulunmuştur (Ek 15). Ayrıca bir hafta arayla öğretmenlere uygulanan anketler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 11’de ön test son test uygulama sonuçları verilmiştir. Bulunan r değeri 1.00’a yakın bir değer olduğundan anketin güvenilir olduğuna ve uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 11: Ön Test Son Test Uygulama Sonuçları

	N	r
I. Uygulama-II. Uygulama	30	,67

Araştırmanın verileri, öğretmenlere uygulanan ve dört bölümden oluşan “öğretmen yeterlilikleri” adlı anket formundan elde edilmiştir (Ek 12). Birinci bölüm kişisel bilgilerle ilgilidir. Örneklemin cinsiyet, çalışılan kurum türü, sınıf mevcudu ve alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda alınan hizmet içi eğitim ile ilgili özelliklerini belirlemek amacıyla dört sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümü kullanılmıştır. Bu bölümden elde edilen verilerle t testi ve anova istatistiksel karşılaştırmaları yapılmıştır.

İkinci bölüm, öğretmen tutumlarını belirlemek için 9 maddeden oluşan 5’li likert tipi ölçek (Çok Az Gerekli-Oldukça Gerekli) şeklinde hazırlanmıştır. Üçüncü bölüm, yöntemleri kullanmaya dönük yeterlik algısını belirlemek için 9 maddeden oluşan 5’li likert tipi ölçek (Çok Az Yeterli- Oldukça Yeterli) şeklinde hazırlanmıştır. Dördüncü bölüm ise 5’li likert tipi ölçek (Çok Seyrek- Çok Sık) şeklinde hazırlanan 9 maddelik yöntemlerin kullanım sıklığını ölçen bölümden oluşmaktadır. Bu verilerle frekans, yüzde ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Her bir bölüm için verilerin genel ortalaması alınmıştır. Anket verileri Maltepe, Zeytinburnu, Kadıköy ve Kağıthane ilçelerinde BT zümre öğretmenler toplantıları, yüzyüze görüşme ve internet aracılığıyla toplanmıştır. Büyüköztürk ([03.08.08])’e göre yüz yüze görüşme, araştırmacının uygulamaya ilişkin kontrolünü artırmakta, zaman ve maliyet açısından önemli tasarruflar sağlamaktadır.

4.4. Verilerin Analizi

Anketin uygulandığı örneklemden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için normal dağılıma uygunluk testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12: Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi

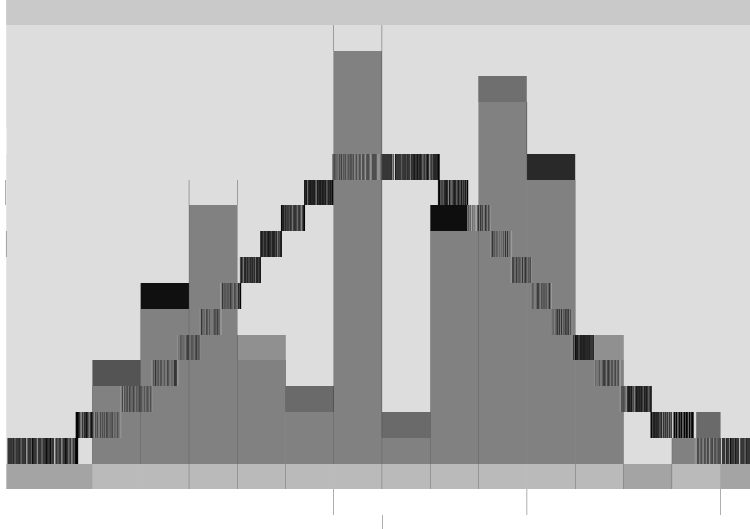
		Toplam
N		104
Normal Parametreler (a,b)	Ortalama	85,41
	Standart Sapma	14,89
Most Extreme Differences	Mutlak	,12
	Pozitif	,11
	Negatif	-,12
Kolmogorov-Smirnov Z		1,29
Asymp. Anlam (2 yönlü)		,07

Görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulunan p değeri $>.05$ olduğu için dağılımın normal olduğu görülmektedir. Medyan ve ortalama değerleri birbirine yakın olduğundan ve çarpıklık ile basıklık değerleri 1,96’dan küçük bulunduğu için dağılımın normal dağılım eğrisi içinde yer aldığı sonucuna varılmıştır. Değerler Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 13: Normal Dağılım Değerleri

N	104	Mod	81,00
Ortalama	85,41	Çarpıklık	-,11
Standart Hata	1,46	Basıklık	-,98
Standart Sapma	14,89	Minimum	58,00
Medyan	86,50	Maksimum	119,00

Şekil 6’da verilen Normal Dağılım Eğrisi ile araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.



Şekil 6: Normal Dağılım Eğrisi

Araştırma verilerinin analizi bilgisayar ortamında "SPSS for Windows 16.0" paket programı yardımıyla yapılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlılık testlerinde $p=.05$ düzeyi esas alınmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, bağımsız gruplarda t-testi, tek yönlü varyans (One-Way Anova) ve çoklu regresyon kullanılmıştır.

Anketlerden alınan kişisel bilgilerin analizinde, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının, yeterlik algılarının ve kullanım sıklıklarının belirlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama aralığını değerlendirmek amacıyla 5 sütun 4 aralık mantığından hareket edilmiştir. Bir aralığın değeri $4/5=0,8$ 'dir. Bu aralık değerleri Tablo 14' te verilmektedir.

Tablo 14: Anket Derecelerinin Aralık Değerleri

Çok Az Gerekli	Çok Az Yeterli	Çok Seyrek	1,00-1,80
Az Gerekli	Az Yeterli	Seyrek	1,81-2,61
Gerekli	Yeterli	Orta	2,62-3,41
Çok Gerekli	Çok Yeterli	Sık	3,42-4,22
Oldukça Gerekli	Oldukça Yeterli	Çok Sık	4,23-5,00

Alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmenlerin tutum, yeterlik algısı, kullanım sıklığında cinsiyete ve çalıştıkları kuruma göre fark olup olmadığını bulmak için t-testinden faydalanılmıştır. Tutum, yeterlik algısı, kullanım sıklığında öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında aldıkları hizmet içi eğitime ve sınıf mevcuduna göre fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans (One-Way Anova) analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum ve yeterlik algısının kullanma sıklığını yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regrasyon yapılmıştır. Tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı değişkenlerine ait genel ortalamasının ortalaması alınarak BT öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyi ortaya çıkarılmıştır. Bulunan düzey anket derecelerinin aralık değerlerine göre yorumlanmıştır.

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde anketten elde edilen veriler analiz edilerek alt problemlere göre sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekildedir: “Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları nedir?” Bu probleme ait veriler "frekans, yüzde ve aritmetik ortalama" ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 15' te sunulmaktadır.

Tablo 15: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarının Frekans, Yüzde ve Ortalamaları

Yöntemler	Çok Az Gerekli		Az Gerekli		Gerekli		Çok Gerekli		Oldukça Gerekli		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kavram H.	15	14,4	8	7,7	48	46,2	18	17,3	15	14,4	3,09
Performans G.	6	5,8	18	17,3	32	30,8	31	29,8	17	16,3	3,33
Proje	4	3,8	16	15,4	29	27,9	34	32,7	21	20,2	3,50
Portfolyo	2	1,9	25	24,0	33	31,7	21	20,2	23	22,1	3,36
Öz Değer.	10	9,6	12	11,5	31	29,8	37	35,6	14	13,5	3,31
Grup Değer.	11	10,6	18	17,3	32	30,8	30	28,8	13	12,5	3,15
Akran Değer.	15	14,4	28	26,9	38	36,5	13	12,5	10	9,6	2,75
Kontrol Lis.	4	3,8	8	7,7	46	44,2	30	28,8	16	15,4	3,44
De. Puan.An.	12	11,5	20	19,2	56	53,8	6	5,8	10	9,6	2,82
Genel Ortalama										3,19	

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini çoğunlukla **gerekli** ($\bar{X}=3,19$) buldukları belirlenmiştir. Bulunan sonuç Tablo 14'te verilen anket derecelerinin aralıkları incelendiğinde BT öğretmenlerinin yöntemlere yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Duban ve Küçükylmaz (2008)'in ve Çalık (2007)'in “öğretmenlerin yenilenen ilköğretim

programındaki ölçme-değerlendirme sürecini olumlu buldukları” bulgusu, Acun ve Kamber (2007)’in “yeni programı alternatif ölçme-değerlendirme uygulaması açısından değerlendiren öğretmenlerin görüşleri olumlu olma eğilimindedir” bulgusu, Kabakçı, Kurt ve Yıldırım (2008)’in “öğretmenler BT öğretim programını olumlu bulmaktadır” bulgusu ve Erdemir (2007)’in “öğretmenler ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili olumlu tutuma sahiptir” bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Buna karşın Doğan ve Kutlu (2007) yaptıkları araştırmada yeni değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmen ve öğrencilerin önemli eksikliklerinin olduğunu, bu durumun tutumlarını olumsuz yönde etkilediği bulgusuna, Flowers ve diğerleri (2005) ise yöntemlerin eğitimsel yararları hakkında öğretmenlerin çoğunun olumlu görüş taşımadığı bulgusuna ulaşmıştır.

En yüksek tutum ortalamasına sahip yöntemler *proje* ($\bar{X}=3,50$) ve *kontrol listesi* ($\bar{X}=3,44$) ile değerlendirme olurken, en düşük tutum sergilenen yöntemler olarak *akran değerlendirme* ($\bar{X}=2,75$) ve *dereceli puanlama anahtarı* ($\bar{X}=2,82$) belirlenmiştir. Bunlardan projelerin, önceki ilköğretim programlarındaki dönem ödevleriyle benzer nitelik taşıdığından öğretmenlerce çok gerekli bulunan bir yöntem olması şaşırtıcı değildir. Kontrol listeleri psikomotor becerilerin tek tek gözlenmesine imkan tanıyan ölçütler içerdiğinden BT öğretmenlerinin çok gerekli olduğunu düşündüğü bir yöntemdir. Bulgu, Acar (2007)’in “öğretmenlerin en gerekli gördükleri yöntem sınıf etkinliklerini gözlemedir” bulgusuyla paralellik göstermektedir. Dereceli puanlama anahtarı, kullanımının yeni olması, yeterince tanınmaması ve öneminin anlaşılması nedeniyle öğretmenler tarafından gerekliliğine daha az inanılmaktadır. Akran değerlendirme hakkındaki düşük tutum ise yapılandırmacı öğrenme ortamlarında işbirlikli öğrenme ve takım çalışmalarına yeterince yer verilmemesinden kaynaklanabilir. *Kavram haritası* ($\bar{X}=3,09$) ve *Grup değerlendirme* ($\bar{X}=3,15$) yöntemlerine yönelik öğretmen tutumları da, tutumlara ilişkin genel ortalamanın altında kalmıştır. Kavram haritasının puanlanmasının ve uygulanmasının diğer yöntemlere kıyasla zor oluşu, BT dersinde kendine sıkça yer bulamaması bu durumun nedenleri olabilir. Grup değerlendirmeye yönelik tutum düzeyinin görece düşük olması ise öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenmeye dayanan değerlendirme yöntemlerine alışık olmaması ve eski alışkanlıklarından vazgeçememeleri şeklinde yorumlanabilir. Raymond (1996)’in “öğretmenler grup değerlendirmeyi gereksiz bulmaktadır” bulgusu bunu destekler niteliktedir.

Tablo özetlenecek olursa öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerinden **çok az gerekli** olduğuna inandıkları yöntemler % 14,4 ile *kavram haritası* ve *akran değerlendirme*; **az gerekli** yöntemler % 24 ile *portfolyo* ve % 26,9 ile *akran değerlendirme*; **gerekli** yöntem % 53,8 ile *dereceli puanlama anahtarı*; **çok gerekli** yöntemler % 35,6 ile *öz değerlendirme* ve % 32,7 ile *proje*; **oldukça gerekli** görülen yöntemler de % 22,1 *portfolyo* ve % 20,2 ile *proje* olarak bulunmuştur. Tablo 14'teki anket derecelerinin aralıkları incelendiğinde proje ve kontrol listesine öğretmenlerce çok gerekli (3,42-4,22) bulunurken, akran değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarı gerekli (2,62-3,41) seviyesinde kalmıştır. Ancak bu seviye beşli likert dikkate alındığında orta düzeye denk gelmektedir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları çoğunlukla istenen seviyede değildir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algıları nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ait veriler "frekans, yüzde ve aritmetik ortalama" ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 16: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlik Algılarının Frekans, Yüzde ve Ortalamaları

Yöntemler	Çok Az Yeterli		Az Yeterli		Yeterli		Çok Yeterli		Oldukça Yeterli		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kavram H.	6	5,8	14	13,5	70	67,3	1	1,0	13	12,5	3,00
Performans G.	0	0,0	4	3,8	46	44,2	30	28,8	24	23,1	3,71
Proje	0	0,0	8	7,7	44	42,3	23	22,1	29	27,9	3,70
Portfolyo	0	0,0	15	14,4	50	48,1	21	20,2	18	17,3	3,40
Öz Değer.	4	3,8	13	12,5	47	45,2	30	28,8	10	9,6	3,27
Grup Değer.	4	3,8	19	18,3	51	49,0	22	21,2	8	7,7	3,10
Akran Değer.	6	5,8	26	25,0	49	47,1	15	14,4	8	7,7	2,93
Kontrol Lis.	8	7,7	10	9,6	50	48,1	13	12,5	23	22,1	3,31
De. Puan.An.	4	3,8	22	21,2	64	61,5	12	11,5	2	1,9	2,86
Genel Ortalama										3,25	

Tablo 16'ya göre, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda kendilerini çoğunlukla **yeterli** ($\bar{X}=3,25$) buldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, Tablo

14'te verilen anket derecelerinin aralıkları incelendiğinde BT öğretmenlerinin yöntemlere yönelik yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma ile belirlenen bu sonucun, Gökçe (1999) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri” adlı araştırmada öğretmenlerin 12 yeterlikten oluşan “öğrenci başarısını değerlendirme” alanındaki yeterliklere “orta” düzeyde sahip oldukları, Özdemir (2005)'in “öğretmen yeni programların uygulanmasında kendilerini kısmen yeterli görüyorlar” bulgularıyla paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Çakan (2004)'ın “ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmektedir” bulgusu ile Cheng (2006)'in “alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması konusunda öğretmenler yeterli seviyede değildir” bulgusu da sonucu destekler niteliktedir.

Arslan, Avcı ve İyibil (2008) tarafından yapılan çalışma sonunda incelenen kaynak kitaplarda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına yönelik açıklayıcı bilgilerin yeterli olmadığı ve öğretmen adaylarının düşüncelerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının yerini alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımına bıraktığı ancak bu yöntemlerin kullanımı hakkında öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Kutlu (2002) ve Erdal (2005)'in “yeni programlarda ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik örneklerin kısıtlı olduğu ve yeterli eğitim verilmediği” bulgusu da öğretmenlerin kendilerini neden orta yeterlikte algıladığını göstermektedir.

Öğretmenlerin en yüksek yeterlik algısına sahip olduğu alternatif değerlendirme yöntemleri *performans görevi* ($\bar{X}=3,71$) ve *proje* ($\bar{X}=3,70$) olurken, en düşük yeterlik algısına sahip olanlar ise *dereceli puanlama anahtarı* ($\bar{X}=2,86$) ve *akran değerlendirme* ($\bar{X}=2,93$) olarak belirlenmiştir. BT dersinde her ünite sonunda bir örneği bulunan projeler ve performans görevleri nedeniyle öğretmenlerin yeterlik algısı yüksek olabilir. Bu bulgu Parmaksız (2004)'ın “Öğretmenler alternatif değerlendirme yaklaşımlarından en fazla performans değerlendirmede çok yeterli olduklarını belirtmişlerdir” bulgusu ve Erdal (2005)'in “Öğretmenler en fazla proje ve performans görevinde yeterlidir” bulgusuyla paralellik göstermektedir. Fakat performans değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarlarına yönelik yeterlik algısının istenen düzeyde olmaması bu şekilde yapılan değerlendirmelerin eksik olacağını düşündürülebilir. Benzer şekilde BT dersinde akran değerlendirme sonuçlarının öğrencilerle paylaşılması önerildiğinden, akran değerlendirmeye yönelik

düşük yeterlik algısı yöntemin uygulanma şeklinde bazı eksiklerin olabileceğini düşündürmektedir. *Kavram haritası* ($\bar{X}=3,00$) ve *Grup değerlendirme* ($\bar{X}=3,10$) yöntemlerine yönelik öğretmen yeterlik algısı da yeterliğe ilişkin genel ortalamanın altında kalmıştır. Bu bulgu Erdal (2005)'in "öğretmenler kavram haritası kullanma konusunda yetersizdir" bulgusuyla benzerdir. Öğretmenlerin kavram haritası geliştirme konusunda yeterince bilgi sahibi olmamaları ve grup değerlendirme sonuçlarını nasıl kullanacaklarını bilmemeleri bu yönde bir eksikliğe yol açabilir. Bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin tutumlarının ve yeterlik algılarının benzeştiği söylenebilir. Örneğin gerekliliğine daha az inanılan akran değerlendirme yöntemine yönelik yeterlik algısı da düşük olmaktadır.

Tablo özetlenecek olursa, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerinden kendilerini **çok az yeterli** hissettikleri yöntemler % 7,7 ile *kontrol listesi*, % 5,8 ile *kavram haritası* ve *akran değerlendirme*; **az yeterli** hissettikleri yöntemler % 25,0 ile *akran değerlendirme* ve % 21,2 ile *dereceli puanlama anahtarı*; **yeterli** hissettikleri yöntemler % 67,3 *kavram haritası* ve % 61,5 ile *dereceli puanlama anahtarı*; **çok yeterli** hissettikleri yöntemler % 28,8 ile *öz değerlendirme ve performans görevi*; **oldukça yeterli** hissettikleri yöntemler de % 27,9 ile *proje ödevi* ve % 23,1 ile *performans görevi* olarak bulunmuştur. Tablo 14'teki anket derecelerinin aralıkları incelendiğinde performans görevi ve proje öğretmenlerin kendilerini çok yeterli (3,42-4,22) algıladıkları yöntemler olurken, akran değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarı yeterli (2,62-3,41) seviyesinde kalmıştır. Ancak bu seviye beşli likert dikkate alındığında orta düzeye denk gelmektedir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algıları istenen seviyede değildir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik kullanım sıklıkları nedir?" şeklindedir. Bu probleme ait veriler "frekans, yüzde ve aritmetik ortalama" ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 17'de sunulmaktadır.

Tablo 17: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Kullanım Sıklıklarının Frekans, Yüzde ve Ortalamaları

Yöntemler	Çok Seyrek		Seyrek		Orta		Sık		Çok Sık		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kavram H.	18	17,3	25	24,0	33	31,7	21	20,2	7	6,7	2,75
Performans G.	6	5,8	12	11,5	22	21,2	39	37,5	25	24,0	3,62
Proje	8	7,7	8	7,7	30	28,8	42	40,4	16	15,4	3,48
Portfolyo	19	18,3	14	13,5	36	34,6	25	24,0	10	9,6	2,93
Öz Değer.	12	11,5	18	17,3	27	26,0	29	27,9	18	17,3	3,22
Grup Değer.	16	15,4	19	18,3	23	22,1	39	37,5	7	6,7	3,01
Akran Değer.	23	22,1	23	22,1	37	35,6	15	14,4	6	5,8	2,59
Kontrol Lis.	16	15,4	17	16,3	33	31,7	17	16,3	21	20,2	3,09
De. Puan.An.	23	22,1	22	21,2	40	38,5	15	14,4	4	3,8	2,56
Genel Ortalama										3,03	

Tablo 17'ye göre, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini çoğunlukla **orta** ($\bar{X} = 3,03$) düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, Duban ve Küçükylmaz (2008)'in "öğretmenlerin küçük bir kısmı alternatif değerlendirme yöntemlerini derslerinde aktif bir şekilde kullanmaktadır" bulgusuyla, Bulut (İ., 2006) ve Orhan (2007)'in "orta sıklıkta kullandıkları", Tabak (2007)'in "yeterince kullanmadıkları" bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Kullanım sıklığı en yüksek alternatif değerlendirme yöntemi *performans görevi* ($\bar{X} = 3,62$) ve *proje ödevi* ($\bar{X} = 3,48$) olurken, kullanım sıklığı en düşük bulunanlar *dereceli puanlama anahtarı* ($\bar{X} = 2,56$) ve *akran değerlendirme* ($\bar{X} = 2,59$) olmuştur. Sınıflarda en sık kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin performans görevleri olduğu bulgusu, Güven ve Eskiürk (2007)'ün, Özdaş ve diğerleri (2007)'nin ve Raymond (1996)'un bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bulgular ışığında tutum ve öz-yeterlik algısı ortalamaları arasında göze çarpan benzerlik, yöntemleri kullanma sıklığına da yansımaktadır. Örneğin proje, öğretmenlerce yüksek tutum ve öz-yeterlik algısı gösterilen bir yöntem olarak öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Kavram haritası ve portfolyo yöntemlerinin kullanım sıklığı düşüktür. Bu bulguyu Erdal (2005)'in 'en az kullanıma sahip yöntem kavram haritasıdır' bulgusu desteklemektedir. BT dersinde kavram haritası oluşturmaya yönelik konuların az oluşu bunun bir sebebi olabilir.

Kavram haritasının aksine öğrencilerin portfolyo oluşturmaları zorunlu olduğu halde değerlendirme yöntemi olarak az kullanılması, BT dersinde verilecek notların karnede yer almamasından kaynaklanabilir. BT dersinde öğrenciler tarafından oluşturulan portfolyolar, öğrencinin en iyi ürünlerinin sergilenmesine yönelik olmaktadır. Bu ise öğretmenin ürünleri, ölçütler ışığında puanlayarak öğrenciyle birlikte yürütmesi gereken bir süreçtir. Bulgulardan yola çıkılarak, öğretmenlerin hazırlanan portfolyoları gerektiği gibi değerlendiremedikleri ya da öğrencilerin portfolyo oluşturma yönünde teşvik edilmediği anlaşılmaktadır.

Kullanım sıklığı en düşük değerlendirme aracının dereceli puanlama anahtarı (rubrik) olması şaşırtıcıdır. Çünkü BT öğretim programında (TTKB, 2006) *performans görevleri puanlama anahtarı ile öğrenciye verilir ve buna göre öğrencinin çalışması değerlendirilir*, denilmektedir. Elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin performans görevlerini rubrikler aracılığıyla değerlendirmedikleri, öğrencilere geri dönüt vermede kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akran değerlendirme ikinci en düşük kullanım sıklığına sahiptir. Bu durum öğretmenlerin sınıflarda ölçme değerlendirme sürecinde otorite oldukları, öğrencilere gereken sorumluluğu vermediklerini düşündürmektedir. *Kavram haritası* ($\bar{X}=2,75$) ve *Grup değerlendirme* ($\bar{X}=3,01$) yöntemlerini öğretmenlerin kullanım sıklıkları da kullanım sıklığına ilişkin genel ortalamanın altında kalmıştır. Kavram haritasına yönelik görece düşük kullanım sıklığı BT dersi konularının az kavram içermesi nedeniyle doğal karşılanabilir. Fakat BT dersinde iki, bazen de üç öğrencinin bir bilgisayarı paylaştığı sınıflar olduğu düşünüldüğünde, grup değerlendirmenin az kullanılması öğretmenlerin dersle ilgili bazı kazanımları değerlendirememesi sonucunu doğurabilir. Genel olarak yöntemler için düşük tutuma sahip olan ve düşük öz-yeterlik algısı taşıyan öğretmenler, bu yöntemleri daha az sıklıkta kullanmaktadır denilebilir.

Tablo özetlenecek olursa, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerinden **çok seyrek** kullandıkları yöntemler, % 22,1 ile *dereceli puanlama anahtarı* ve *akran değerlendirme*; **seyrek** kullandıkları yöntemler % 24,0 ile *kavram haritası*, % 22,1 ile *akran değerlendirme* ve % 21,2 ile *dereceli puanlama anahtarı*; **orta** sıklıkta kullandıkları yöntemler % 38,5 ile *rubrik*, % 35,6 ile *akran değerlendirme* ve % 34,6 ile *portfolyo*; **sık** kullandıkları yöntemler % 40,4 ile *proje*, % 37,5 ile *performans görevi* ve *grup değerlendirme*; **çok sık** kullandıkları yöntem de % 24,0 ile *performans*

görevi ve % 20,2 ile *kontrol listesi* olarak bulunmuştur. Duban ve Küçükylmaz (2008)'in yaptıkları araştırmada grup değerlendirme, projelerin ve rubriklerin ara sıra kullanıldığı, kavram haritası, öz değerlendirme ve akran değerlendirme ise çok nadir kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları çoğunlukla istenen seviyede değildir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi şu şekilde verilmektedir: “Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?”

Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum, yeterlik algısı ve kullanım ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için "t-testi" yapılmıştır. Veriler Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum, Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamasının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Tutum	Kadın	50	3,15	,11	102	,62	,53
	Erkek	54	3,24	,07			
Yeterlik Algısı	Kadın	50	3,07	,05	102	,62	,53
	Erkek	54	3,13	,08			
Kullanım Sıklığı	Kadın	50	2,99	,09	102	,40	,68
	Erkek	54	3,06	,11			

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu durum tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı değişkenlerinin cinsiyetten etkilenmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin kadın ya da erkek oluşlarına göre alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının, yeterlik algılarının ve kullanım sıklıklarının benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgunun aksine Parmaksız (2004) araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algılarında erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulmuştur. Benzer bir sonuca Okur (2006)'un araştırmasında da rastlanmaktadır.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi şu şekilde verilmektedir: ‘Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları çalıştıkları kuruma (devlet-özel) göre farklılaşmakta mıdır?’

Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı ortalamalarında çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için "t-testi" yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum, Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamasının Çalışılan Kuruma Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Tutum	Devlet	86	3,12	,07	102	3,78	,00
	Özel	18	3,55	,08			
Yeterlik Algısı	Devlet	86	3,02	,04	102	3,22	,00
	Özel	18	3,50	,13			
Kullanım Sıklığı	Devlet	86	2,84	,07	102	7,28	,00
	Özel	18	3,92	,12			

** .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19'a göre, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı ortalamalarında çalıştıkları kuruma göre $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan fark özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler lehinedir. Araştırma bulgusu Ataman (2007)'in “ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özel okullardaki öğretmenler daha başarılıdır” bulgusuyla örtüşmektedir. Bu durum, özel okulların maddi imkanlarının, öğretmen kadrosunun devlet okullarına göre daha nitelikli olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca sınıfların devlet okullarına göre daha az kişiden oluşması yöntemlerin uygulanabilirliği yönünde avantaj sağlamaktadır. Özel okulların ölçme-değerlendirme birimleri olduğu düşünüldüğünde, alanında uzman kişilerce ve bir yönetim politikası olarak uygulanan alternatif değerlendirme yöntemleri öğretmenlerin olumlu tutum, yüksek öz-yeterlik algısı ve sıklıkla kullanımı benimsemelerine yol açabilir. Bulut (A., 2006) ise araştırmasında öğretmenlerin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterlik algısının, çalışılan okul türüne göre değişmediği bulgusuna ulaşmıştır.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik alınan hizmet içi eğitime göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde sunulmuştur. Verilerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerini Yönelik Tutum, Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamasının Alınan Eğitime Göre Dağılımı

		N	\bar{X}	ss
Tutum	Hiç	39	3,19	,10
	Az	35	3,09	,10
	Yeterli	30	3,33	,15
Yeterlik Algısı	Hiç	39	3,14	,06
	Az	35	3,02	,08
	Yeterli	30	3,16	,11
Kullanım Sıklığı	Hiç	39	3,16	,08
	Az	35	2,79	,14
	Yeterli	30	3,13	,16

Tablo 20’de eğitim durumlarına göre öğretmenlerin tutum, yeterlik algısı ve kullanım ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı ortalamalarında alınan hizmet içi eğitime göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için anova yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum, Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamasının Alınan Eğitime Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler N	sd	Kareler \bar{X}	F	p	
Tutum	Gruplararası	,96	2	,48	1,01	,36
	Gruplariçi	48,28	101	,47		
	Toplam	49,25	103			
Yeterlik Algısı	Gruplararası	,39	2	,19	,76	,46
	Gruplariçi	25,94	101	,25		
	Toplam	26,33	103			
Kullanım Sıklığı	Gruplararası	3,01	2	1,50	2,58	,08
	Gruplariçi	59,06	101	,58		
	Toplam	62,08	103			

Tablo 21'de görüldüğü gibi öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı ortalamalarında alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik alınan hizmet içi eğitime göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle, almayan öğretmenlerin tutumları, yeterlik algıları ve yöntemleri kullanma sıklıkları benzerdir. Bu bulguyu Collins (2005)'in 'öğretmenlerin % 94'ü kendilerine verilen 2 haftalık seminerin içerik ve uygulama bakımından yetersiz olduğunu söylemiştir' bulgusu, Engel, Pulley ve Rybinsky (2002)'nin 'öğretmenler yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmadan uyguluyorlar' bulgusu desteklemektedir. Buna karşın Orbey ve Güven (2008)'in 'matematik öğretmenlerinden yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alanlar almayanlara göre olumlu tutum geliştirmişlerdir' bulgusu ile Culbertson ve Wenfan (2003)'in 'hizmet içi eğitim alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumu olumlu etkilemektedir' bulgusuyla desteklenmemektedir.

Bu durumun sebepleri olarak, öğretmen kılavuz kitaplarının alternatif değerlendirme yöntemleri açısından zengin örnekler sunması, MEB'in bu yöntemleri uygulamaya dönük sıkça bilgilendirme amaçlı dökümanlar yayınlaması, öğretim programlarında zorunlu hale gelen alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması hakkında meslektaşlardan alınan yardım ve internet kaynaklarına kolayca ulaşılması gösterilebilir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin yeterince verimli olmaması, eğitimlerde uygulamadan çok teorik bilgi verilmesi, lisans düzeyinde alternatif değerlendirme yöntemlerinin ayrıntılı bir biçimde anlatılmaması, öğretmenlerin geleneksel öğrenme ortamları ve değerlendirme yöntemlerinden kolaylıkla vazgeçememesi olası nedenlerdir.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi şu şekildedir: "Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algı düzeyleri ve kullanma sıklıkları sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?" Verilerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 22'de gösterilmektedir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum, Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamasının Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

		N	\bar{X}	ss
Tutum	20-39	30	3,42	,11
	40-49	44	3,02	,07
	50 ve üstü	30	3,22	,16
	Toplam	104	3,19	,06
Yeterlik Algısı	20-39	30	3,35	,09
	40-49	44	3,05	,05
	50 ve üstü	30	2,92	,10
	Toplam	104	3,10	,04
Kullanım Sıklığı	20-39	30	3,20	,09
	40-49	44	2,83	,12
	50 ve üstü	30	3,15	,15
	Toplam	104	3,03	,07

Tablo 22'de görüleceği gibi, mevcudu 20-29 (N=8) ve 30-39 (N=22) kişi olan yeterli sayıda sınıf olmadığından SPSS programında dönüştürme işlemi yapılarak veriler 20-39 (N=30) kişilik mevcuda göre analiz edilmiştir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı ortalamalarında sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için "anova" yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum, Yeterlik Algısı ve Kullanım Sıklığı Ortalamalarının Sınıf Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler N	sd	Kareler \bar{X}	F	p
Tutum	Gruplararası	2,92	2	1,46	3,19	,04
	Gruplarıçi	46,32	101	,45		
	Toplam	49,25	103			
Yeterlik Algısı	Gruplararası	3,00	2	1,50	6,49	,00
	Gruplarıçi	23,33	101	,23		
	Toplam	26,33	103			
Kullanım Sıklığı	Gruplararası	3,09	2	1,54	2,64	,07
	Gruplarıçi	58,99	101	,58		
	Toplam	62,08	103			

Tablo 23'e bakıldığında, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum ortalamaları ile sınıf mevcudu arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bulunan farkın, hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Sheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum Ortalamasının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığının Anlamlılığına İlişkin Sheffe Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	1	2
40-49	44	3,02	
50 ve üstü	30	3,22	3,22
20-39	30		3,42

*.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 24’te belirtildiği gibi, 20-39 kişilik sınıf mevcudu ile 40-49 kişilik mevcut arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bulunan fark 20-39 kişilik sınıf mevcudu lehinedir. Bir başka ifadeyle 20-39 mevcutlu sınıflara giren öğretmenler 40-49 mevcutlulara giren öğretmenlere göre alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik daha olumlu tutum geliştirmişlerdir. Bu yöntemlerin uygulanmasındaki en önemli zorluk, kalabalık sınıflarda yaşanan zaman problemi olmaktadır. Kalabalık sınıflarda eğitim yapan öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemlerini bir külfet olarak algılamakta ve olumsuz tutum sergilemektedirler. Alternatif değerlendirme yöntemleri öğrenciyi yakından izlemeyi ve ona rehberlik yapmayı gerektirdiğinden kalabalık olmayan sınıflarda öğretmenler daha az efor sarf etmekte ve verimli olabilmektedirler. Bu bulgu Gömleksiz (2005)’in ‘yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmaktadır’ bulgusu, Culbertson ve Wenfan (2003)’in ‘sınıf mevcudunun az olması öğretmen tutumlarını olumlu etkilemektedir’ ve Sert (2008)’in ‘öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle alternatif değerlendirme yöntemlerini vakit kaybı olarak nitelemektedir’ bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Tablo 23’e tekrar bakıldığında, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algısı ortalamaları ile sınıf mevcudu arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Sheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlik Algısı Ortalamasının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığının Anlamlılığına İlişkin Sheffe Testi Sonuçları

Sınıf mevcudu	N	1	2
50 ve üstü	30	2,92	
40-49	44	3,05	
20-39	30		3,35

**.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 25 incelendiğinde 20-39 kişilik sınıflar ile 40-49 ve 50 ve üstü mevcutlu sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan fark 20-39 kişilik sınıf mevcudu lehinedir. Başka bir deyişle 20-39 kişilik sınıflara giren öğretmenler 40-49 ile 50 ve üstü mevcutlu sınıflara giren öğretmenlere göre kendilerini alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda daha yeterli bulmaktadır. Bu durum kalabalık sınıflarda uygulanan alternatif değerlendirme yöntemlerinin; öğretmenin fazla zamanını almasına, geri dönüt vermede yetersiz kalmasına ve sonuç olarak kendisini verimsiz hissetmesine yol açtığı söylenebilir. Araştırma bulgusu Aykaç ve Başar (2005)'in 'sınıfların kalabalık olması öğrencinin bireysel olarak değerlendirilememesine yol açmaktadır' bulgusu ve Collins (2005)'in 'öğretmenler programın başarılı olması için sınıf mevcudunun en fazla 30 olmasını ifade etmiştir' bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 23 incelendiğinde tutum ve yeterlik algısı ortalamaları ile sınıf mevcudu arasında en az $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark bulunurken, kullanım sıklığı ortalamaları ile sınıf mevcudu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$). Başka bir deyişle, sınıf mevcudu düşük ya da yüksek olsun, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı değişmemektedir. Bu bulgunun aksine Gelbal ve Kelecioğlu (2007) 'öğretmenler sınıfların kalabalık olması nedeniyle alternatif değerlendirme yöntemlerini yeterince kullanamadıklarını ifade etmektedir' bulgusuna ulaşmıştır. Bulunan sonuç yöntemlere karşı edinilen olumlu tutum ve yüksek yeterlik algısının, sınıf mevcudu gibi koşulların avantaj ya da dezavantaj sağladığı durumlardan etkilenmediğini ortaya koymaktadır. Olumlu tutum ve yeterlik algısı yöntemleri kullanma sıklığını etkilemezken, benzer şekilde olumsuz tutuma ve düşük yeterlik algısına sahip öğretmenler eğitim yaptıkları sınıfların mevcutları düşük olsa da alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarında değişiklik olmayacaktır.

5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları ve yeterlik algıları kullanım sıklıklarını yordamakta mıdır?” biçiminde sunulmuştur. Verilerin ortalama değerleri Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26: BT Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilik Düzeyinin Ortalama Değeri

	\bar{X}
Tutum	3,19
Yeterlik Algısı	3,25
Kullanım Sıklığı	3,03
Yeterlilik Düzeyi	3,15

Tablo 26 incelendiğinde alternatif değerlendirme yöntemlerinin gerekliliğine inanıp inanmamayı kapsayan tutumların genel ortalaması ($\bar{X} = 3,19$), bu yöntemleri kullanmada öğretmenlerin kendilerini ne derece yeterli bulmalarıyla ilgili olan yeterlik algısı genel ortalaması ($\bar{X} = 3,25$) ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin hangi sıklıkta kullanıldığını belirten kullanım sıklığı genel ortalaması ($\bar{X} = 3,03$) değerlerinin verildiği görülmektedir. Bu üç değer ortalaması alındığında BT öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyi $\bar{X} = 3,15$ bulunmuştur. Bu değer anket derecelerinin aralık değerine göre orta düzeye denk düşmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler yöntemlere yönelik orta yeterlilik düzeyine sahiptir. Kullanım sıklığı ortalaması (3,03) yeterlilik düzeyinin altında kalmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin tutum ortalaması (3,19) ve yeterlik algısı ortalaması (3,25), başka bir deyişle yöntemleri uygulamaya dönük kendilerine güvenleri görece yüksektir. Bu bulgu Gözütok, Ergün ve Karacaoğlu (2005) ve Ulutaş (2003)’in ‘öğretmenler ölçme değerlendirme konusunda kendilerini olduklarından yeterli görmektedir’ bulgusu, Gelbal ve Kelecioğlu (2007)’nin ‘öğretmenler alternatif değerlendirmeye yönelik yeterlik algısında ve kullanım sıklığında orta düzeye sahiptir’ bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenlerin ölçme yöntemlerini kullanılma düzeyleri ile bu ölçme yöntemlerindeki yeterlik düzeyleri arasındaki korelasyon katsayısının .80 oluşu, kullanım sıklığı ile yeterlik algısı arasında kuvvetli paralelliği göstermektedir.

Öte yandan altıncı alt problemde, yöntemler hakkında hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre kullanım sıklığı ortalamasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında aldıkları eğitim yetersiz geldiğinden yöntemleri kullanım sıklığında fark yaratmamış olabilir. Bu durum ‘öğretmenlerin tutum ve yeterlik algısı alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığını yordamakta mıdır’ sorusunu gündeme getirmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin tutum ve yeterlik algısı bilindiğinde yöntemleri kullanma sıklığının tahmin edilip edilmemesi, aralarında bir neden-sonuç ilişkisinin kurulup kurulmaması araştırılacaktır. Kullanım sıklığı üzerinde tutumun ve yeterlik algısının nasıl ve ne yönde etki yaptığını araştırmak amacıyla çoklu regresyon uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum ve Yeterlik Algısı ile Kullanım Sıklığı Arasındaki İlişkinin Model Özeti Sonuçları

Model	R	R Kare	Standart Hata
1	,57	,32	,64

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algısı ve tutumun bağımlı değişken durumundaki kullanım sıklığına ait varyansı % 32 oranında açıkladığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklığının % 32 oranında tutum ve yeterlik algısına bağlı olarak şekillendiği anlaşılmaktadır.

Tablo 28: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum ve Yeterlik Algısı ile Kullanım Sıklığı Arasındaki İlişkinin ANOVA Sonuçları

Model	Kareler N	sd	Kareler \bar{X}	F	p
1 Regresyon	20,20	2	10,10	24,35	,00
Kalan	41,88	101	,41		
Toplam	62,08	103			

Tablo 28’deki ANOVA tablosunun anlamlılık sütunundaki değer ise tutum, yeterlik algısı ile kullanım sıklığı değişkenleri arasındaki ilişkinin $p < .01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum ve Yeterlik Algısı ile Kullanım Sıklığı Arasındaki İlişkinin Katsayı Sonuçları

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std Error	Beta		
1 (Constant)	,21	,41		,52	,60
Yeterlik Algısı	,61	,14	,40	4,25	,00
Tutum	,28	,10	,24	2,63	,01

Tablo 29'daki katsayı tablosu, regresyon katsayılarını ve bunların anlamlılık düzeylerini vermektedir. Kullanım sıklığı ile yeterlik algısı arasındaki ilişki $p < .01$ düzeyinde anlamlı iken, kullanım sıklığı ortalaması ile tutum ortalaması arasındaki ilişki $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Yeterlik algısı kullanım sıklığını %40 oranında açıklarken, tutum % 24 oranında açıklamaktadır. Bu katsayılardan kullanım sıklığı üzerinde en fazla etkiye sahip faktörün yeterlik algısı olduğu, bunu tutumun izlediği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarını artırabilmek için yeterlik algılarının ve tutumlarının yüksek düzeye çıkarılması gerektiği sonucuna varılabilir. Bunlardan yeterlik algısının yükseltilmesi tutumun yükseltilmesine göre kullanım sıklığını daha kuvvetli etkilemektedir. Aydın (2005)'in 'öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemlerini gerekli bulmakla birlikte sık kullanmamaktadır' bulgusu yeterlik algısının önemini ifade etmesi bakımından bulguyu desteklemektedir. Öğretmenlerin yeterlik algılarının yükseltilmesi için yöntemler hakkında uygulamaya dönük hizmet içi eğitimler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Benzer bir sonuca Candur (2007) 'Öğretmenlerin çoğu hizmet içi eğitim almadıklarını ve yöntemler hakkında lisans süresince gerekli eğitimin verilmediğini belirtmiştir.

6. SONUÇ

Yapılan araştırmada alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik ilköğretim BT öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yeterlilik düzeyleri tutum, yeterlik algısı ve yöntemleri kullanım sıklığı ile ele alınarak belirlenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak, korelasyon ve karşılaştırma türü analizler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket, geçerlik ve güvenirliliği yapıldıktan sonra BT öğretmenlerine uygulanmıştır. Elde edilen verilerle frekans, yüzde, ortalama, t testi, anova ve korelasyon türü istatistiksel analizler yapılmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde varılan sonuçlar ile bu sonuçlara yönelik öneriler verilmiştir. Araştırmacılara yönelik öneriler ayrı bir alt başlık altında yer almaktadır.

6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Birinci alt problem “Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Yöntemlere yönelik tutum oldukça *gerekli-çok az gerekli* biçiminde likert ile ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçekten aldıkları tutum puanlarının ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Verilen cevapların ortalaması alındığında yöntemlerin *gerekli* likert maddesini gösterdiği bulunmuştur. Beşli likert ölçeğine göre bu değer orta seviyeye denk düşmektedir. Ankette *ok gerekli* ve *olduğca gerekli* likert maddelerinin olduğu düşünüldüğünde öğretmen tutumlarının istenen seviyede olmadığı, daha olumlu hale getirilmesi için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerce en çok gerekli görülen yöntemler kontrol listesi ve proje ödevi olarak bulunmuştur. BT öğretim programında proje ödevi verilmesi zorunlu olmadığı halde öğretmenler tarafından gerekli bulunması, diğer derslerde olduğu gibi BT dersinde de proje değerlendirmenin zorunlu olarak yer almasının, derse verilen önemi ve öğrenci motivasyonunu artıracadığını düşündürmektedir. Kontrol listelerinin gerekli olduğunun

düşünülməsi, BT dersinde yer alan kazanımların edinilmesi bakımından önemlidir. Bu sayede kontrol listeleriyle her bir adımın gözlenmesi ve anında düzeltilmesi sağlanmaktadır. Sırasıyla portfolyo, performans görevi ve öz değerlendirme gerekli olduğu söylenen diğer yöntemlerdir.

Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerinden daha az gerekli olduğuna inandıkları yöntemler dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve akran değerlendirmedir. Kontrol listesi gibi alternatif değerlendirme yöntemlerini puanlamaya yardımcı olan dereceli puanlama anahtarı, ayrıntılı değerlendirme yapılmasına olanak sağlamakla birlikte kontrol listesine oranla zaman alıcıdır. Hazırlanması ve puanlanması beceri gerektiren dereceli puanlama anahtarlarının, BT öğretmeni yetiştiren fakültelerde öğretilmesi, ve öğretmenlere bilgilendirici kitapçık, broşür vb. kaynakların sağlanmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Akran değerlendirmenin ilköğretim birinci kademedeki uygulanmasının zorlukları (öğrencilerin objektif değerlendirme yapamaması) ve öğretmenlerin ders esnasında öğrencilerin çalışmalarını sınıf arkadaşlarına sunmasına gereken önemi vermemeleri de tutumları üzerinde etkili olabilir. Öğretmenlerin akranlar tarafından yapılan değerlendirmeyi öğrenciye geri dönüt olarak sunmasının ve performanslarını göstermelerine olanak tanınmasının, zaman içinde öğrencilerin daha etkili değerlendirmeler yapmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yöntemlerden kavram haritası ve grup değerlendirme de genel tutum ortalamasının altında kalmıştır. BT öğretim programında kavram haritası ile değerlendirmeye elverişli konuların ve varolan örneklerin azlığı öğretmenlerin yönetime ilişkin görece olumsuz tutum edinmesine sebep olabilir. Kavram haritalarının öğretim programında yaygın hale getirilmesi ve öğretmen adaylarının bu yöntemi uygulayabileceği ortamların yaratılmasının yönetime ilişkin tutumları olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Akran değerlendirme gibi grup değerlendirme de öğrenci merkezli değerlendirme yöntemi olduğundan öğretmenlerin geçmiş yıllardaki alışkanlıklarından vazgeçmesi zaman almaktadır. Öğretmen, sınıfta kontrolü elinden bırakmak istememekte ve öğrenci tarafından yapılan değerlendirmeleri kendisinininkine kadar önemsememektedir. Bu sorunun aşılmasında öğretmenin yaptığı değerlendirmelerle öğrencinininkini kıyaslayarak bir yargıya ulaşmasının öğretim programında teşvik edilmesi yararlı olacaktır.

6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

İkinci alt problem “Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algıları nedir?” biçiminde kurgulanmıştır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulamada kendilerini çoğunlukla *yeterli* buldukları belirlenmiştir. Beşli likert ölçeğine göre bu değer orta seviyeye denk düşmektedir. En çok *yeterli* algılanan yöntemler performans görevi ile proje ödevi olurken, daha *az yeterli* algılanan yöntemler akran değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarı olarak belirlenmiştir. BT dersinde çoğu öğrencinin performans görevi alması, öğretmen kılavuz ve çalışma kitaplarında çeşitli örneklerinin bulunması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlamış olabilir. Sırasıyla portfolyo, kontrol listesi ve öz değerlendirme yeterli olunduğu söylenen diğer yöntemlerdir.

Öğretmen tutumlarına benzerlik gösteren akran değerlendirmeye yönelik düşük yeterlik algısı, öğretmenlerin bu değerlendirme yöntemine ilişkin bilgilerinin, demokratik sınıf ortamına yatkınlıklarının az oluşuna bağlanabilir. Dereceli puanlama anahtarı ile objektif bir değerlendirme yapmak için öğretmenlerin bu hususta yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Böylelikle yalnızca öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan rubriklerin kullanılması yerine öğretmenler kendi geliştirdikleri rubrikleri uygulama fırsatı elde ederler. Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi derslerinde rubrik hazırlamaya yönelik aktivitelerde bulunmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Kavram haritası ve grup değerlendirme yöntemleri de diğer yöntemlere göre öğretmenlerin düşük yeterlik algısı sergilediği yöntemlerdendir.

6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Üçüncü alt probleme “Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik kullanım sıklıkları nedir?” tümcesi ile cevap aranmıştır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini çoğunlukla *orta* düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. BT dersinin karnede notla değerlendirilmemesi, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine olan ihtiyacını azaltmış olabilir. Performans görevi ve projeler diğer derslerdeki gibi zorunlu değildir. Buna karşılık BT dersindeki basamaklı seviye sistemi öğrenciye kendi hızında ilerleme, öğretmene de onu kendi hızında değerlendirme imkanı sağlamaktadır. Not kaygısı olmadan yapılan ölçme ve değerlendirme, alternatif değerlendirmelerin daha sık kullanılmasına olanak verir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının gereği olan bu yöntemlerin uygulanmasını denetleyecek ölçme-değerlendirme alanında uzman kişilerce ilçe milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulacak birimler aracılığıyla öğretmenlerin yöntemleri kullanım sıklığı artırılabilir. Ayrıca bu birimlerde çalışan kişiler hem alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına hem de öğretmenlerce geliştirilmesine rehberlik ederek yöntemlerin doğru şekilde uygulanmasını sağlayabilirler.

Sık kullanılan yöntemler performans görevi ve proje ödevi olurken, seyrek kullanılan yöntemler de dereceli puanlama anahtarı ile akran değerlendirme olmuştur. BT öğretim programında performans görevi örneklerinin çoğunlukta oluşu, yöntemin kullanım sıklığını artırmaktadır. Fakat performans görevleri ve projeler dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirilmemektedir. Başka bir deyişle öğrencilerden alınan ürünler önemsenmemekte ve değerlendirme amacıyla kullanılmamaktadır. BT dersi karnede notla gösterilmediği için ölçme değerlendirme anlamında böylesi bir rahatlık söz konusudur.

Dereceli puanlama anahtarının en seyrek kullanılan değerlendirme aracı oluşu öğretmenlerin programda öngörülenleri yeterince uygulayamadıklarını ortaya koymuştur. Alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve yapılan değerlendirme çalışmalarının denetlenmesi yararlı bazı öneriler olarak sunulabilir. Akran değerlendirme örneklerinin öz değerlendirmedeki gibi öğrenci ve öğretmen kitaplarında çoğaltılması yöntemin kullanım sıklığını artırabilir.

Sırasıyla öz değerlendirme ve kontrol listesi orta düzeyde kullanılan diğer yöntemlerdendir. Öğretmenlerce en gerekli görülen yöntem olan kontrol listesinin, sık değil orta düzeyde kullanılıyor olması öğretmenlerin gözlemlerinin çoğunluğunu objektif bir araç kullanmadan yaptıklarını göstermektedir. Bu durum rubriklerde de görülen değerlendirme aşamasındaki eksikliği pekiştirmektedir. MEB'in alternatif değerlendirme yöntemleri kadar, bunların değerlendirilmesini sağlayan araçlar hakkında da bilgilendirme amaçlı yayınlar çıkarması yararlı olacaktır.

6.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırmada cevap aranan dördüncü alt problem “Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonucu, ait

olunan cinsiyetin, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı açısından fark yaratmadığını ortaya koymuştur.

6.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmada cevap aranan beşinci alt problem “Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları çalıştıkları kuruma (devlet-özel) göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum, yeterlik algısı ve kullanım ortalamaları ile çalıştıkları kurumlar arasında özel ilköğretim kurumları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Özel okullarda çalışan BT dersi öğretmenleri alternatif değerlendirme yöntemlerini daha gerekli ve kendilerini bu yöntemleri uygulamada daha yeterli görürken, derslerinde daha sık kullanılmaktadırlar. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması maddi olanaklara da bağlıdır. Devlet okullarının bu anlamda özel okullardakinin aksine kaynak sıkıntısı çektikleri söylenebilir. Ayrıca özel okullarda yöntemlerin uygulanması ve değerlendirilmesinden sorumlu ölçme değerlendirme birimleri görev yapmaktadır. Öğretmen kendisine hazır olarak verilen alternatif değerlendirme yöntemlerini sınıfında uygulayarak, sonuçlarını değerlendirmekte ya değerlendirilmek üzere bu birimlere iletmektedir. Resmi ilköğretim okullarında ya da bağlı buldukları ilçelerde özel okullardakine benzer şekilde ölçme-değerlendirme servislerinin kurulması ve öğretmenlere rehberlik etmesinin, bu sonucu değiştirebilecek unsurlar olduğu düşünülmektedir.

6.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları, yöntemler hakkında alınan hizmet içi eğitime göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde sunulmuştur. Araştırma neticesinde öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum, yeterlik algısı ve kullanım sıklığı ortalamaları ile alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle, almayan öğretmenlerin tutumları, yeterlik algıları ve

kullanma sıklıkları benzer özellik göstermiştir. Benzerliğin nedeni eğitimlerde teorik kısma ağırlık verilmesi, yöntemleri uygulama becerisi kazandırmanın geri planda kalması olabilir. Başka bir deyişle yeni programlar ve alternatif yöntemler hakkında verilen hizmet içi eğitimler yetersizdir. Öğretmenlerin kendi geliştirdikleri alternatif değerlendirme yöntemlerine eğitimlerde yer verilmesi ve MEB tarafından elektronik ortamda ölçme-değerlendirme havuzu oluşturularak, örneklerin sergilenmesinin, sürecin bizzat içinde yer alan öğretmenlerin tutum, yeterlik algısı ve kullanma sıklığını artıracaklarını düşündürmektedir.

6.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmada cevap aranan yedinci alt problem “Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde verilmiştir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum ve yeterlik algı ortalamaları ile girdikleri sınıfların mevcutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan fark tutum için 20-39 ile 40-49 sınıf mevcutları arasında ve 20-39 kişilik mevcut lehine, yeterlik algısı içinse 20-39 ile 40-49, 50 ve üstü sınıf mevcutları arasında 20-39 kişilik mevcut lehinedir. Görece az öğrenciden oluşan sınıflarda alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulayan öğretmenler kendilerini daha yeterli görmektedirler. Bu yöntemleri daha az kişiden oluşan sınıflarda rahatlıkla uygulayabilen öğretmenlerin tutumları yani yöntemlerin gerekli olduğuna inanma yüzdeleri yüksek mevcutlu sınıflardakine göre fazladır. Öğretmenlerin her öğrenciye dönüt verebilmesi, onların hangi alanlarda zorlanıp, hangilerinde rahatlıkla ilerlediği hakkında yargıda bulunabilmeleri için sınıf mevcutlarının olabildiğince az olması önerilmektedir. Kullanma sıklığı ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin bir kere hazırlandıktan sonra öğrenciden öğrenciye değişmeden uygulanabilir olması, sınıf mevcudundan etkilenmemesinin nedeni olarak söylenebilir. Öz, grup ve akran değerlendirmeyi öğrenci kendisi uyguladığı için öğretmenler sınıfların kalabalık olmasının dezavantajını yaşamamaktadır. Öte yandan yöntemlerin ister düşük ister yüksek mevcutlu sınıflarda uygulanmasının temel şartı alternatif değerlendirme yöntemlerinin gerekliliği yönünde olumlu tutum geliştirme ve hakkında yeterince bilgi sahibi olmasıdır. Bu şartlar sağlandığında sınıf mevcudunun yüksek oluşuna

rağmen, öğretmenler tarafından yöntemlerin uygulanması için çaba gösterileceği düşünülmektedir.

6.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmada cevap aranan sekizinci alt problem “Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları ve yeterlik algıları kullanım sıklıklarını yordamakta mıdır?” biçiminde sunulmuştur. Alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum ve yeterlik algısının, yöntemleri kullanım sıklığı üzerinde etkisi olup olmadığı, varsa nasıl bir etkiye sahip olduğu üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin yeterlik algısı ve tutumları yöntemleri kullanım sıklıklarını etkilemektedir. Bulunan etki ikisinde de anlamlı olmakla beraber yeterlik algısı lehine daha anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle öğretmenlerin tutumları ve yeterlik algıları bilindiğinde yöntemleri kullanma sıklıkları tahmin edilebilir. Bunlardan yeterlik algısının iyileştirilmesi alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılma sıklığını daha kuvvetli oranda artıracaktır. BT öğretim programının iki senedir uygulamada olması nedeniyle öğretmenlerin öğrenci merkezli alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları ve yöntemler hakkındaki bilgileri istenen seviyede değildir. Dolayısıyla yöntemlerin çoğu yeterli sıklıkta uygulanmamaktadır. MEB tarafından hizmet içi eğitimlerin düzenlenerek öğretmenlere yöntemleri uygulama becerisi kazandırılması önerilmektedir. Ayrıca alternatif değerlendirme yöntemlerinin yararları üzerine düzenlenecek seminerler yoluyla ve üniversitelerin ilgili araştırmaları yapan bölümleriyle işbirliği halinde öğretmenlerin tutumları da daha olumlu yönde etkilenecektir.

Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerinden yararlanabilmeleri için onlara hazır geliştirilmiş ölçme araçları hazırlayıp kullanmalarını sağlamak faydalı olabilir. Öğrencileri ve velileri yeni programlarda kullanılmaya başlanılan alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda bilgilendirerek bu yöntemlerin kullanılabilirliğini ve bunların sonuçlarından yararlanabilirliğini artırmak gerekebilir.

6.9. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerinin gerekliliği yönünde orta düzeyde olumlu tutuma sahip

oldukları, bu yöntemleri uygulamada kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri ve Bilişim Teknolojileri dersinde orta sıklıkta kullandıkları söylenebilir. Öğretmenler yöntemlere yönelik orta yeterlilik düzeyine sahiptir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak bundan sonra yapılacak araştırmalar için öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Bu çalışma sadece bir ili kapsamaktadır. MEB'in üzerinde durduğu alternatif değerlendirme yöntemlerinin nasıl uygulandığı hakkında bilgi edinebilmek için araştırma daha geniş bir çevrede yapılabilir.
- Bu çalışma Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin yeterliliklerini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Farklı branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterliliklerini ölçmek önemlidir.
- İlköğretim öğrencilerinin tutumları ölçülerek öğretmen ve öğrenci tutumları arasındaki ilişkiye bakılabilir.
- İlköğretim öğrencilerinin geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemlerindeki başarı ve derse karşı tutumları araştırılabilir.
- Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum ve yeterlik algılarına bakılabilir.
- Yeni öğretim programlarının değerlendirme boyutu irdelenerek alternatif değerlendirme yöntemlerinin ne ölçüde kullanıldığı araştırılabilir.
- Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programının tüm boyutları incelenerek programın öngörülen hedefleri ne kadar gerçekleştirdiğine bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Hanife. 2007. Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acat, Bahaddin; Ebru Demir. 2007. İlköğretim Programlarındaki Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. **1. Ulusal İlköğretim Kongresi 15-17 Kasım**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. http://pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=4982 [11.07.08].
- Acun, İsmail; Tuğba Kamber. 2007. Yeni Sosyal Bilgiler Programının Etkinliklerinin Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi. **VI Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**. Eskişehir 27-29 Nisan.
- Açar, Balemir. 2007. Öğrencilerin Kuvvet Konusundaki Başarılarının Kavram Haritası İle Ölçülmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alakurt, Turgay. 2006. Puanlama Yönergesine (Rubrik) Dayalı Değerlendirme Ve Geleneksel Değerlendirme Açısından İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersi Başarılarının Karşılaştırılması.. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alkan, Cevat. 1996. **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Atilla Kitabevi. 31-34.
- Arslan, Ali. 2008. Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi** Bahar- C.7 S.24 (101-109). <http://www.e-sosder.com/dergi/24101-109.pdf> [11.07.08].
- Arslan, Ayşegül Sağlam; Nefise Avcı; Ümmügülüm İyibil. 2008. Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri. <http://www.dicle.edu.tr/yeniweb/suryayin/zgegitimder/sonsayi.htm>. [11.10.08]
- Ashcroft, Kate; David Palacio. 1997. **Implementing The Primary Curriculum A Teacher's Guide**. London: Falmer Press. Information Technology . 175-183.
- Asher, J. James. 1996. **21. Yüzyılın Süper Okulu**. çev. İdil Güpgüpoğlu. İstanbul: İnkılap Yayınevi. 55-56.
- Ataman, Meltem. 2007. Benzeşen Ve Ayrışan Yönleriyle 1998 Ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4-5. Sınıflar) Ölçme Ve Değerlendirme Yöntem Ve Teknikleri Ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, F. 2005. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri Ve Uygulamaları. **14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi** . Denizli : Pamukkale Üniversitesi. 775-779.

- Aykaç, Necdet; Erdoğan Başar. 2005. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu. Erciyes Üniversitesi Tekişik Vakfı Kayseri.
- Aytaç, Tufan. 2006. **Eğitimde Bilişim Teknolojileri**. Ankara: Asil Yayın.
- Bahar, Mehmet. 2001. Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım Ve Alternatif Metotlar. **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. Haziran Cilt/Sayı 1/1 23-38.
- Bahar, Mehmet; Erol Karakırık. 2003. Radikal Oluşturmacılığa Eleştirel Bir Bakış. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 3 Sayı 5 Haziran.
- Bahar, Mehmet; Zekeriya Nartgün; Soner Durmuş; Bayram Bıçak. 2006. **Geleneksel Alternatif Ölçme Değerlendirme Öğretmen El Kitabı**. Ed. Mehmet Bahar. Ankara: Pegem Yayınılık.
- Bakırcıoğlu, Rasim. 1985. **Rehberlik Ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Bakırcıoğlu Yayınları. 167-168.
- Bandura, Albert. 1995. Exercise Of Personal And Collective Efficacy In Changing Societies. In *Self-Efficacy In Changing Societies* New York: Cambridge University Press. (Akt aran: Bıkmaz, Fatma Hazır. 2004. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. ed.Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Yayın 289-308).
- Bayrakçı, Öztürk. 2007. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Araştırma Ödevlerinin (Etkinlik, Performans Ve Proje) Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkısı. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayram, Servet. 2006. **İlköğretimde Materyal Kullanımı**. İstanbul: Morpa Yayınları. 91-105.
- Berberoğlu, Giray. 2006. **Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri**. İstanbul: Morpa Yayınları. 115-152.
- Bilen, Mürüvvet. 2002. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık. 31-35.
- Birgin, Osman. 2008. Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. K15 6(1), 1-24.
- Boidy, Tish; Michelle Moran. 1994. Improving Student's Transfer Of Learning Among Subject Areas Through The Use Of An Integrated Curriculum And Alternative Assessment . Master's Thesis. Saint Xavier University. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED376943 [11.10.08].
- Bol, Linda; Steven M. Ross; John A. Nunnery; Martha S. Alberg. 2002. A Comparison of Teachers' Assessment Practices in School Restructuring Models by Year of Implementation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, Volume 7, Issue 4 January, 407-423.
- Borich, Gary, D. 2004. **Effective Teaching Methods**. 5th Edition. New Jersey :Pearson Merrill Prentice Hall. 475-513.
- Borko, Hilda. 1993. Teachers' Ideas And Practices About Assessment And Instruction. A Case Study Of The Effects Of Alternative Assessment In Instruction, Student Learning And

Accountability Practices. **Annual Meeting of the American Educational Research Association.** Atlanta, GA, April 12-16, 1993. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED378226. [11.10.08].

Brookhart, Susan M. 1999. The Art And Science Of Classroom Assessment: The Missing Part Of Pedagogy. ERIC Digest. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED432938 [11.10.08].

Bullens, Dimitra. 2002. Authentic Assessment: Change For The Future. Master's Thesis. Saint Xavier University. ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED468067 [11.10.08].

Bulut, Alper. 2006. 9. Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulut, İlhami. 2006. Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Şener. [11.07.08]. Anket Geliştirme. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_2/133-151.pdf.

Büyüköztürk, Şener; C. Deha Doğan; Ömer Kutlu. İlköğretim Öğretmenlerinin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. **XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.** Tokat.

Campbell, Dirk; Lora Dewall; Terenton Roth; Sharon Steven. 1998. Improving Student's Depth Of Understanding Through The Use Of Alternative Assessment. Master Thesis. St. Xavier University. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED424278 [11.10.08].

Candur, Fatih. 2007. Öğretmenlerin Fen Ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Chen, Y.; Martin, M.A. 2000. Using Performance Assessment And Portfolio Assessment Together In Elementary Classroom. Reading Improvement. 37,(1) 32-38.

Claus, Elisabeth Aust; Petra Marina Hammer,. 2001. **Çocuklarınıza Öğrenmeyi Nasıl Öğretebilirsiniz?** çev. İnan Gürün. İstanbul: Rota Yayın.

Collins, Ayşe Baş. 2005. İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi. **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.** 14-16 Kasım. Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Craig, Caroline L.; Erin P McCormick. 2002. Improving Student Learning Through Authentic Assessment. Master's Thesis, Saint Xavier University. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED468053 [11.10.08].

Culbertson, Linda Doult; Yan Wenfan. 2003. Alternative Assessment: Primary Grade Literacy Teachers' Attitudes And Practices. **Annual Meeting of the American Educational Research Association.** Chicago, IL, April 21-25, 2003. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED479794 [11.10.08].

Çıngı, Hülya.; Kadılar, Cem; Koçberber, Güler. 2007. Türkiye Geneline İlk ve Orta

Öğretim Olanaklarının İncelenmesi ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi, TÜBİTAK, SOBAG106K077. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~kadilar/> [23.11.08].

Çakan, M. 2004. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri. <http://education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdser/2004/99-114pdf> [24.6.08].

Çalık, Selcen. 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme Ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 5-7 Eylül 2007**. Tokat http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5064 [11.10.08].

Damain, Carol. 2000. Facing And Embracing The Assessment Challenge. <http://www.enc.org/topics/assessment/context/document.shtm?input=FOC-001556-index> [11.10.08].

Dean, Joan. 1999. **Improving The Primary School**. Evaluation (12) Routledge, London&New York, 146-155.

Demirel, Özcan. 2000. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayınevi.

Demirli, Cihad. 2007. Elektronik Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına Ve Öğrenme Algılama Etkisi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deveci, Handan; Figen A Ersoy; Ali Ersoy. 2006. Öğretmen Eğitiminde Portfolyo Değerlendirmenin Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. Ocak 6 (1).

Dick, Walter; Lou Carey; James O. Carey. 2001. **The Systematic Design Of Instruction**. 5th Edition, Longman.

Doğan, Nuri; İsmail Karakaya; Selahattin Gelbal. İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarıyla İlgili Yeterlik Algıları Ve Bu Araçları Kullanma Durumları. **1. Ulusal İlköğretim Kongresi** Ankara: Hacettepe Üniversitesi 15-17 Kasım 2007.

Doğan, B.A. 2005. Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Dorr-Bremme, Donald; Herman, Joan L. 1986. Assessing Student Achivement: A Profile Of Classroom Practices. CSE Monograph Series in Evaluation 11. **Center for the Study of Evaluation**. California University Los Angeles. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED338691 [11.10.08].

Duban, Nil; E. Aysin Küçükylmaz. 2008. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem Ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say3/v7s3m19.pdf> [11.10.08].

Enggen, D. Paul; P. Donald Kauchak. 2005. **Strategies For Teacher Content And Thinking Skills**. The Inductive Model: A Constructivist View Of Learning. Allyn&Bacon. 5th Edition.

Engel, Monica; Ronda Pulley; Amanda Rybinsky. 2003. Authentic Assessment:It Really Works. Master's Theses., Saint Xavier University. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED479959 [11.10.08].

Erdal, Hüsnüye. 2007. 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme

Kısmının İncelenmesi Afyonkarahisar İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi.

Erdem, Eda. 2001. Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdemir, Zeynel Abidin. 2007. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği). 204564. Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi.

Erden, Münire A. 1995. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Erdoğan, Tolga. 2006. Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarıları Ve Dersle Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, Mehmet; Ahmet Ok. 2008. Aday Öğretmenler Bakış Açısıyla Ürün Dosyaları: Alternatif mi? Tamamlayıcı mı? **17. Eğitim Bilimleri Kongresi**.
www.fedu.metu.edu.tr/site/tr/linkler/yayindetay.aspx?id=557 [4.08.08].

Ersoy, Ali. 2005. İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni Ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi. **TOJET**. C.4, S.4, Mak.20.

Ertuğrul, Halit. 2005. **Öğrencilikte Yeni Teknikler**. İstanbul; Timaş Yayınları. 89.

Ertürk, Selahattin. 1972. Eğitimde Program Geliştirme. 108-117.

Fer, Seval; İlker Cırık. 2006. **Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı**. İstanbul: Morpa Yayınları.

Fitch, Sandy. 1993. Outcome Based Alternative Assessment. Project Seed. (Ed362573) Maine Center For Educational Services. Yarmouth. [4.08.08].

Flowers, Claudia, L.; D. Ahlgrim-Delzell; F. Spooner Browder;. 2005. Teachers' Perceptions of Alternative Assessments. *Research & Practices for Persons with Severe Disabilities*, 30, 2: 81-92.

Gambro, John S. 1995. Alternative Assessment In Educational Psychology: A Case Analysis. Draft. (Ed389731) San Francisco Annual Meeting Of The American Educational Research Association.

Gardner, Howard. 2006. **Eğitimli Akıl**: Olayların Ve Standart Testlerin Ötesinde Her Çocuğun Hak Ettiği K-12 Sistemi. çev. Özden Akbaş. İstanbul: Morpa Yayınları.

Gelbal, Selahattin; Hülya Kelecioğlu. 2007. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaşılan Sorunlar. Uluslararası Öğretme Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. 12-14 Mayıs Bakü.

Godbey, Cynthia; Joyce T. Ronde ; Paula Throckmorton. 2002. Interpreting Student Performance Through The Use Of Alternative Forms Of Assessment. Masters Theses Ed481741 [4.08.08].

Gooding, Kathleen. 1994. Teaching To The Test: The Influence Of Alternative Modes Of Assessment On Teacher's Instructional Strategies. Ed 371 034. **Annual Meeting Of The American Educational Research Association**. La [4.08.08].

- Göçmen, Gülşah Başol. 2004. Otantik Değerlendirme Nedir Ve Nasıl Yapılır? **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. 6-9 Temmuz 2004. Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Gökçe, E. 1999. İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Gökhan, Çiğdem 2004. Attitudes Of Teachers And Students Towards The Assessment System At Hacettepe University Basic English Division And Their Opinions About Alternative Methods Of Assessment. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi.
- Gömleksiz, M. Nuri. 2005. Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. 5 (2),339-384.
- Gözütok, D.; E.Ö.Ergün; C. Ö. Karacaoğlu. 2005. İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildirisi**. Kayseri.
- Gredler, Margaret. E. 2001. **Learning And Insruction Theory İnto Practice**. 4th Edition. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall. 71-75.
- Güven, B.; M. Eskitürk. 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem Ve Teknikler. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. 5-7 Eylül Tokat.
- Hafner, J.C.; M.H. Patti. 2003. Quantitative Analysis Of The Rubric As An Assesment Tool: An Empirical Study Of Student Peer-Group Rating. **International Journal Of Science Education**. 25 (12). 1509-1528.
- Hamilton, Laura 1994. An İntestigation Of Student's Affective Responses To Alternative Assessment Fomats. Ed 376 203. Annual Meeting Of The National Council On Measurement İn Education. New Orleans La. [4.08.08].
- Heath, Penney. 1994. Alternative Assessment For College Mathematics. Ed 376 208. Annual Meeting Of The American Educational Research Association. New Orleans, La. [4.08.08].
- Hodges, Carol Ann. 1992. Literacy Assessment İn Kindergarten: A Longitudinal Study Of Teachers' Use Of Alternative Forms Of Assessment. Ed 363 560. **San Antonio Annual Meeting Of The National Reading Conference**. [4.08.08].
- İstanbul Parekende Harcamaları Raporu. 2007. www.aktifhaber.com/news_detail.php?id=169601 [23.11.08].
- Janisch, Carole; Xiaoming Liu; Amma Akrofi. 2007. Implementing Alternative Assessment:Opportunities And Obstacles. **The Educational Forum**.Volume71, Spring 221-230.
www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal;jsessionid...?_nfpb=true&...url!Type...%22Janisch+Carole%22 [4.08.08].
- Kabakçı, Işıl; A. Aşkın Kurt; Yusuf Yıldırım. 2008. Bilgisayar Öğretmenlerinin Seçmeli Bilişim Teknolojileri Öğretim Programının Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/96-a.doc [4.08.08].
- Kamber, Tuğba. 2007. 2005-2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karaca, Erol. 2006. **Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme**. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı 16 Aralık [Http://Sbe.Dumlupinar.Edu.Tr/16/213-230.Pdf](http://Sbe.Dumlupinar.Edu.Tr/16/213-230.Pdf) [4.08.08].
- Karaca, Erol; İrfan Yurdabakan; Bayram Çetin; Zekeriya Nartgün; Bıçak, Bayram; Müfit Gömleksiz. 2008. **Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme**. Ed. Serdar Erkan, Müfit Gömleksiz. Ankara: Nobel Yayın.
- Karakuş, Fazilet. 2006. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme Ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi. 2006. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, E.; A.F. Ersoy, 2007. Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**. 27-29 Nisan 2007. Eskişehir.
- Kelly, Albert. V. 1999. **The Curriculum: Theory And Practice**. London: Paul Chapman Publishing. 4th Edition.
- Koçoğlu, Zeynep. 2008. Turkish EFL Student Teachers' Perceptions On The Role Of Electronic Portfolios In Their Professional Development. **The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)**. Cilt 7, Sayı 3, Makale 8, Temmuz.
- Korkmaz, Hünkar; Fitnat Kaptan. 2003. İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyolarının Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Yıl: 2003 (1) Sayı: 13 159.
- Kutlu, Ömer. 2002. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarını İçerme Düzeyi. **Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda 1. Öğrenme Ve Öğretme Sempozyumu Bildirisi**. İstanbul.
- Küçükahmet, Leyla. 2005. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Öğretimi. Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme. Erciyes Teknisik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı. Kasım 2005.
- Freeman, Lee A.; Andrew Urbaczewski. 2002. Concept Maps As An Alternative Technique For Assessing Students' Understanding Of Telecommunications. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED481741
- Mamluk Naaman, Rachel; Avi Hofstein; John Penick. 2007. Involving Science Teachers In The Development And Implementation Of Assessment Tools For "Science For All" Type Curricula (Ej782818). *Journal Of Science Teacher Education*, V18 N4 P497-524 Aug 2007 eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal;jsessionid...1345942867?_...0...%22Mamluk-Naaman+Rachel%22 [4.08.08].
- Maden, Jennifer; Michael Taylor. 2001. Developing And Implementing Authentic Oral Assessment Instruments. **Presentation To The 35th Annual Tesol Conference**, Feb 27-Mar 3.
- MEB. 2007. **İlköğretim Bilişim Teknolojileri 4. ve 5. Basamak Öğretmen Kılavuz Kitabı**: 12-23

_____. Proje ve Performans Görevleri. Sayı:B.ÖĞ08.İGM.ÖĞ08.01.01-320/443.
[10.01.08]

Mertler, Craig A. 2001. Designing Scoring Rubrics For Your Classroom. **Practical Assessment, Research And Evaluation**. 7 (25) . <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
[3.3.2007].

Mıhladı, Gülcan. 2007. İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Dersle Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Morrison, Gary R.; Steven M.Ross; Jerrold E. Kemp, 2001. **Designing Effective Instruction**, 3rd Edition. Boston: John Wiley & Sons: 247-259.

Ocak, Gürbüz. Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri (Erzurum İl Örneği). **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 170 Bahar Yıl 35.

Okan, Nuray. 2005. İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi. Lisans Tezi.

Okur, Melek. 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi.
<Http://Sbe.Karaelmas.Edu.Tr/Mezunlarımız.Asp?İsl=Tez&No=106&Bas=Tez+Ayr%Fdn%Fd> [4 .08. 08].

Oğuz, Şebnem. 2003. State University Preparatory Class EFL Instructors Attitudes Towards Assessment Methods Used At Their Institutions And Portfolios As A Method Of Alternative Assessment. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi.

Orbey, Saadet; Bülent Güven. 2008. Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi.

Orhan, Ahmet Turan. 2007. Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen Ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Otaçoğlu, Sena Gürşen. 2008. Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi** Mayıs Cilt : 32 No:1 163-170.

Özdaş, A.; D. Tanışlı; N. Köse Yavuzsoy; Ç. Kılıç, 2007. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** 27-29 Nisan 2007.

Özdemir, Yusuf. 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İle İlgili Bilgi Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, M. Soner. 2005. İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programlarına (1-5. sınıflar) İlişkin Görüşleri. **XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Özerbaş, Mehmet Arif. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Kalıcılığına Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Güz 2007, 5(4), 609-635.

- Özmen, Haluk. 2004. Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri Ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. **The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)**. January 2004 Issn: 1303-6521 Vol.3, Issue.L, Article 14, <http://www.tojet.net/articles/3114.htm>.
- Özyenginer, Elif. 2006. Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntemi Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parmaksız, R. Şükrü. 2004. Aktif Öğrenme Ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği. Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Perlman, Carol, 2003. Performance Assessment: Designing Appropriate Performance Task And Scoring Rubrics. [Http://Eric.Ed.Gov/Enebportal/Custom/Portlets/RecordDetails/Detailmini.jsp?_Nfpb=True&_Encextsearch_Searchvalue_0=Ed480070&Encextsearch_Searchtype_0=No&Accno=Ed480070](http://eric.ed.gov/enebportal/Custom/Portlets/RecordDetails/Detailmini.jsp?_Nfpb=True&_Encextsearch_Searchvalue_0=Ed480070&Encextsearch_Searchtype_0=No&Accno=Ed480070) [4.08.08].
- Pilten, P. 2001. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poynter, Leah. 2000. Using Self Evaluation With Fourth Graders. [Http://Enc.Org/Focus/Assessment](http://enc.org/focus/assessment) [4.08.08].
- Raymond, Anne M. 1996. The Development Of Preservice Elementary Teachers' Beliefs About And Knowledge Of Alternative Mathematics Assessment. **Annual Meeting Of The Psychology Of Mathematics Education**. Şorida. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=Ed398082 [11.10.08].
- Resmi Gazete, **Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik**. Sayı 27090. [24.12.08].
- Roblyer, M. D. 2006. **Integrating Educational Technology Into Teaching**. 4th Edition. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall. 43-46.
- Sarasin, Lynne. C. 1999. **Learning Style Perspectives Impact In The Classroom**. Madison :Atwood Publishing. 67-79.
- Schunk, H. Dale. 2004. **Learning Theories An Educational Perspective**. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Sert, Nehir. 2008. İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık. **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**, 4 (2): 291-316. <http://eku.comu.edu.tr/index/4/2/nsert.pdf> [11.10.08].
- Silberman, Mel L. 1996. **Active Learning 101 Strategies to Teach Any Subject**. Boston: Allyn&Bacon. 6-7.
- Smith, Carl B. 2003. Alternative Forms Of Assessment. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED482404 [11.10.08].
- Sternberg, Robert. J.; Wendy. M. Williams. 2002. **Educational Psychology**. Chapter Fourteen: Classroom Assessments. 505-542.. Boston: Allyn&Bacon.
- Stiggins, Richard, J. 1994. **Student Centered Classroom**

Assessment.Ontario:Macmillan College Publishing.

Şahan, Hasan Hüseyin. 2000. Sosyal Bilgiler Dersinin Bilimsel Davranışları Kazandırma Yönünden Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, Ali Ekber. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. **Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Aralık 2004 Yıl : 5 Sayı : 58

Şenel, Tülay; Salih Çepni; Nagihan Yıldırım; Sibel Er Nas. Süreç Odaklı Değerlendirmede Kullanılabilecek Bir Analitik Rubriğin Geliştirilmesi: Yaşamımızdaki Elektronik Üniteleri Örneği. 2007. Edu 7, Cilt 2, Sayı 2 Eylül.

Tabak, Reyhan. 2007. İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme Öğretme Ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi Muğla İli Örneği..

Teker, Necmettin. 1993. Çağdaş Eğitim Teknolojisi Uygulamaları Olarak Bireysel Öğrenme Yöntemleri. **Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Eğitim Teknolojisi**. Ankara: MEB yayını

Tekin, Halil. 1979. **Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme**. Ankara: Mars Matbaası.

Telese, James A. 1993. Effects Of Alternative Assessment From The Student's View. **Meeting Of The American Educational Research Association**. Atlanta. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=Ed 361378 [11.10.08].

Tezci, Erdoğan; Ayhan Dikici. 2002. Oluşturmacı Uzaktan Öğrenmede Değerlendirme Yaklaşımları: Bir Dijital Portfolio Değerlendirme Örneği. http://Aof20.Anadolu.Edu.Tr/Bildiriler/Erdogan_Tezci.Doc [03.06.08].

Thompson, S.; R. Quenemoen; M. L. Thurlow, J.E. Ysseldyke. 2001. Alternate Assessments For Students With Disabilities. <http://cehd.umn.edu/nceo/onlinepubs/synthesis43.html> [11.10.08].

TTKB. 2006. **İlköğretim Seçmeli Bilgisayar (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı**. Sayı: 347.

Tyler, W. Ralph. 1949. **Basic Principles Of Curriculum And Instruction**. The University Of Chicago Press.

Ulutaş, S., 2003. Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilikleri ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Variş, Fatma. 1997. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Alkım Yayınları. 13-15.

Vygotsky, S. Lev. 1998. **Düşünce Ve Dil**. çev. S. Koray. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Watt, Helen M. G. 2005. Attitudes To The Use Of Alternative Assessment Methods In Mathematics: A Study With Secondary Mathematics Teachers In Sydney, Australia. **Educational Studies In Mathematics**. V58N1 P21-44 Jan.

Wiggings, G. 1990. The Case For Authentic Assessment.

eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED328611 [11.10.08].

Williams, Jennifer. 2002. Assessment That Informs Practice. Implementing Portfolios And Student-Led Conferences. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED328611 [11.10.08].

Woolfolk, Anita. 2004. Educational Psychology. 9th Edition. Boston: Allyn&Bacon.

Yapıcı, M.; N.H. Leblebiciler. 2007. Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. İlköğretim-Online, 6(3), 480-489. http://ilkogretim-online.org.tr [26.09.08]

Yaşar, Engin. 2005. Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarındaki Öğrencilerin Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Elektronik Portfolyolara Bakış Açılan. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Yıldız, Rauf. 2002. Öğretim Materyalleri Hazırlama İlkeleri. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. ed Rauf Yıldız.

Yıldız, İsmet; Neslihan Uyanık. 2004. Matematik Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme Üzerine. **Kastamonu Eğitim Dergisi** Mart 2004 Cilt:12 No:1 97-104.

Yılmaz, M.; P.Köseoğlu; C. Gerçek; H. Soran. 2004. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı. **Bilim Ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Aralık 2004 Yıl:5 Sayı:58 50-54.

Zaremba, Stacey Beth; Matthew T. Schultz. 1993. An Analysis Of Traditional Classroom Assessment Techniques And A Discussion Of Alternative Methods Of Assessment. New York **7th Annual Conference On Undergraduate Teaching Of Psychology: Ideas And Innovation**. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED 365404 [11.10.08].

EKLER

Ek 1. BT Dersi Etkinlik Örneği

A. Hazırlık:

Etkinlik Adı: Basit Algoritma mantıkları

Süre: 1 Ders saati

Seviye: 6. basamak

Kullanılacak Yöntem: Kritik düşünme, analiz yapabilme, aktif öğrenme

Kazanımlar

4.6. İşlemlerin, problemlerin çözümünü yaparken algoritmanın ve programlamanın genel kavramlarını anlar.

Bir Önceki Etkinlik: Programlama dilindeki basit kodlar

Bir Sonraki Etkinlik: Hayatla ilgili bir program taslağı yazmak

Gerekli Araç ve Gereçler

- Projeksiyon, bilgisayar
- Bir programlama dili derleyicisi.
- Günlük hayattan birkaç olay

B. Giriş - Bilgi Paylaşımı

• Günlük olaylardan örnekler verilerek algoritmanın günlük hayattaki önemi ön plana çıkarılmaya çalışılır. Örnek olarak öğrencilerin okula gelirken hangi şeyleri, hangi sırayla yaptıklarını düşünmeleri istenir ve bu sıra tahtaya yazılarak öğrencilerin kendilerine göre düşünerek düzeltmeler yapmaları sağlanır. Bu sırada bazı önceliklerin yeri değiştirilir ve öğrencilerin bu kısımları bulması beklenir.

• İlk kısımda verilen örnek değiştirilir ve yine günlük hayattan örnek verilerek öğrencilerin bu olay için sıralama yapabilmeleri beklenir. Daha sonra öğrencilerin farklı örnekler vermesi beklenir ve onların sıralama yapabilecek örnekler seçmesi sağlanır.

• En son olarak öğrencilerin hepsine bir olay verilerek bu olayı herkesin kendi

bildiği gibi sıralaması istenir. Olay basamaklarını bitiren öğrencilerden kâğıtlarını yanındaki arkadaşıyla değiştirmeleri istenir. Bundan sonra öğrencilerden arkadaşlarının kâğıtlarını incelemeleri ve yaptıkları hataları bulmaları istenir.

Mevcut Bilgiler: Bir problem için yazılması gereken programın temel aşamalarını belirleme.

C. Uygulama

• Dersin amaçları hakkında genel bir bilgi verilir.

• Program yazabilmek için neden algoritma bilmemiz gerektiği açıklanır.

• Algoritma çıkarttığımız zaman nelerin kolaylaştığı açıklanır.

• Algoritmanın, programlamanın temeli olduğu açıklanır.

• Öğrencilere, aslında günlük hayatta da bilerek ya da bilmeyerek algoritmalar kurdukları hissettirilir.

D. Sonuçlar ve Değerlendirme

Öğretmen dersi bitirmeden önce yaptıklarını tekrar eder ve öğrencilerin yaptıkları kritik değerlendirmeleri hatırlatarak öğrencilerden bu noktalar üzerinde düşünmelerini ve bu noktaların özelliklerini ayırt edebilmelerini ister.

Dersin bitiminde öğretmen, öğrencilerden bir günlük hayattan yeni örnekler geliştirmelerini ve bunları bir sonraki derse getirmelerini ister.

Öğretmen dersin sonunda öğrencilerin programın algoritmalarını kontrol ederek ne gibi aşamalardan geçtiklerini ve bu aşamaların sıralarının doğruluklarını gözden geçirir. (TTKB, 2006)'dan alınmıştır.

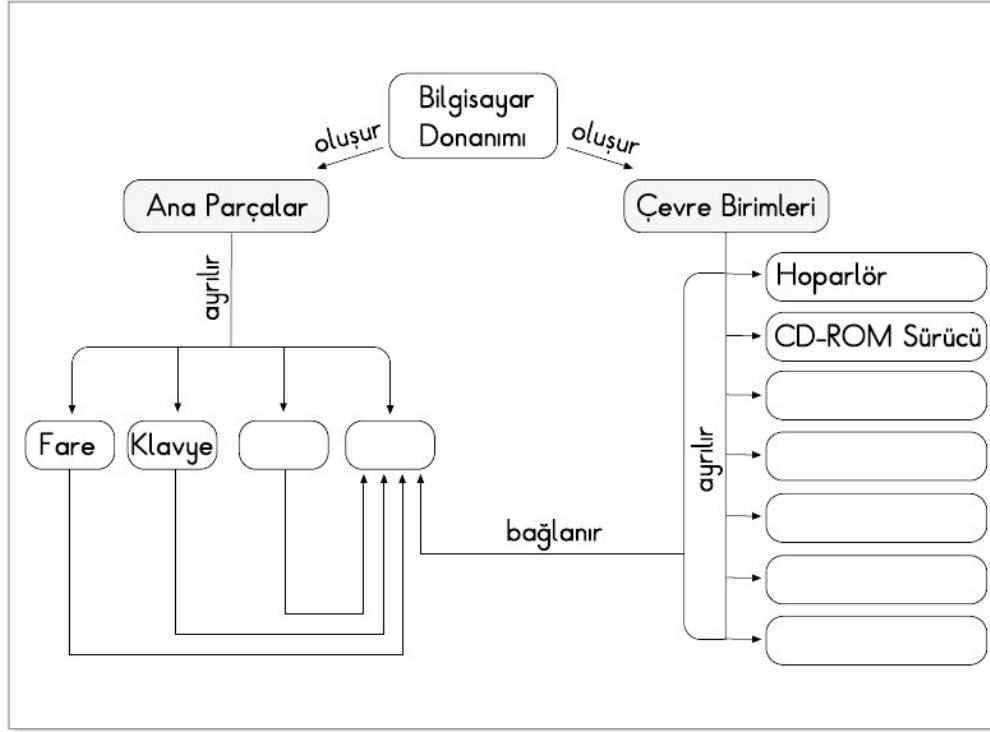
Ek 2. Kavram Haritası Örneği



Aşağıda, bilgisayar donanımıyla ilgili kavramları içeren bir kavram haritası verilmiştir. Bu haritada, kavramların birbirleriyle olan ilişkileri oklar yardımıyla gösterilmiştir. Ancak bazı kavramlar eksiktir. Buna göre aşağıdaki kavramları, boş kutucuklara uygun şekilde yerleştirelim.

Ğ

- Sistem Birimi • Monitör • Yazıcı • Tarayıcı • Kulaklık
- Mikrofon • Oyun Çubuğu



(MEB, 2007, 32) BT Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndan alınmıştır.

Ek 3. Proje ve Performans Görevleri ile İlgili Yönetmelik

Sayı : B.ÖĞ08.İGM.ÖĞ08.01.01 -320/ 443 Konu: Proje ve Performans Görevleri
10.01.2008

VALİLİĞİNE

(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
b) 25/01/2007 tarihli ve B.08.0.İGM.ÖĞ08.01.0L320/1078 sayılı yazı
08/10/2007 tarihli ve B.08.ÖĞİGM.0.08.01.01-310/6251 sayılı yazı.

Öğretim programlarının yenilenmesi ile birlikte öğrencilerin, sürece dayalı olarak değerlendirilmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu amaçla öğrencilere İlgi (a) Yönetmelik hükümlerince proje ve performans görevleri verilmektedir. İlgi (a) Yönetmeliğinin "Tanımlar" başlıklı 4'üncü maddesinde:

o) Proje: Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla **ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmaları,**

ö) Performans görevi: Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığın kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve **öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevleri,** ifade eder" hükmü yer almış, proje ve performans görevlerinin uygulaması ile ölçme ve değerlendirmesindeki usul ve esaslar yine aynı Yönetmelikle belirtilmiştir.

İlgi (b) yazıda: proje ve performans görevi konularının öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkânlar çerçevesinde öğreticiler tarafından yapılabilecek nitelikte olması; ödevlerin hazırlanmasında sadece internete bağımlı kalınmaması, kütüphaneler, kaynak/yardımcı kitaplar, ansiklopediler, müzeler, tarihî, kültürel, sportif ve sosyal alanlar ile öğrencinin çalışmasına yardımcı olacak diğer araçlardan da yararlanmalarının sağlanması ve öğrencinin kullanacağı farklı araç, yöntem ve teknikler konusunda ders öğretmenlerinin öğrencilere rehberlik etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yine İlgi (c) yazıda: performans görevlerinin öğretmen gözetiminde yapılacağı; gerek görüldüğü takdirde çalışmanın araştırma ve veri toplama gibi ön hazırlıklarının sınıf dışında, ürünün oluşturma ve sonuçlandırma aşamalarının ise sınıf içinde yapılması gerektiği, böylece öğrencilerin görevi yaparken sergilediği performansın, öğretmen tarafından gözlenerek daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmiş olacağı belirtilmiştir.

Söz konusu mevzuat hükümlerine rağmen, ilköğretim okullarımızda öğrencilerin seviyesini aşan; ulaşılması zor kaynaklardan proje ve performans görevleri verildiği, ders öğretmenlerinin yeterince rehberlik yapmadığı, bir kısım ödevlerde kullanılan malzemelerin pahalı olması nedeniyle imkânı olmayan velilerin malzemeleri teminde zorlandığı, ödevlerin çoğunlukla internet üzerinden hazırlandığı, çalışmaların öğrenci katkısını içermediği, çalışmaların içerikleri yerine daha çok görselliklerinin değerlendirildiği, oldukça sık verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin evdeki zamanının büyük bir bölümünü aldığı ve dolayısıyla velilerin de öğrenciye yardımının kaçınılmaz olduğu ve bu ödevleri çoğunlukla velilerin yaptığı, bu nedenle de performans görevlerinin amacına hizmet etmediği ile ilgili sözlü ve yazılı şikayetler Bakanlığımıza yoğun bir şekilde ulaşmaya devam etmektedir.

Ek 4. Performans Görevi Örneği

A. Hazırlık

Etkinlik Adı: Film Eleştirisi

Süre: 1 hafta

Seviye: 5. basamak

Kullanılacak yöntem: Aktif öğrenme, eleştirel düşünme

Ödevin Amacı: Bilişim Teknolojileri'ni kullanarak araştırma yapma ve sunu hazırlayabilme

Ödevin Konusu: Sizden izlediğiniz bir filmi, sinema eleştirmeni olarak değerlendirmeniz ve düşüncelerinizi bir çoklu ortam sunumuyla arkadaşlarınıza sunmanız isteniyor.

Kazanımlar:

1.4. Bilgiye ulaşmak için çeşitli elektronik ve yazılı kaynakları araştırır.

1.5. Herhangi bir kaynaktan erişilen bilginin ihtiyacına uygun olup olmadığına karar verir.

Gerekli Araç ve Gereçler: İnternet bağlantısı bulunan bilgisayar

B. Bilgi Paylaşımı

Bu çalışmayı yaparken, öğrencilere aşağıdaki yönergelerin yazılı olduğu çalışma kâğıdı dağıtılır.

1. İzlediğiniz film ile ilgili farklı bilgi ve eleştirileri Bilişim Teknolojisi araçlarını kullanarak araştırma yapınız.

2. Detaylı ve kapsayıcı bir eleştiri yapabilmek için bir plan oluşturup bu planı takip ediniz.

3. Çalışmanızı Bilişim Teknolojileri'ni kullanarak ilgi çekici, ikna edici ve bir bakış açısını savunacak şekilde sununuz.

• Bir çoklu ortam sunumuna elverişli bir yazılımdaki görsel olanakları kullanınız.

• Filmin türünü belirleyiniz.

• Filmin ana fikrini özetleyiniz.

• En çok beğendiğiniz bölümleri belirtiniz.

• Film hakkındaki duygularınızı ifade ediniz.

• Filme bir derece veriniz (5 üzerinden 4 gibi).

C. Sonuçlar ve Değerlendirme

Öğrencinin yaptığı çalışmaya ilişkin bilgi ve becerilerini aşağıdaki ölçütleri dikkate alarak yeterli düzeyini (x) ile işaretleyiniz. Düzeyler:

Mükemmel Yetenekli Uygun Sınırlı

4 3 2 1

Ölçütler:

Bilgiye ulaşma ve yeniden düzenleme

1. Farklı BT kaynaklarını kullanarak ilgili bilgiye ulaşmış.

2. Elde ettiği bilgileri yeniden düzenlemiş.

Bir plan takip etme

1. Detaylı ve kapsayıcı bir eleştiri yapabilmek için bir plan oluşturmuş.

2. Oluşturduğu planı takip etmiş.

Bilgiyi sunma

1. Bilişim Teknolojileri'ni kullanarak ilgi çekici ve ikna edici bir sunum yapmış.

Özel Değerlendirme: Değerlendirme ölçütlerinin her biri için öğrencilerin durumları dikkate alınmalıdır. Eksikleri olan öğrencilere, eksik olan ölçütler ile ilgili becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olunmalıdır.

Genel Değerlendirme: Bu değerlendirme formundan öğrenciler en fazla 20 puan (ölçüt sayısı x düzey sayısı) alabilirler. Öğrencinin her bir ölçütten aldığı puanlar toplanıp en fazla alacağı puana göre yüzdesi hesaplanabilir. Böylece yüz puan üzerinden düzey belirlenebilir. Önemli olan öğrenciyi "mükemmel" düzeye çıkaracak önlemleri almaktır.

(TTKB, 2006) BT Öğretim Programı'ndan alınmıştır.

Ek 5. Proje Örneği

A. Hazırlık:

Etkinlik Adı: Okul Gazetesi Oluşturalım

Süre: 4 Ders saati

Seviye: 8. Basamak

Kullanılacak Yöntem: Proje Tabanlı Eğitim, Aktif Öğrenme, İş birliği öğrenme, Eleştirel Düşünme

Kazanımlar:

4.1.Çeşitli gazetelerin tasarımın temel ilkelerine bağlı olarak farklı sayfa stillerini oluşturduklarını fark eder.

4.2.Görsel okuryazarlığın önemini fark eder.

4.3.Görselleri eleştirel bakış açısıyla yorumlar.

4.4.Masaüstü yayıncılığın temel özelliklerini kullanır.

4.5.Dijital ortamda kişisel bir dosya (portfolyo) oluşturur.

Bir Önceki Etkinlik: Tebrik Kartı Hazırlanması

Bir Sonraki Etkinlik: Tam Boy Takvim Hazırlanması

Gerekli Araç ve Gereçler:

- İnternet bağlantısı olan bilgisayar,
- Projeksiyon,
- Bir masaüstü yayıncılık yazılımı tüm bilgisayarlarda kurulu olmalı.

B. Bilgi Paylaşımı

- Dersin amaçları açıklanır.
- Belirlenen problem öğrencilere sunulur.
- Daha önce yapılmış bir örnek gösterilir.
- Dörder kişilik gruplar oluşturulur.

Mevcut Bilgiler:

- Orta seviyede masaüstü yayıncılık yazılımı kullanımı,
- İyi derecede bilgisayar kullanımı,
- İnternetteki arama motorlarının etkili bir biçimde kullanımı.

C. Uygulama

- Öğretmen sürekli öğrencileri takip eder. Projenin her aşamasını tamamlamak için

önceden süre belirler ve mümkün olduğunca öğrencilerin süreyi aşmalarına imkân vermez. Öğrenciler sürekli sahip oldukları zamanla ilgili bilgilendirilir.

• Öğrenciler grup elemanlarıyla oturup öncelikle gruplarına bir isim bulurlar, bu isim aynı zamanda hazırlayacakları gazetenin de ismi olacaktır. Bu yüzden her grubun gazetesinin ismi farklı ve özgün olmalıdır.

• İsim belirlendikten sonra gruplar bir masaüstü yayıncılık yazılımında hazır halde verilen bir tasarımı seçerler. Grup olarak taslak hazırlamaya başlarlar. Konu başlıklarını kabataslak belirlerler (Bu noktada her öğrencinin grup projesine katılımını sağlamak için, öğretmen tarafından her öğrencinin eşit konu başlığı bulması ve bu yazıyı hazırlaması istenir. Her konunun altına hazırlayan bölümü konulması istenir). Bu işlem için öğrencilere 15 dakika verilebilir.

• Gruplar dağılarak kendi bilgisayarının başına geçer ve öğretmenin verdiği web sitelerini incelerler. Bunun yanında, kendi ilgi alanlarına göre farklı konular hakkında bilgi bulmak ve bunu gazetelerinde kullanmak için arama motorlarının yardımıyla farklı siteleri ziyaret ederler. Bu işlem için öğrencilere 20 dakika verilebilir.

• Ödev olarak projenin bu kısmını bir hafta içinde tamamlamaları istenir.

• Bu etkinlik bir grup etkinliği olmasına rağmen öğrenciler hem grup hem de bireysel olarak rol alabilirler. Proje Tabanlı Öğrenme yöntemiyle hem birbirlerine yardımcı olacaklar, hem de yavaş ya da hızlı olan öğrenciler bu projeden sıkılmayacaklardır. Araştırmalarını bitirenler diğerlerine yardımcı olabilirler.

• Öğrenciler, öncelikle öğretmenin tahtaya yazdığı web sitelerini ziyaret

edeceklerdir. Bunlar,

- Eğer varsa okullarının web sitesi
- www.egitim.com
- www.tev.org.tr
- www.ogretmenlik.com/hikaye.htm
- 2. hafta derse geldiklerinde, grup üyeleri tekrar bir araya gelir ve teker teker herkesin bulduğu konuları ve yazıları incelerler. Gazeteye konulacak iyi konuları tartışıp birlikte karar verirler. Bu işlem için öğrencilere 15 dakika verilir.
- Daha sonra yine her öğrenci kendi konularını düzenler ve gazeteye konulacak hâlde hazırlar. Bu işlem için öğrencilere 25 dakika verilir.

D. Sonuçlar ve Değerlendirme

Öğretmen, bu etkinliğin esas amaçlarını öğrencilere tekrar anlatır ve şimdiye kadar

ne yaptıklarını özetler. Şu tarz bir konuşma yapabilir. “Evet, arkadaşlar, geçen hafta

gruplara ayrıldık ve hep beraber, bir sınıf gazetesi hazırlamak için kolları sıvadık. Her grup ve grup üyeleri, sizlere yararlı olacak bilgiler, haberdar olmanız gerektiğini düşündükleri konular, sizleri farklı diyarlara götürecek hikâye ve şiirlerle dopdolu, renkli ve eğlenceli gazeteler hazırladınız. Ben hepimizinizi inceleme imkânı buldum, gerçekten hepsi çok hoş, her biri ayrı güzel fakat içinden bir tane en iyiyi seçip çıktısını alarak panomuza asmak istiyorum. Bu seçimi tek başıma yapmam imkânsız. Bu yüzden bana yardımcı olur musunuz?”

“Şimdi her grubun yaptığı projeyi kendi bilgisayarına alacağım. Sırayla size hepsini göstereceğim. Bir grubun gazetesini inceledikten sonra diğer gruplar baş başa verip 1 dakika içinde o grubun projesine 1’den 10’a kadar puan verecek.”

Bu konuşmadan sonra öğretmen, her grubun projesini sınıfa projeksiyon cihazı yardımı ile gösterir ve sonunda grupların verdikleri puanı toplar. Tüm

grupların proje gösterimi bitince her grubun puanı toplanır ve en fazla puan toplayan grubun gazetesinin çıktısı alınarak sınıf panosuna asılır. Eğer birden fazla grup birinciliği paylaşıyorsa, her birininki sınıf panosuna asılır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra öğrencilere gelecek hafta yapılacak olan çalışma ile ilgili bilgiler verilir. “Hepinizi tebrik ediyorum. Birinci olamayan gruplar hiç üzülmeyin. Benim için her grubun projesi birinci olabilecek kadar iyiydi. Bu projenin hazırlanması aşamasında sizlerle çalışırken çok eğlendim. Peki ya siz? Siz de eğlendiniz mi?” “Haftaya yine masaüstü yayıncılık programını kullanarak sınıfımıza asmak için rengârenk takvimler hazırlayacağız. Bu sefer ikişer kişilik gruplar oluşturacağız ve her grup 1 aylık takvim hazırlayacak. Bu sefer gruplarınızı kendinizin oluşturmanızı istiyorum. Haftaya herkes ikişerli grup oluşturmuş halde derse gelsin. Her grubun hangi ayın takvimini hazırlayacağını haftaya size söyleyeceğim. Bu sefer sizden daha yaratıcı olmanızı istiyorum. Bu arada gruplarınızı oluşturunuz. Evet, herkese çok teşekkür ediyorum böyle verimli bir ders için. Hepinize iyi dersler.”

Dersin Değerlendirme Aşaması

Derste öğrencileri değerlendirmek için herhangi bir sınav ya da test uygulaması yapılmayacaktır. Sadece oluşturulan öğrenci projelerini değerlendirerek ve proje aşamasında yaptığı gözlemleri kullanarak öğrencilere notlarını verilecektir.

- Öğrenciler, güzel ilgi çekici konu seçimi yapabilmişler mi?
- Öğrenciler onlara proje için verilen zamanı etkili kullanabildi mi?
- Öğrenciler proje sırasında ne kadar aktiftiler? (TTKB, 2006)’dan alınmıştır.

Ek 6. Portfolyo Örneği

BİLGİSAYAR DERSİ	
ÜRÜN DOSYAM	
Adı	:
Soyadı	:
Numarası	:
Sınıfı	:

İÇİNDEKİLER

BİLGİSAYAR ALANINDAKİ ÖZ GEÇMİŞİM
Aşağıdaki gibi ya da benzer sorulara yanıt olabilecek şekilde düşüncelerinizi yazarak BT ile ilgili öz geçmişinizi oluşturabilirsiniz.
Anahtar Sorular:
<ul style="list-style-type: none">• Bilgisayara ne zaman ilgi duymaya başladım?• Bilgisayar dersinde en çok ilgimi çeken konu nedir? (etkinlikler, projeler...)• Okul dışında BT ile ilgili çalışmalarım nelerdir?• BT 'nin hoşlanmadığım yönleri var mı?• Bilgisayar dersinde başka nelerin olmasını isterdim?• Gelecekle ilgili yapmak istediklerime bu dersin nasıl bir katkısı olabilir?

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASININ GENEL DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ
Bütünlük:
<ul style="list-style-type: none">• Dosyada bulunması gerekenlerin tümünün olması• Çalışmayı yaparken diğer derslerden de yararlanılması• Seçilen ürünlerin yıl boyunca edinilen becerileri yansıtması• Dosyanın kapağını, kendisini en iyi biçimde yansıtacak şekilde hazırlanması
Tertip ve Düzen:
<ul style="list-style-type: none">• Tüm çalışmalar için uygun başlıklar kullanılması• Çalışmaların içindekiler bölümünde belirtilen sıraya göre dosyalanması• Tüm çalışmaların temiz ve düzenli olması
Yansıtma:
<ul style="list-style-type: none">• Seçilen çalışmaların güçlü yanlarını ve gelişimini yansıtması

ÜRÜN KONTROL LİSTESİ		
	Evet	Hayır
Çalışmanın taslağını hazırladım.		
Çalışmayı zenginleştirecek tablo, resim, fotoğraf vb. hazırladım.		
Çalışmamı geliştirme aşamasında öğretmenim, ailem ve arkadaşlarımdan yararlandım. Gereklilikleri ve çıkarmaları yaptım.		
Çalışmamı yazım ve anlatım kurallarına uygunluğu açısından gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yaptım.		
Çalışmamı sunmaya hazır hâle geldim.		

ÜRÜN BİLGİLERİ
<ul style="list-style-type: none">• Bu çalışmadaki hedefim:• Çalışmamın aşamaları: 1. 2. 3. 4.• Ürünümü seçme gerekçelerim:• Bu çalışmamda şunları çok iyi yaptım:• Çalışmamın şu alanlarında biraz daha gayret gösterebilir ve yardım alabilirdim:• Belirlediğim hedefe şu kadar ulaştım:• Bu çalışma benim şu özelliklerimin gelişimini yansıtıyor:• Bu çalışmamla ilgili şunları da ürün öz değerlendirme formunda söylemek isterim:

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI SUNUM YÖNERGESİ

1. Sunumunuz için velinizi sınıfa getiriniz.
2. Sunumunuzun içeriğiyle ilgili velinizin de düşüncesini öğreniniz.
3. Çalışmada çok başarılı olduğunuzu düşündüğünüz üç alanı belirleyiniz ve açıklayınız.
4. Geliştirmeniz gereken üç alanı açıklayınız.
5. Gelecek dönem için hedeflerinizi belirleyip açıklayınız.
6. Çalışma sürecindeki gelişim düzeyinizi ve hedefinize ulaşma derecenizi değerlendiriniz.
7. Velinizin dosyanızla ilgili yazılı görüşlerini alınız.

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI ÖĞRENCİ ÖZET FORMU

Bu form ürün dosyanızdaki ürünlerin gelişimi hakkındaki düşüncelerinizi belirtmeniz amacıyla düzenlenmiştir. Bu formu aşağıda düzenlenmiş biçimiyle veya paragraf hâlinde doldurabilirsiniz.

Adı Soyadı: Tarih:
Konu :

Başlangıçtaki dosya	Dosyanın son hâli
Çalışmalarım önce nasıldı? -----	Şimdi nasıl gidiyor? -----
Çalışmalarım ne denli açık ve anlaşılırdı? -----	Çalışmalarım şimdi ne denli açık ve anlaşılır? -----
Beklentilerim ne denli gerçekçiydi? -----	Bu konuda şimdi ne düşünüyorum? -----
Geliştirmeye açık alanlar başlangıçta nelerdi? -----	Şimdi hangi alanlar geliştirilmeye açık? -----

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI ÖĞRETMEN ÖZET FORMU

Adı Soyadı: Tarih:	
Konu:	
Başlangıçtaki Dosya	Dosyanın Son Hâli
-----	-----
Geliştirmeye açık alanlar başlangıçta nelerdi? -----	Şimdi hangi alanlar geliştirilmeye açık? -----

VELİ GERİ BİLDİRİM FORMU

Çocuğunuz ürün dosyasını sunduktan sonra, lütfen aşağıdaki soruları yanıtlamaya zaman ayırınız.

1. Bu çalışma çocuğunuzun gelişim sürecini daha iyi anlamana yardımcı oldu mu?

2. Bu çalışmanın sunumu sizce etkili olacak biçimde düzenlenmiş miydi?

3. Sizce bu sunum çocuğunuz için değerli bir deneyim oldu mu?

Belirtmek istediğiniz diğer görüşleriniz:

VELİYE YAZILMIŞ ÖRNEK MEKTUP

Sunu Tarihi:
Etkinlik Programı:

1. Çocuğunuzun çalışmalarından en çok hangisini beğendiniz?

2. Çocuğunuz sizce hangi alanlarda başarılı?

3. Çocuğunuza hangi konularda ve nasıl yardımcı olabilirsiniz?

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI DEĞERLENDİRME FORMU

Adı :
Soyadı :
Sınıf :

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak dosyayı değerlendiriniz.

ÖLÇÜTLER	Dereceler				
	1	2	3	4	5
1. Çalışmaların içeriğinin tam olması					
2. Çalışmalardaki çeşitlilik					
3. Çalışmaların amaçları karşılması					
4. Çalışmaların doğruluğu					
5. Dosyanın düzenliliği					
6. Harcanan çabaları gösterme					
9. Yaratıcılığı gösterme					
10. Çalışmaların seçiminde doğru karar verme					
11. Öğrencinin gelişimini gösterme					
12. Kendini değerlendirme					

YORUMLAR/ÖNERİLER:

(TTKB, 2006) BT Öğretim Programı'ndan alınmıştır.

Ek 7. Öz Değerlendirme Örneği

Ad – Soyad:

Konu:

Sınıf:

Tarih: .../.../.....

	4	3	2	1
ÖLÇÜTLER	Mükemmel	Yetenekli	Doğru / Uygun	Sınırlı
1. Araştırma için elektronik kaynaklardan uygun bilgileri buldum ve kullandım.				
2. Benzer türdeki elektronik kaynaklardan bulduğum bilgileri karşılaştırdım.				
Öğrenme hedeflerim: <ul style="list-style-type: none">• Zorlandığım alanlar:• Geliştirmem gerekenler: (Örnek: İnternette tek başıma bilgi indirmekte zorlandım. Bilgi bulma ve indirme konusunda kendimi geliştirmeliyim.)				

Ad – Soyad: _____ Tarih: _____

Proje: _____

Bu projeyi tamamlamak için yapmam gerekenler:

Proje ile ilgili olarak anlayamadıklarım:

Bu projede değiştirmem / eklemem / çıkarmam gerekenler:

Bu projeden öğrendiğim kavramlar:

Yapmış olduğum işi geliştirmek için yapabileceklerim:

Bunları yapma nedenlerim:

(TTKB, 2006) BT Öğretim Programı'ndan alınmıştır.

Ek 8. Akran Değerlendirme Örneği

Değerlendirme Yapan Öğrencinin Adı Soyadı:

Değerlendirilen Öğrencinin Adı Soyadı:

Arkadaşınızın hazırladığı sunuyu aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirerek formu doldurunuz.

Ölçütler	Dereceler			Puan
	(5) Çok İyi	(3) İyi	(1) Geliştirilmeli	
Ses tonunu, tüm sınıfın duyabileceği şekilde ayarlıyor.				
Akıcı biçimde konuşuyor.				
Konuşmasında doğru ifadeler kullanıyor.				
Tüm sınıfla göz teması kuruyor.				
Mimiklerini doğru şekilde kullanıyor.				
Bilgiyi doğru ve ilgi çekici şekilde sunuyor.				
Slayt geçişlerini doğru zamanda yapıyor.				
Toplam Puan				

(MEB, 2007, 78) BT Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndan alıntılanmıştır.

Ek 9. Grup Değerlendirme Örneği

Grup Adı :
Grup Üyeleri :
Etkinlik Adı :
Sınıf :

Bu form, grubunuzla yaptığınız etkinliği, yine grup olarak değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Aşağıdaki ifadelerin gerçekleştirilme düzeylerini, ifadenin karşısındaki yere çarpı (x) koyarak belirleyiniz.

Ölçütler	Dereceler		
	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Çalışmaya grubun tüm üyeleri katıldı.			
Birbirimizin düşüncelerini hoşgörüle dinledik.			
Grupta birbirimize güvenerek çalıştık.			
Grupta uyum içinde çalıştık.			
Çalışmamız esnasında, kısıtlı kaynakları tasarruflu kullanmaya özen gösterdik.			

(MEB, 2007, 79)' BT Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndan alıntılanmıştır.

Ek 10. Kontrol Listesi Örneği

Öğrencinin Adı – Soyadı: _____

A. TEMEL İŞLEMLER

ÖLÇÜTLER	EVET	HAYIR
1. Bilgisayarı açıyor ve kapatıyor.		
2. Dosya oluşturuyor.		
3. Dosyaları kaydediyor ve yeniden buluyor.		
4. Dosyaları kesip, yapıştırıyor.		
5. Dosyaları siliyor.		
6. Dosyaların çıktısını alıyor.		
7. Disket yerleştirip, çıkarıyor.		
8. Belirli amaçlarla kullanılan belirli teknolojileri tanımlıyor.		
9.		

B. ÜRÜN

ÖLÇÜTLER	EVET	HAYIR
1. Bir kelime işlemcisini kullanarak orijinal metin oluşturdu.		
2. Bir kelime işlemcisini kullanarak cümleleri düzenledi.		
3. Boyama ve çizme programları ile görsel imgeler oluşturdu.		
4. Ses efektleri oluşturdu ve kayıt yaptı.		
5. Görsel etki için metin ve grafikler arasında denge sağladı.		

C. SÜREÇ

ÖLÇÜTLER	EVET	HAYIR
1. Bilgisayarı kullanırken güvenlik kurallarına uydu.		
2. Uygun oturuş konumu aldı.		
3. Bilgisayarı kullanmak için sınıfta anlatılan kuralları uyguladı.		
4. Teknolojik donanıma gerekli özeni gösterdi.		

(TTKB, 2006) BT Öğretim Programı'ndan alınmıştır.

Ek 11. Analitik ve Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Örneği

Değerlendirme Ölçütleri	4	3	2	1
A. Göreve karşı tutum • İstek gösteriyor. • Diğerleri ile işbirliği yapıyor. • İlerlemeye çalışıyor. • Takım çalışmasına yatkın.				
B. Motivasyon • Kendi başına çalışıyor. • Yapması gerekenleri anlıyor ve söylenmeden tamamlıyor.				
C. Güvenirlilik • Sözlü ve yazılı yönergeleri takip edebiliyor. • Görevini zamanında bitiriyor. • Sorumluluklarını yerine getiriyor. • Sınıfa düzenli olarak devam ediyor.				
D. Tavsiyeleri kabul etme • İlerleme isteği gösteriyor. • Yardım istiyor. • Önerileri dikkate alıyor.				
E. Esneklik • Yeni ve farklı metotları kolaylıkla öğrenebiliyor. • Değişime açık • Yeni ödevlere kolaylıkla uyum sağlıyor. • Ayrıntılı yönergeleri iyi bir şekilde takip ediyor.				
F. Grupla etkileşim becerileri • Grup içerisinde diğerleri ile işbirliği yapabiliyor. • Diğerlerinin hislerini dikkate alıyor. • Kendini kontrol edebiliyor. • Grubun üyesi olmaktan mutlu görünüyor.				

Puan / Seviye	Ölçütler	Yorum
4 Mükemmel	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci sınıf seviyesinin üzerinde bir performans sergiledi. • Örnek gösterilebilecek bir kavrama ve performans sergiledi. • Yarattı. 	“Çok iyi”
3 Yetenekli	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci sınıf seviyesinden beklenen standartları yerine getirdi. • Sınıf seviyesine uygun, tam bir kavrama ve performans sergiledi. 	“İyi”
2 Doğru /Uygun	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci sadece sınıf seviyesinden beklenen standartları karşıladı. • Performans ve kavrama geliştirilebilir. • Bazı hatalar yaptı. 	“İyi, fakat.....”
1 Sınırlı	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf seviyesinden beklenen standartları henüz karşılayamadı. • Ciddi hatalar yaptı. • Kavramada boşluklar ve yanlış anlamalar var. 	İyi değil, ancak geliştirilebilecek temele sahip.
Değerlendirme için Yetersiz	Performansı hakkında yeterli bilgi edinilemedi. Not / puan verilmedi.	Tamamlaması için zaman/farklı bir görev verilerek yeniden değerlendirilebilir.

(TTKB, 2006) BT Öğretim Programı’ndan alınmıştır.

Ek 12. Olur Yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1902/48320
Konu : **Anket.**
(**Canan BANOĞLU**)

5./05/2008

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a) Valilik Makamının 05/05/2008 tarih ve 1885/48017 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) 25/04/2008 tarih ve 701 sayılı yazınız.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans öğrencisi **Canan BANOĞLU'nun**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarındaki Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilikleri**" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.



Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek 14. Anket Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu anket formu, *Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum*, *Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlik Algısı* ve *Alternatif Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklığı* başlıklarındaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Kimliğinizi belirtmeksizin vereceğiniz cevaplar saklı tutulacak olup, sadece Yüksek Lisans Tez Çalışması için kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı olabilmesi için vereceğiniz cevaplar çok önemlidir. Lütfen her maddeye verilen seçeneklerden size en uygun olanını işaretleyiniz. Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Canan BANOĞLU
YTÜ Eğitim Programları ve Öğretimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz? Kadın Erkek

Çalıştığınız kurumun türü? Devlet Özel

Derse girdiğiniz sınıfların yaklaşık mevcudu? 20-29 30-39 40-49 50 ve yukarısı

Alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması konusunda ne kadar eğitim aldınız? Hiç Az Yeterli

Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum

Aşağıda yer alan alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması sizce ne kadar gereklidir?	1:Çok Az Gerekli	2:Az Gerekli	3:Gerekli	4: Çok Gerekli	5:Oldukça Gerekli
1- Kontrol Listesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Kavram Haritası	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Proje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Performans Görevi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Öz Değerlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Grup Değerlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Akran Değerlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öz-Yeterlik Algısı

Aşağıda yer alan alternatif değerlendirme yöntemlerini etkili bir biçimde kullanabilme konusunda kendinizi hangi düzeyde yeterli görmektesiniz?	1:Çok Az Yeterli	2: Az Yeterli	3:Yeterli	4:Çok Yeterli	5:Oldukça Yeterli
1- Kontrol Listesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Kavram Haritası	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Proje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Performans Görevi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Öz Değerlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Grup Değerlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Akran Değerlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Kullanım Sıklığı

Aşağıda yer alan alternatif değerlendirme yöntemlerini hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?	1:Çok Seyrek	2: Seyrek	3:Orta	4:Sık	5:Çok Sık
1- Kontrol Listesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Derecelendirme Ölçeği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Proje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Performans Görevi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Öz Değerlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Grup Değerlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Akran Değerlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek 15. Ankette Yer Alan Maddelerin Cronbach's Alpha Değerleri

Anket Maddeleri	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Kontrol Listesi	83,2000	203,930	,272	,887
Kavram Haritası	83,4571	196,136	,435	,884
Rubrik	83,7286	193,534	,632	,879
Proje	82,9429	194,345	,565	,880
Performans Görevi	83,1714	197,912	,393	,885
Portfolyo	83,1857	201,313	,308	,886
Öz Değerlendirme	83,2857	200,294	,342	,886
Grup Değerlendirme	83,4286	195,089	,488	,882
Akran Değerlendirme	83,8571	200,907	,321	,886
Kontrol Listesi	83,2857	206,149	,146	,890
Kavram Haritası	83,5571	197,613	,483	,882
Rubrik	83,6429	199,653	,538	,882
Proje	82,8429	198,424	,487	,882
Performans Görevi	82,8571	197,747	,580	,881
Portfolyo	83,2286	202,817	,323	,886
Öz Değerlendirme	83,2429	200,563	,383	,885
Grup Değerlendirme	83,4000	197,635	,507	,882
Akran Değerlendirme	83,6143	198,820	,410	,884
Kontrol Listesi	83,5571	196,801	,373	,885
Kavram Haritası	83,8286	192,260	,558	,880
Rubrik	83,9571	188,998	,665	,885
Proje	82,9857	197,290	,472	,883
Performans Görevi	82,8714	192,925	,559	,880
Portfolyo	83,6429	197,218	,416	,884
Öz Değerlendirme	83,3286	198,427	,352	,886
Grup Değerlendirme	83,5286	189,760	,638	,880
Akran Değerlendirme	83,9714	193,188	,529	,881

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

TC Kimlik Numarası	34279754876
Adı Soyadı	Canan Banoğlu
Nüfusa kayıtlı olduğu yer	Sakarya
Doğum Tarihi ve Yeri	1 Aralık 1983 İstanbul
Medeni Durumu	Evli
Adres	Bağdat cad. Kibar apt. No:1/8 Altın-tepe/ Maltepe
Telefon	0 505 920 58 18
E-mail	canan_banoglu@hotmail.com

Eğitim

2006-	Yüksek Lisans (Tez aşamasında)
Danışman	Prof. Dr. Rauf YILDIZ
Tez Konusu	“Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilik Düzeyleri”
Enstitü	YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
2001-2005	Lisans
Fakülte	YTÜ Eğitim Fakültesi
Bölüm	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
1997-2001	Lise
Okul	Kabataş Erkek Lisesi

İş Deneyimi

2008-	Kadir-Rezan Has İlköğretim Okulu Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
2005-2008	Ahmet Vefikpaşa İlköğretim Okulu Bilişim Teknolojileri Öğretmeni

Proje ve Yayınlar

2007	Sosyal İçerikli Öğretmen Projeleri Yarışması “Hayalimdeki Okul” Projesi Mansiyon Ödülü
2006	Zeytinburnu Yerel Kalkınma ve AB İlişkileri Koordinasyon Merkezi Yayını. ‘Öğrencimle İlk Buluşma- Güneş ve Ay’ İsimli Deneme Yazısı