

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
TAMAMLAYICI ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
TEKNİKLERİNE YÖNELİK OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİNİN MİKROÖĞRETİM
ARACILIĞIYLA GELİŞTİRİLMESİ

Vural TÜNKLER

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Cemal GÜVEN

Konya - 2017



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Vural TÜNKLER
	Numarası	138302043007
	Anabilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Düzeylerinin Mikroöğretim Aracılığıyla Geliştirilmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Vural TÜNKLER



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Vural TÜNKLER
	Numarası	138302043007
	Anabilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Cemal GÜVEN
Tezin Adı	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Düzeylerinin Mikroöğretim Aracılığıyla Geliştirilmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Düzeylerinin Mikroöğretim Aracılığıyla Geliştirilmesi*” başlıklı bu çalışma 08/08/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Cemal GÜVEN	Danışman	
Prof. Dr. Güngör KARAUĞUZ	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ	Üye	
Doç. Dr. Muhammed SARI	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Yalçın DİLEKLI	Üye	



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Vural TÜNKLER
	Numarası	138302043007
	Anabilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Cemal GÜVEN
	Tezin Adı	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Düzeylerinin Mikroöğretim Aracılığıyla Geliştirilmesi

ÖZET

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde mikroöğretimin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın genel amacı kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikroöğretim ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri de ortaya koyulmuştur. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desene uygun gerçekleştirilen bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşaması öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Bu amaçla deney (N=30) ve kontrol grubu (N=30) olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak “Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Testi” ile “Mikroöğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov testi, bağımlı ve bağımsız örneklem t testi, karma model ile Kendall'in Uyum Katsayısından

yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması durum çalışması desenine göre tasarlanmış, verilerin toplanmasında “Araştırmacı Gözlem Formu” ve “Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “etkinlik değerlendirme günlükleri”nden faydalanılmıştır. Nitel verilerin kodlanması sırasında NVivo 10 programı kullanılmış, ulaşılan verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmada içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, mikroöğretimin sosyal bilgilerin öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcıların etkinlik değerlendirme günlükleri ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ile ulaşılan bulguların bu sonucu desteklediği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca öğretmen adaylarının mikroöğretim ile tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin olumlu yönde bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları, Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme, Değerlendirme Okuryazarlığı, Mikroöğretim



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Vural TÜNKLER
	Numarası	138302043007
	Anabilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Cemal GÜVEN
Tezin İngilizce Adı	Improvement of Preservice Social Studies Teacher's Literacy Levels Concerning Complementary Assessment and Evaluation Techniques through the Microteaching	

ABSTRACT

This study investigated the effect of the microteaching on improving preservice social studies teachers' literacy levels concerning complementary assessment and evaluation techniques. Views of the preservice social studies teachers' regarding the microteaching and complementary assessment and evaluation techniques were also revealed within the scope of the general purpose of the study. The study was conducted on preservice teachers attending the Department of Social Studies Education at Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty in the Spring semester of the of 2014-2015 academic year and in the autumn and spring semesters of the 2015-2016 academic year. This study, which was implemented using the convergent parallel design, one of the mixed method designs, involves two stages. The first stage of the study was designed according to the quasi-experimental design with the pre-post test control group. To this end, two groups were formed, an experimental group (N=30) and a control group (N=30). "Literacy Test for Complementary Assessment and Evaluation Techniques" and "Assessment Form for the Process of Microteaching" were used as data collection instruments. Kolmogorov-Smirnov test, dependent and independent sample t-test, mixed models

and Kendall's coefficient of concordance were used in the analysis of the quantitative. The second stage of the study was designed according to the case study design and “Investigator Observation Form”, “Structured Interview Form” and “Activity Assessment Diaries” were used to collect the data. NVivo 10 program was used during the encoding of the qualitative data and the content analysis technique was used to reach concepts and relationships that would explain the data obtained.

As a result of the study, it appeared that the microteaching was effective in the improving preservice social studies teachers’ literacy levels concerning complementary assessment and evaluation techniques. It was found that the findings reached as a consequence of the interviews held with the participants, the participants’ activity assessment diaries and the observations made by the researcher were in support of this result. In addition, it was also found within the scope of the study that preservice teachers had a favorable view concerning the microteaching and complementary assessment and evaluation techniques. The study concludes with a discussion of the results and pedagogical implications.

Keywords: Preservice Social Studies Teachers, Complementary Assessment and Evaluation, Assessment Literacy, Microteaching

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknoloji alanında ortaya çıkan gelişmeler bireylerin çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donanımlı kılınmasını gerekli kılmıştır. Türkiye’de 2004-2005 eğitim-öğretim yılından önce uygulanan öğretim programlarının hedeflenen birey tipinin yetiştirilmesinde yetersiz olacağı düşüncesinden hareketle eğitimde reform çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede öğretim programlarında öğrenci merkezli bir anlayış hâkim olmaya başlamış, programların ölçme-değerlendirme boyutunda da önemli değişikliklere gidilerek tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine dikkat çekilmiştir. Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik yapılan vurgu ve artan ilgi karşısında öğretmenlerin bu konuda gerekli bilgi ve tecrübelerinin olmadığı ve lisans öğretim programlarında teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dönük eğitimin yeterince verilmediği yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur.

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adayların tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesinde mikroöğretimin etkisi incelenmiştir.

Lisansüstü eğitimim boyunca fikirlerini ve tecrübelerini benimle paylaşan, zamanını ve desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Cemal GÜVEN’e teşekkür ederim.

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında desteğini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ hocama ve görüşlerine müracaat ettiğim tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince verdiği cesaret ve moralle her zaman yanımda olan değerli anneme ve babama, kardeşlerime, kendilerine ayırmam gereken zamandan çalarak gerçekleştirdiğim bu araştırmada sabır gösteren ve destek olan eşim ve oğluma teşekkürlerimi arz ederim.

Vural TÜNKLER
Konya, 2017

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMA VE AÇIKLAMALAR.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi.....	7
1.1.1. Alt Problemler	7
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM II	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Kavramsal Çerçeve	13
2.1.1. Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme	13
2.1.2. Eğitim ve Öğretimde Ölçme-Değerlendirmenin Yeri ve Önemi	15
2.1.3. Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Teknikleri.....	18
2.1.4. Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Teknikleri	20
2.1.5. Değerlendirme Okuryazarlığı	35
2.1.6. Mikroöğretim.....	37
2.2. İlgili Araştırmalar	42
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	60
BÖLÜM III	74

YÖNTEM	74
3.1. Araştırmanın Modeli	74
3.2. Çalışma Grubu.....	78
3.3. Etik Konular ve İşletimi	79
3.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları	79
3.5. Uygulama Süreci	83
3.6. Verilerin Analizi	86
BÖLÜM IV	89
BULGULAR VE YORUM	89
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	89
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	91
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	92
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	92
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	103
BÖLÜM V	106
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	106
5.1. Tartışma.....	106
5.1.1. Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı.....	106
5.1.2. Mikroöğretime İlişkin Görüşler.....	110
5.1.3. Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler	112
5.2. Sonuçlar.....	114
5.3. Öneriler	115
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	115
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	116
KAYNAKÇA.....	117
EKLER.....	138
ÖZGEÇMİŞ	158

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Özellikleri	14
Tablo 2. Kavram Haritalarının Değerlendirilmesi	21
Tablo 3. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	75
Tablo 4. Çalışma Grubu.....	78
Tablo 5. Grupların TÖDTYOT Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	79
Tablo 6. Test Kapsamına Alınan Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Teknikleri...	80
Tablo 7. TÖDTYOT Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksi.....	81
Tablo 8. Araştırmanın Zamana Göre Uygulama Basamakları	83
Tablo 9. Deney Grubu Öğretmen Adaylarının TÖDTYOT Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri	89
Tablo 10. Grupların Birinci ve İkinci Sunumuna İlişkin Ortalama Puanların Karma Model (Mixeds Models) Sonuçları	90
Tablo 11. Grupların Sunumlarında Kullandıkları Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Teknikleri.....	91
Tablo 12. Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının TÖDTYOT Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri	91
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının TÖDTYOT Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mikroöğretim Uygulama Süreci	40
Şekil 2. Yakınsayan Paralel Desene Uygun Takip Edilen Prosedürlere İlişkin Şema77	
Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Mikroöğretime İlişkin Görüşleri.....	93
Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme-Dğerlendirmeye İlişkin Görüşleri	103



KISALTMA VE AÇIKLAMALAR

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TÖDTYOT: Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik
Okuryazarlık Testi

MUSDF: Mikroöğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumsal kalkınma ve gelişme bireylerin bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmelere ayak uydurabilmesi, yani çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanımlı insan gücünün varlığı ile gerçekleşmektedir. İşte bu noktada eğitime büyük rol düşmektedir (Tekin, 1991; Yüksel & Sağlam, 2014). Eğitim kavramının kökenine bakılacak olunursa eğitim kavramını tanımlamada “beslemek” ve “yükseltmek ve geliştirmek” olmak üzere iki yaklaşımın söz konusu olduğu ve bu iki yaklaşımdan ilkinde (beslemek yaklaşımı) göre eğitimin görevi bireyin bilgiyle donatılmasını sağlamak iken diğerine (yükseltmek ve geliştirmek yaklaşımı) göre ise bireyin gizil gücünü ortaya çıkarmak ve bu gizil gücü toplumun isteklerine göre kullanmaktır (Debesse, tarih yok, aktaran Mialaret, 2001).

Alanyazın incelendiğinde eğitim kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Eğitimi, yaşantı yoluyla bireyin davranışlarında görülen kasıtlı, istendik davranış değişikliği (Ertürk, 1986; Sönmez, 1996) veya kazanımlar doğrultusunda bireylere bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırma süreci (Kızılloluk, 2007) olarak tanımlama yaklaşımlarının yanı sıra eğitimin bireylere sadece bilgi ve beceri değil, aynı zamanda toplumun çöküşünün önüne geçme ve gelişimini sağlama adına yeni değerler üretme ve mevcut değerlerin yok oluşunu engelleyecek önlemler alma (Varış, 1985) ile bireylerde kalıcı izli davranış değişikliği sağlayarak birey ve içinde yaşadığı toplumun yaşam kalitesini artırma süreci (Şahin, 2010) şeklinde tanımlama yaklaşımları da mevcuttur.

Eğitim, program dâhilinde gerçekleşen bir iştir. Toplumun benimsediği eğitsel hedeflere ulaşabilmenin yolu da önceden hazırlanan programlara bağlıdır (Büyükkaragöz, 1997). Eğitimin planlı ve organize bir iş olması, eğitimin sürecinin her aşamasının bir programa bağlanmış olmasını gerektirmektedir (Küçükahmet, 2004). Eğitim programı, herhangi bir eğitim kurumunda öğrenim gören bireyler için

sağlanan ve milli eğitim ve ilgili kurumun hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik tüm faaliyetleri içermektedir (Küçükahmet, 1997, 2004). Büyükkaragöz (1997) eğitim programını eğitim kavramından hareketle tanımlamanın daha doğru bir yaklaşım olduğunu ileri sürerek eğitim programını, bireyde davranış değiştirme sürecinin önceden tasarlanması, planlanması ve uygulanması olarak tanımlamıştır.

Eğitim programı; hedef, içerik, öğretim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır (Büyükkaragöz, 1997; Küçükahmet, 1997, 2004; Yüksel & Sağlam, 2014). Eğitim programının geliştirilmesinde bu öğeler önem taşımaktadır (Büyükkaragöz, 1997). Program öğelerinden herhangi birinde meydana gelecek bir aksaklık diğerlerini de etkilemektedir. Bu durum öğeler arasında dinamik bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Yüksel & Sağlam, 2014). Eğitim programının hedef ögesi “Niçin öğretelim?” sorusuna cevap ararken içerik ögesi “Ne öğretelim?”, öğretim durumları ögesi “Nasıl öğretelim?” ve son olarak değerlendirme ögesi ise “Ne kadar öğrettik?” sorusuna cevap aramaktadır (Küçükahmet, 1997, 2004; Yüksel & Sağlam, 2014). Eğitim programı öğelerinden değerlendirme ögesine -yapılacak olan bu çalışmanın odağını oluşturmasından dolayı- aşağıda daha detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Eğitim programının son ögesi değerlendirme sürecidir. Bu süreç, programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının (Ertürk, 1986; Küçükahmet, 1997, 2004; Yüksel & Sağlam, 2014), programın diğer öğeleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen eğitimin kontrolünün yapıldığı süreçtir (Yüksel & Sağlam, 2014). Değerlendirme eğitim programı için bir zorunluluktur. Çünkü değerlendirme sayesinde programın başarısı hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir (Küçükahmet, 1997, 2004). Tanım olarak değerlendirme, “ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir.” (Turgut, 1984, s. 3) Ölçme sonucu elde edilen veriler dikkate alınarak bir yargıya varma işlemi olan değerlendirme, ölçme kavramı ile yakın bir ilişki içerisinde (Binbaşoğlu, 1983; Yıldırım, 1983). Ölçme değerlendirme için ön koşul iken; değerlendirme ölçmeyi de içine alan bir kavramdır (Yılmaz, 1996). Turgut ve Baykul’a (2014, s. 102) göre ölçme, “niteliklerin sayı veya sembollerle eşlenmesidir.”

Eğitim s¼recinde son derece ¼nem taşıyan ¼l¼me-değerlendirme; ¼đrenciyi tanıma ve y¼nlendirmede, ¼đretimin etkililiğini belirleme ve eğitim ortamının kontrol¼nde, eğitim problemlerinin belirlenmesi ve ¼z¼m yollarının araştırılmasında ve program geliştirmede ¼nemli bir rol ¼stlenmektedir (MEB, 2005a; Yılmaz, 1996). ¼l¼me-değerlendirme sayesinde programda belirlenen hedeflerin ne kadarına ulaşıldığı ve ¼đrenmede eksikliklerin neler olduğu bilgisine ulaşılabilmektedir (Yılmaz, 1996). Ayrıca ¼l¼me-değerlendirme ¼đretmene değerlendirme sonu¼larından faydalanarak mesleki gelişim sağlama fırsatı vermektedir (Yıldırım, 1983).

¼đrenci başarısı kararlarında ¼nem taşıyan ¼l¼me-değerlendirme faaliyetleri ¼đretmenin ¼l¼me-değerlendirme tutum ve yeterliği (bu alanda uzman olması beklenmese de yeterli bilgi ve beceri ile donanımlı olması istenmektedir) kazanmasını gerekli kılmaktadır (Turgut, 1984). Bilgi ¼aęının gereklerine uygun bilgi ve beceri ile donanımlı ¼đrenci profiline olan ihtiya¼, hi¼ kuşkusuz ¼đretmenin bu g¼revi yerine getirecek şekilde yetiştirilmesi ve b¼ylece mesleğini daha profesyonel olarak icra edebilmesini beraberinde getirmiştir (Akıllı, 2007). 2004-2005 eğitim-¼đretim yılından itibaren T¼rk eğitim sisteminde davranışçı paradigmadan yapılandırmacı paradigmaya doğru ge¼iř ¼l¼me-değerlendirme anlayışında da kendini g¼stermiřtir. Nitekim yapılandırmacı anlayışın tercih ettiği portfolyo, yapılandırılmış grid, ¼z ve akran değerlendirme, proje gibi (Hesap¼ioęlu, 2011) sadece ¼r¼n¼ değil, s¼reci de değerlendirme kapsamına alan, sadece bir doğru cevabı olan ¼oktan se¼meli testlerinde i¼inde yer aldığı geleneksel değerlendirmelerin dışında kalan tamamlayıcı/alternatif ¼l¼me-değerlendirme teknikleri ¼đrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri ¼oklu değerlendirme fırsatı sunmaktadır (MEB, 2005b). Duplass'a (2010) g¼re, geleneksel değerlendirme genellikle yazılı kâğıt ve kalem testlerini, tamamlayıcı değerlendirme ise ¼đrenme-¼đretme s¼recinde kullanılabilen bir dizi tekniği ifade etmektedir.

Geleneksel ¼l¼me-değerlendirme sonu¼ odaklıdır, yani sadece ¼đrencinin neyi bilip bilmediği ile ilgilenmektedir. Oysaki yapılandırmacı yaklaşım ¼r¼n ile birlikte s¼reci de dikkate almaktadır. Bu yaklaşıma g¼re ¼đrenme, bireyin bilgiyi kendi zihninde yapılandırmasıyla ger¼ekleřir, ¼zneldir (¼ztemur, 2013). ¼đrenciler

arasında bireysel farklılıkların olması, farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan ihtiyacı doğurmuştur (Üztemur, 2013). Eğitim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmen, öğrencilerin etkin bir şekilde yetişmesini sağlamak için tüm imkânlarını kullanmak zorundadır (Küçükahmet, 1997). Milli Eğitim Bakanlığı (2001) AR-GE birimi tarafından çağdaş öğretmen profilini ortaya koymaya yönelik yapılan araştırmaya göre çağdaş öğretmen; öğrenci merkezli bir eğitimi hayata geçirmeli, öğrencileri önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirebilmek için ölçme-değerlendirme tekniklerini bilmelidir. Öğretmenlerin bu alanda yeterli olabilmeleri için öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında gerekli eğitim verilmeye çalışılmaktadır (Turgut, 1984).

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılmasında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları büyük önem taşımaktadır. Bu eğitim programları aracılığıyla öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin öğretmen adayları ile öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir (MEB, 2006). Bu amaçla öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; ana yeterlikler (altı ana yeterlik), ana yeterliklere ait alt yeterlikler (31 alt yeterlik) ve alt yeterliklerle ilgili performans göstergeleri (221 performans göstergesi) şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği ana yeterlikleri arasında belirlenen “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” genel yeterliği altında dört alt yeterlik alanı gösterilmiştir: 1) *Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme*, 2) *Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme*, 3) *Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama* ve 4) *Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme*. Alt yeterlik alanları bir bütün olarak ele alındığında; öğretmenlerin kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme araçlarına karar verme, bu araçları geliştirme ve uygulama, yorumlama ve sonuçlara dayalı olarak öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme becerilerine sahip olmaları vurgulanmış (MEB, 2006), değerlendirme okuryazarlığı kapsamında ele alınabilecek yeterlik standartlarına dikkat çekilmiştir.

Çağdaş eğitim için bir ihtiyaç olarak görülen (Deneen & Brown, 2016) ve 21. yüzyılın üst düzey öğretim hedefleriyle uyumlu olan değerlendirme okuryazarlığı (Koh, 2011) değerlendirmenin kalitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin önemli

bir halkası olarak görülmektedir (Khadijeh & Amir, 2015). Dünyada uygulanmakta olan eğitim sistemleri için mesleki bir gereklilik olarak algılan değerlendirme okuryazarlığı (DeLuca, LaPointe-McEwan & Luhanga, 2016a) öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini etkili bir şekilde değerlendirmelerinde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere işaret etmektedir (Edwards, 2017). Siegel ve Wissehr (2011) değerlendirme okuryazarı öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurarak onların öğrenmeleri hakkında bilgi toplama, bu bilgileri kısa ve uzun vadeli hedefleri belirlemek için kullanma ve değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak öğretimi planlama gibi niteliklere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretimin kalitesi uygulanan ölçme-değerlendirme strateji ve araçlarıyla yakından ilişkilidir. Öğrencileri değerlendirme öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biridir ve bu sebeple değerlendirme okuryazarlığına sahip olmak öğretmenler için esas teşkil etmektedir (Khadijeh & Amir, 2015). Değerlendirme okuryazarlığı öğretmenlere öğrenci performansı ile ilgili verileri kullanma, analiz etme ve yorumlama konularında yardımcı olmaktadır (Khadijeh & Amir, 2015).

Elshawa ve diğerlerine (2016) göre değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenlerin değerlendirme bilgisi ve yeterliği, öğretme şekilleri ve öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir fakat eğitim alanında çok iyi bilinmemektedir. Değerlendirme okuryazarlığının eksikliği hem öğretmenler hem de öğrenciler için ciddi bir risk potansiyeli taşımaktadır (Khadijeh & Amir, 2015). Öğretmen adayları ve öğretmenler yeterli düzeyde değerlendirme okuryazarlığına sahip olmalıdırlar (Khadijeh & Amir, 2015). Eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılmasında büyük bir öneme sahip olan öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığının belirlenmesi ve geliştirilmesi son 20 yıldır birincil odak noktası haline gelmiştir (DeLuca vd., 2016a). Yapılan alanyazın taraması sonucunda tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin tam olarak uygulanamadığı (Kazu & Aslan, 2013; Metin & Birişçi, 2011; Öz & Atalay, 2017), öğretmen adayları (Arslan & Özpınar, 2008; Birgin, 2007; Campbell & Evans, 2000; Canbazoglu, Demirelli & Kavak, 2010; Gencel & Özbaşı, 2013; Graham, 2005) ile öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgilerinin olmadığı (Baş & Beyhan, 2016; Baştürk & Dönmez, 2011; Duran, 2013; Konur & Konur, 2011; Metin & Birişçi, 2011; Sathasivam & Daniel, 2011; Schafer & Lissitz,

1987) ortaya çıkmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan pek çok araştırmada öğretim programlarında belirtilen tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri yerine çoğunlukla geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının kullanıldığı (Baştürk & Dönmez, 2011; Brown, 2002; Büyüktokatlı & Bayraktar, 2014; Campbell & Evans, 2000; Duran, 2013; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Kaşıkçı, 2009) görülmüştür. Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleriyle ilgili teorik ve uygulama bilgilerin yeterli olmamasına neden olan faktörler arasında genellikle lisans eğitimi esnasında yeterli düzeyde eğitimin verilmediği yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Erdemir, 2007; Kaşıkçı, 2009; McGee & Colby, 2014; Schafer & Lissitz, 1987; Volante & Fazio, 2007).

Literatürde yer alan araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığının öğretmen adaylarından yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar olmakla birlikte (Mertler, 2003, 2004; Mertler & Campbell, 2005) öğretmen adayları (Azrak, 2017; Efendi, Rustaman & Kaniawati, 2017; Gül, 2011; Karaman, 2014; Ogan-Bekiroglu & Suzuk, 2014) ve öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yeterli seviyede olmadığı (Büyükkarcı, 2016; Huai vd., 2006; Kanjee & Mthembu, 2015; Leighton vd., 2010; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016; Mohamed, Kamis & Ali, 2016; Schafer & Lissitz, 1987) anlaşılmaktadır. Değerlendirme okuryazarlığını geliştirme amacıyla mesleki gelişim çalışmaları (Koh, 2011; Koh & Velayutham, 2009; Mertler, 2009), web tabanlı uygulamalar (Fan, Wang & Wang, 2011; Huai vd., 2006) ve ölçme-değerlendirme konulu eğitim dersleri/kursları gibi etkinliklerin gerçekleştirildiği ve bu sayede değerlendirme okuryazarlığının geliştirildiği belirlenmiştir (Buldur, 2009; Deneen & Brown, 2016; DeLuca & Klinger, 2010; Edwards, 2017; Lian & Yew, 2016). Ayrıca araştırmacılar tarafından ölçme-değerlendirme eğitimi ile okuryazarlık arasında pozitif yönde ve doğrudan bir ilişkiye vurgu yapılarak (Alkharusi, 2011a; DeLuca & Klinger, 2010; Howell, 2013; Levy-Vered & Alhijab, 2015; McGee & Colby, 2014; Popham, 2011; Quilter & Gallini, 2000) lisans öğretim programlarında değerlendirme konulu derslerin sayısına dikkat çekildiği (Koh & Velayutham, 2009) tespit edilmiştir. Alanyazındaki çalışmalarda görüldüğü üzere öğretmen yetiştirme programlarında ölçme-değerlendirme alanında teorik bilgilerin yanında uygulamaya

dayalı etkinliklere de gereksinim duyulmaktadır. Öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesine odaklanan bir dersin (McGee & Colby, 2014) ve teorik alt yapı ile bütünleştirilmiş değerlendirme uygulamalarının öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığının gelişmesine katkı sağlayacağı (Ogan-Bekiroglu & Suzuk, 2014) ifade edilmiştir.

1.1. Problem Cümlesi

Bu çalışmada hedef alınan araştırma problemi aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

Mikroöğretimin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerine etkisi nedir ve öğretmen adaylarının mikroöğretim yöntemi ile tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.1.1. Alt Problemler

Araştırmada belirlenen problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney grubu öğretmen adaylarının TÖDTYOT öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu öğretmen adaylarının TÖDTYOT öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının TÖDTYOT sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde kullanılan mikroöğretime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesinde mikroöğretim yönteminin etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde, öğretmen adaylarına tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında teorik ve uygulamaya dönük eğitim verme, yapay ve gerçek ortamda bu teknikleri uygulama imkânı tanıma hedeflenmiştir. Bunlara ek olarak öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulaması öncesi ve sonrasındaki tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi ve gerçekleştirilen mikroöğretim etkinliklerinin onların gelişimlerine katkılarının gözlem, görüşme ve günlüklerle ortaya koyulması gaye edinilmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretim karmaşık bir süreçtir, planlama, uygulama ve değerlendirmeden oluşan üç aşamalı bir etkinlik olarak nitelendirilmektedir (Millard, 2000). Ölçme-değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin en kritik öğelerinden biridir (Alleman & Brophy, 1999; Uzunkol, 2016). Eğitimde son yıllarda ortaya çıkan çağdaş yaklaşımlar ve gelişmeler doğrultusunda Türkiye’de uygulanan sosyal bilgiler öğretim programlarında da değişimler yaşanmıştır (Yalçınkaya, 2015). 2004 yılında meydana gelen bu değişimlerin yansımalarının görüldüğü alanlardan biri de ölçme-değerlendirmedeki yeni yöntemlerdir. Eski öğretim programlarında, geleneksel öğrenme anlayışının etkisiyle, öğretim sürecinin sonunda öğrenci öğrenmelerinin ölçülüp değerlendirilmesi söz konusuken öğrenme sürecindeki öğrencinin durumu göz ardı edilmiştir (Kabapınar, 2014). 2004-2005 öğretim yılında uygulanmaya başlanan programlarda tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine vurgu yapılmış, sadece ürünün değil sürecin de değerlendirilmesine yönelik bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır (Kabapınar, 2014).

Türkiye’de uygulanmakta olan sosyal bilgiler öğretim programları incelendiğinde, programlarda bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve öğrenci merkezli öğrenme-öğretme stratejilerinin benimsendiği ifade edilmiş, ayrıca çoklu değerlendirmeye dikkat çekilmiştir (MEB, 2005a). Bu sebeplerle öğrenci başarısının

sadece yazılı ve sözlü sınavlarla ölçülmesi ve değerlendirilmesinin uygun olmadığı belirtilmiş, eğitim-öğretim sürecini destekleyici çeşitli değerlendirme yöntemlerine (gözlem, görüşme, öz-akran değerlendirme, proje ve performans değerlendirme, portfolyo, rubrik, kavram haritası vs.) yer verilmiştir (MEB, 2005a).

Değerlendirme öğretim programının ve öğretimin önemli bir parçası olarak sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir yere sahiptir (Alleman & Brophy, 1999). Nelson ve Drake (1997) sosyal bilgiler öğretiminde tamamlayıcı ölçme-değerlendirmenin sıklıkla dile getirilmesine gerekçe olarak öğrencilerin bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesinde bu tekniklerin uygunluğunu göstermişlerdir. Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ne bildikleri ve ne yapabileceklerini ölçme noktasında yetersiz olacağını ileri süren Nelson ve Drake (1997), öğrencilerin nitelikli öğrenmelerini artırmak için geleneksel değerlendirme yöntemlerini tamamlayıcı amaçlı değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Alleman ve Brophy (1999) sosyal bilgilerde tamamlayıcı değerlendirme araçlarını hazırlama, düzenleme ve uygulama için gereken temel ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Değerlendirme, öğretim programının ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmelidir.
2. Değerlendirme, öğretim öncesinde başlayan, öğretilen ve öğrenilen şeyi izleme-değerlendirme-gözden geçirme-genişletme süreci boyunca ortaya çıkan, öğretim programının içerisine dokunan bir konu olarak görülmelidir.
3. Değerlendirme uygulamaları, hedefe yönelik olmalıdır, günlük düzeyi uygun, uygulanabilir ve düşük maliyetli olmalıdır.
4. Değerlendirme, öğrencilere faydalı olmalı (öz yansıtma ile öz düzenlemeyi desteklemeli) ve öğretim uygulamaları hakkında bilgi vermelidir.
5. Değerlendirme sonuçları, cevapları izleyebilmek için belgelendirilmeli ve öğrenci profilini geliştirmelidir.

Nelson ve Drake'ye (1997, s. 49) göre tamamlayıcı ölçme-değerlendirme etkinlikleri bir öğrencinin sosyal bilgiler okuryazarlığının en az üç boyutunu ortaya çıkarmaktadır. İlk olarak, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme etkinliklerini tamamlayan öğrenciler olgular, kavramlar ve düşünceler hakkındaki bilgilerini (bilgi boyutu) açığa çıkarırlar, ikincisi bu bilgileri analiz etme, değerlendirme ve sentezleme yeteneklerini sergilerler (akıl yürütme boyutu) ve son olarak da bilgi ve

akıl yürütme yeteneklerini daha geniş bir kitleye gösterirler/aktarırlar (iletişim boyutu). Yansıtıcı uygulamalara dayanan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme stratejileri öğretimi canlandırmanın dışında öğrencilerin bilgi, akıl yürütme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine de olanak sağlamaktadır (Nelson & Drake, 1997). Hamayan (1995) üst düzey becerilerin değerlendirilmesi yönündeki (güçlü) mevcut eğilimin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını beraberinde getirdiğini ifade etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının 2008 yılında yürürlüğe koyduğu Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine bakıldığında, öğretim sürecinde öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla İzleme ve Değerlendirme yeterlik alanının belirlendiği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu yeterlik alanında gelişimlerini sağlamak için “ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme”, “ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme”, “öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme” alt yeterlik alanları geliştirilmiştir (MEB, 2008). Bu yeterlik alanlarına geleceğin öğretmenleri olacak aday öğretmenlerin sahip olması önem taşımaktadır. Literatürde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanındaki yeterlik düzeyleri ve algılarını ortaya koyan çalışmalara rastlanılmıştır (Gül, 2011; Karakuş, 2006; Üztemur, 2013; Yaman & Karamustafaoğlu, 2011). Yapılan bu çalışmalarda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yeterlik algılarının (Yaman & Karamustafaoğlu, 2011) ve okuryazarlık düzeylerinin (Azrak, 2017; Gül, 2011) yeterli seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin okuryazarlık düzeyinin düşük olduğu (Metin & Birişçi, 2011; Schafer & Lissitz, 1987) sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Üztemur (2013) yapmış olduğu araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme öz-yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğunu belirlemiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin lisans programlarında ölçme-değerlendirme konusunda çok az eğitim aldıkları (Schafer & Lissitz, 1987) ve bu alanda eğitime ihtiyaç duydukları (Huai vd., 2006; Kaşıkçı, 2009; Sathasivam & Daniel, 2011; Schafer & Lissitz, 1987) ortaya çıkmıştır. Lisans eğitiminin tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarının

değerlendirme ilkelerini tam olarak anlamış olmaları beklenmektedir (DeLuca & Bellara, 2013).

İlgili araştırmalar incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesinde mikroöğretimin kullanılması ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimde en iyi yöntemlerden biri olarak bilinen ve mesleki gelişimde çeşitli amaçlarla kullanılabilen mikroöğretim (Ijioma, Obasi & Ifegbo, 2014; Kpanja, 2001), öğretmen adaylarının kontrollü bir ortamda mesleğe yönelik bilgi, beceri ve deneyimleri kazanmalarında etkili olan yöntemlerden biri olarak anılmaktadır (Çakır & Aksan, 1992; Küçükoğlu vd., 2012). Yapılan bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesinde mikroöğretimden yararlanılarak literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı ölçüde etkilediği,
2. Katılımcıların veri toplama araçlarına doğru ve içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2014-2015 ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma ile elde edilen veriler kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.
3. Mikroöğretim uygulamalarında öğretmen adayları tarafından kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değerlendirme okuryazarlığı: Bireyin eğitimle ilgili kararları etkileyebilecek ölçme-değerlendirme kavramları ile prosedürlerini anlamasıdır (Popham, 2011).

Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme: Tek bir doğru cevabı olan geleneksel ölçme ve değerlendirmenin dışında kalan tüm ölçme-değerlendirme tekniklerini kapsayan yaklaşımdır (Atılın, 2013).

Mikroöğretim: Öğretmen adaylarına önceden belirlenen kritik öğretmen davranışlarının kazandırılması yöntemidir (Görge, 2003).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ölçme ve değerlendirme ile ilgili kavramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme

Geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışı, özellikle öğrencilerin bilişsel alanla ilgili hedef davranışlarını ölçmeyi amaçlayan, öğrenci başarısını gelişimden ayrı inceleyen standart testlere dayanmaktadır (Korkmaz, 2004). Öğrenme-öğretme sürecini ölçme ve değerlendirme sürecinden farklı gören bu yaklaşımda (Korkmaz, 2004; Tekindal, 2014); öğrenci başarısı gerçek dünyadan yalıtılmış bir şekilde ölçülmekte, değerlendirmenin amacı ağırlıklı olarak öğrenciye not verme olarak algılanmakta, değerlendirme sonuçlarına ilişkin öğrencilere etkili geribildirim verilmemekte (Karaca, 2014) ve öğrenci nitelikleri oldukça dar bir alanda (belli bir dönem, sınırlı süre, belli beceriler vs.) değerlendirilmektedir (Tekindal, 2014).

Bilgi ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak eğitim sisteminde çağdaş uygulamalara doğru yönelimler görülmeye başlanmış ve yeni anlayışlar gelişmiştir. Yaşanılan bu gelişmeler geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını da etkilemiştir (Birgin & Küçük, 2012). Nitekim 2004 yılında öğretim programlarında merkeze alınan yapılandırmacı yaklaşım ile beraber bütüncül öğretim ve bütüncül ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Bu kapsamda programda yer alan kazanımların ölçülmesinde geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin de işe koşulmaya çalışıldığı görülmüştür (Karaca, 2014). Ölçme-değerlendirmeyi öğrenme sürecinin bir parçası ve bir öğrenme etkinliği olarak gören yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirme; (1) *öğrenci merkezlidir*, (2) *sürece, sonuca ya da her ikisine*

yöneliktir, (3) belli bir zaman dilimine değil, dönemin tamamına yayılmalıdır, (4) ölçüt dayanaklı olmalıdır, (5) bireysel farklılıkları dikkate almalı, bireylerin yeni öğrenilen bilgilerle daha öncekileri kendi özgü bir biçimde yapılandırdığını ortaya çıkarmalıdır (Tekindal, 2014, s. 13). Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri (Başol, 2015), tek bir doğru cevabı olan geleneksel ölçme-değerlendirmenin dışında kalan tüm araçları kapsamaktadır (Atılğan, 2013; Bahar vd., 2014). Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin özelliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda bu özelliklere karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir.

Tablo 1. Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Özellikleri

Geleneksel Ölçme-Değerlendirme	Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme
Standartize edilmiş testlere dayalıdır.	Performans temelli, yapılandırmacı ve uygulanabilir testlere dayalıdır. Standartize edilmemiş testleri de önemser.
Daha çok öğrenenin bilişsel alanla ilgili kazanmış olduğu hedef davranışları ölçme ve değerlendirmeye yönelik açıklama getirir.	Öğrenenin yeterliliklerini daha geniş bir çerçevede (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler bağlamında) tanımlar.
Öğrencilerin bilgileri ve özümstediklerinden çok testlerde belirlenen hedeflere yönelik gösterdikleri performans önemlidir.	Öğrenme bireyseldir. Her öğrenci farklı hızlarda gelişir ve öğrenir. Öğrencinin gerçekte ne bildiği ve özümstediği önemlidir.
İlk yapılan etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri hakkında gerekli bilgiyi verir.	Öğrenme sürekli. Öğrenciler yaptıkları bir işi süreç içerisinde sürekli değiştirir ve geliştirirler.
Başarı gelişmeden bağımsız irdelenir.	Başarı gelişimle birlikte ele alınır ve değerlendirilir.
Ölçme-değerlendirme öğrencilerin işi ve sorumluluğu değildir.	Her öğrenci kendi gelişiminden ve başarısından sorumludur. Öz değerlendirme önemlidir.
Ölçme-değerlendirme araçları sınıfta öğrenilenlere dayalı olarak geliştirilmiştir.	Değerlendirme sınıf dışındaki etkinlikleri ve öğrenme sürecini de kapsar.

*Korkmaz'dan (2004, s. 62-63) alınmıştır.

Günümüzde öğrencilerin öğrenme sürecinde temel kavram bilgisine sahip olması yeterli görülmemektedir (Bekiroğlu, 2004). Öğrencilerin kavram bilgilerini karar alma, eleştirel düşünme ve problem çözme, bir araştırmayı planlayıp uygulayabilme süreçlerinde kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Bireylerin bu hedeflere ne düzeyde eriştiklerinin ortaya koyulmasında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yararlanılması gerekmektedir (Bekiroğlu, 2004). Yeni ilköğretim programlarında benimsenen anlayış bu gereksinimleri karşılama amacını

taşımakta (tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile aynı doğrultuda) ve şu özellikleri içermektedir (Uysal, Öztürk & Döş, 2013, 2013, s. 15-16):

1. Sonuçla birlikte öğrenme sürecini de dikkate alma,
2. Bilginin hatırlanmasından daha da önemlisi bilginin yapılandırılmasına ve uygulanmasına önem verme,
3. Formatif bilgiye dayalı soyut görevlerden çok, gerçek hayatta geçerli olan, beceriye dayalı görevlere önem verme,
4. Tek doğru cevap yerine, eleştirel düşünerek ve farklı yönlerden bakarak doğru cevap üretmeye önem verme,
5. Örtülü, belirsiz ölçütlerden ziyade açık ve belirgin ölçütleri tercih etme.

2.1.2. Eğitim ve Öğretimde Ölçme-Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Eğitim ve öğretim, amaçlı bir süreçtir. Bu süreçte gerçekleştirilmek istenen davranış değişikliklerinin meydana gelip gelmediğini ve bunların gerçekleşme düzeylerini ortaya koymada ölçme ve değerlendirme büyük bir öneme sahiptir (Özçelik, 1981). Bu sebeple ölçme ve değerlendirmeye sıklıkla başvurulmaktadır (Başol, 2015; Binbaşıoğlu, 1983).

Ölçme; bir varlığa ait özelliklerin uygun araçlar kullanılarak bir birim cinsinden sayı ve semboller ile ifade edilmesidir (Gümüş, 1977; İşman, 1998; Özçelik, 1981; Tekindal, 2014). Bir başka tanıma göre ise ölçme, “*bir gözlemleme, algılama, anlama ve kavramlaştırma işidir*” (Uysal vd., 2013, s. 2). Eğitimde ölçmeye konu olan unsur, eğitilecek olan bireylerin uyarıcılar karşısındaki tepkileridir (davranışlar). Bu tepkilerin belirlenmesi işi ölçmenin görevidir (Gümüş, 1977). Eğitimde ölçme; öğrenci seçimi, eğitim ve öğretimin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, öğretimin değerlendirilmesi, öğrenci motivasyonunun artırılarak başarı düzeyinin yükseltilmesi ve rehberlikle ilgili problemlerin çözümü gibi işlevlere sahiptir (Binbaşıoğlu, 1983). Eğitim ve öğretimde etkili öğrenmelerin gerçekleşmesinde geribildirimlerin alınması ve geribildirimlere uygun olarak öğrenme ve öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi gerekmekte, bu amaçla ölçme işe koşulmaktadır (İşman, 1998).

Ölçme, varlığa ait özelliklerin sayı ve semboller ile belirtilmesinin dışında bir yargı oluşturmayı da amaçlamaktadır. Bu sebeple nesnel ölçme ya da ölçme yerine geçen gözlem sonuçları üzerinde bir yargıya varma söz konusudur. Yargıda bulunma

veya hüküm çıkarma kavramları değerlendirmeye işaret etmektedir (Başol, 2015; Binbaşoğlu, 1983; Çam, Bayraklı & Dodurgalı, 1998). Eğitimde değerlendirmeye tabi olan durumlar öğretim programları ile öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyidir. Nitekim kaliteli bir eğitim ile etkili bir öğretim programı ve bu programlara öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler bakımından hazır olmaları arasında doğrudan bir ilişki vardır (Atılğan, 2013). Eğitim durumlarının değerlendirilmesi aracılığıyla elde edilen geribildirimler eğitim sisteminin aksayan ya da eksik olan yönleri ile öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tespit edilip onarılmasını sağlar (Atılğan, 2013). Gümüş'e (1977) göre değerlendirmenin genel amacı, eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını ve düzenlenen eğitim ortamının yeterlik düzeyini belirlemektir.

Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin ve bu eksikliklere neden olan etmenlerin belirlenmesi amacını taşıyan değerlendirmeler ders içerisinde ve ünite sonlarında yapılmaktadır. Ders içerisinde ve bitiminde yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin o ders kapsamında ulaşılmak istenen hedeflere ne kadar erişebildikleri ya da bir sonraki öğrenmelere ilişkin hazırbulunuşluk düzeyine sahip olup olmadıklarını saptama amacını gütmektedir (Özçelik, 1981). Ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler ise ders içerisinde ve bitiminde yapılan değerlendirmelerle benzer amacı taşımakta, öğrenme eksikliklerinin en ekonomik ve etkili bir şekilde tamamlanmasını sağlayacak yolları aramaktadır (Özçelik, 1981).

Değerlendirme öğretimle birlikte (Tekindal, 2014) sürekli yapılan bir iştir (Başol, 2015; Bekiroğlu, 2004; Binbaşoğlu, 1983; Çağlar, 1983; Tekindal, 2014). Değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası ve son etkinliğidir (Binbaşoğlu, 1983; Gümüş, 1977; Korkmaz, 2004). Öğrenme faaliyetlerinin birbirinden farklı başarı göstergeleri ve kanıtları sunması nedeniyle değerlendirmenin öğretimle birlikte yapılması eğitsel faaliyetler için büyük bir öneme sahiptir (Tekindal, 2014). Değerlendirme; öğrencilerin yönlendirilmesinde, öğrenci erişim düzeylerinin (Tyler, 2014) ve öğretimin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde (Bekiroğlu, 2004), öğrencileri güdüleme ve onların bir üst eğitim basamağına geçmesini sağlamada (Binbaşoğlu, 1983) yarar sağlamaktadır. Ayrıca değerlendirme; öğrenciye kendisini, öğretmene ve veliye öğrenciyi tanıtır, okul

yöneticilerine (Çağlar, 1983) ve okulun hizmet sunduğu insanlara bilgi sağlar (Tyler, 2014), eğitim-öğretim ortamında uygulanan programların ve yöntemlerin geliştirilmesine katkıda bulunur (Çağlar, 1983). Ölçme ve değerlendirme, öğrenci başarısının ortaya koyulmasından öğrencilerin güdülenmesine, öğretim faaliyetlerinin etkisinin belirlenmesine (Başol, 2015), eğitim ortamının kontrol edilip problemlerin tespit edilmesi ve problemlere çözüm bulunmasına ve program geliştirmeye kadar pek çok amaçla kullanılmaktadır (Ural, Erdoğan & Tüzün, 1984). Etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğretim öncesi, öğretim sırası ve sonrasında yapılması önemlidir (Coştu, 2012).

Ölçme ve değerlendirmeye konu olan öğrenci davranışları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) alan davranışları olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bilişsel alan davranışlarında davranışların zihinsel (bilişsel beceri ve yetenekler) yönü ağır basarken duyuşsal alan davranışlarında duygular ön plandadır. Son olarak psikomotor alan davranışları ise zihin-kas koordinasyonuna dayalı davranışlardır (Tekindal, 2014). Öğretim programlarında yer alan kazanımlar incelendiğinde ağırlıklı olarak bilişsel alan davranışlarının yoklandığı görülmektedir (Başol, 2015; Çetin, 2014; Özçelik, 1981; Tekindal, 2014). Öğrenme süreci etkinliklerinin bilişsel beceri ve yeterliklerin kazandırılması çabasını taşıdığı (Özçelik, 1981), bilişsel alan davranışlarının ardından psikomotor (devinişsel) alan davranışlarının yoklandığı ve duyuşsal alanın ise en çok ihmal edilen alan olduğu (Doğan, 2013) vurgulanmaktadır. Hâlbuki bilişsel alan davranışları kadar duyuşsal ve psikomotor alan davranışlarının geliştirilmesi de önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programlarında duyuşsal alan davranışlarının ağırlığının arttığı anlaşılmaktadır (Başol, 2015).

Davranışlarda bilişsel-duyuşsal-psikomotor alan şeklinde görülen ayırım bu alanlardaki davranışların ölçülmesinde kullanılacak olan araçların da farklılaşmasını zorunlu kılmaktadır (Doğan, 2013). Davranışlar hakkında sahip olduğumuz bilgi düzeyi ve davranışların doğrudan gözlenip gözlenememesine dayalı olarak (Doğan, 2013) bilişsel alan davranışları; yazılı yoklama, sözlü sınav, kısa yanıtli testler, eşleştirme testleri, doğru-yanlış testi (Çetin, 2014), duyuşsal alan davranışları; öz, akran ve grup değerlendirme, ilgi envanterleri, tutum ölçekleri (Başol, 2015),

psikomotor alan davranışları ise; gözlem formu, kontrol listesi ve derecelendirme ölçekleri (Doğan, 2013; Tekindal, 2014) gibi araçlarla ölçülmektedir. Görüldüğü üzere eğitimde farklı amaçlarla kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları vardır. Literatürde bu araçların geleneksel (çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli, yazılı, sözlü) ve tamamlayıcı (yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kontrol listesi, rubrik vd.) ölçme ve değerlendirme araçları olarak iki şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir (Çakan, 2014; Güler, 2014).

2.1.3. Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Teknikleri

Geleneksel ölçme-değerlendirme, genellikle bilişsel alan öğrenmelerinin (Başol, 2015) ve öğrenci başarıları düzeylerinin ölçülmesinde kullanılan tekniklerdir (Geçit, 2012). Bu tekniklere aşağıda değinilmiştir.

Yazılı Sınavlar: Cevaplayıcıların kendilerine yöneltilen soruların cevaplarını düşünüp planladıkları ve cevaplarını yazılı olarak sundukları sınav türüdür (Çetin, 2014; Doğan, 2013; Özen, 2014). Bu sınavlar, bireyin kıyaslamalar yapmasını ve açıklamalarda bulunmasını gerektiren (Micheels & Karnes, 1968), yaratıcı düşünme gücü, yazılı anlatım becerisi, kişisel görüş, ilgi ve tutumları ölçmede kullanılan sınav türüdür (Doğan, 2013; Özen, 2014). Hazırlanmasının kolay olması nedeniyle kullanışlı olması (öğretmenler tarafından sık kullanılması), üst düzey davranışların (analiz, sentez ve değerlendirme) ölçülmesine imkân vermesi, şans başarısının olmaması (Doğan, 2013) gibi özellikler yazılı sınavların en önemli avantajları arasında yer almaktadır. Dezavantajları arasında ise okuma ve puanlamanın zaman alması, geçerlik ve güvenilirliğin düşük olması (Çetin, 2014; Doğan, 2013; Micheels & Karnes, 1968) vs. özellikler sıralanabilir.

Sözlü Sınavlar: Soruların sözlü olarak sorulduğu, cevapların düşünülerek organize edildiği ve sözlü olarak sunulduğu sınavlardır (Başol, 2015; Çetin, 2014; Doğan, 2013; Gümüş, 1977; Özen, 2014). Konuşma becerisi, sözlü anlatım gücü ve yabancı dil becerisinin ölçülmesine kullanılmaktadır (Özen, 2014). Soruların kolay hazırlanması bakımından yazılı sınavlara benzemektedir. Sınavın bireysel olması ve her öğrenciye farklı soru sorulması zorunluluğu sebebiyle kapsam geçerliği düşüktür (Doğan, 2013). Her bireye az sayıda soru sorulacağından (sınavın bireysel olması nedeniyle) yanıtlayıcı ile soruyu yönelten arasında yüz yüze bir etkileşim söz

konusudur. Bu etkileşim alınacak olan puanlara olumlu ve olumsuz olarak yansıyabilmektedir (Doğan, 2013).

Kısa Cevaplı Testler: Bir kelime, rakam, cümle ya da kısa bir liste ile cevaplandırılabilen maddelerden oluşan, yanıtlayıcının cevabı düşünüp hatırlayarak yazılı olarak verdiği ölçme araçlarıdır (Doğan, 2013; Özen, 2014). Hazırlanması kolay (Özen, 2014), tüm konu alanlarından soru sorulmasına olanak sağlayan –kapsam geçerliği yüksek- (Doğan, 2013), hatırlama, sınıflama, tanımlama, ifade etme gibi davranışları içeren öğrenmeleri ölçme de kullanışlı (Çetin, 2014) ve her öğretim kademesinde uygulanabilir olan sınavlardır (Çetin, 2014; Özen, 2014).

Doğru-Yanlış Testleri: Genel olarak doğru-yanlış, evet-hayır biçiminde yanıtlanabilen sorulardır (Atılğan, 2013; Binbaşıoğlu, 1983; Micheels & Karnes, 1968). Doğru-yanlış testlerinin cevabı iki şekilde (doğru-yanlış, evet-hayır) olduğu için öğrencinin doğru cevaba ulaşma olasılığı -şans başarısı- %50'dir. Şans başarısının önüne geçmek için düzeltme formülü uygulanmalı, öğrenciler bu konuda önceden bilgilendirilmelidir (Başol, 2015; Binbaşıoğlu, 1983; Gümüş, 1977).

Eşleştirmeli Madde Testleri: İki grup ya da iki sütun halinde verilen (öncüller-seçenekler) bilgilerin eşleştirilmesinin istendiği testlerdir (Başol, 2015; Binbaşıoğlu, 1983; Gümüş, 1977; Micheels & Karnes, 1968; Tekindal, 2014). Bu test türü yönerge, öncüller ve seçeneklerden oluşmaktadır. Öncüller sayfanın solunda, seçenekler sağında yer almaktadır. Öncül ve seçenek sayısının birbirine denk olmaması, öncül sayısının en az 6 seçenek sayısının en fazla 15 olması -seçenek sayısının öncül sayısından fazla olması- önerilmektedir (Başol, 2015). Bu sayede cevaplayıcının seçenekleri eleyerek öncüllere ulaşması ya da cevabını bildiği eşleştirmelerin ardından bilmediklerini tahminle bulmasının önüne geçilebilmektedir (Başol, 2015; Binbaşıoğlu, 1983; Gümüş, 1977; Micheels & Karnes, 1968).

Çoktan Seçmeli Testler: Bu testler, öğrencilerin sorunun cevabını bir dizi seçenek arasından seçip işaretledikleri sınavlardır (Başol, 2015; Binbaşıoğlu, 1983; Çetin, 2014). Yapı itibarıyla bu testler madde kökü ve seçenektir. Madde kökü sorunun sorulduğu ve çözüm için gerekli bilgilerin verildiği kısımken, seçenekler doğru cevap ve çeldiricileri içinde barındıran yanıtlardır (Binbaşıoğlu, 1983; Çetin, 2014; Doğan, 2013; Gümüş, 1977). Çoktan seçmeli testler, hemen

hemen her sınıf düzeyinde kullanılabilen, kapsam geçerliğinin ve madde güvenilirliğinin yüksek, puanlamanın objektif ve kolay olduğu sınavlardır (Binbaşıoğlu, 1983; Doğan, 2013). Fazla yer kaplaması (ekonomik değil), hazırlanmasının zaman alması, uygun çeldiricilerin bulunamaması (Binbaşıoğlu, 1983; Gümüş, 1977), beceri ve alışkanlıkların ölçülememesi (Binbaşıoğlu, 1983; Çetin, 2014) gibi sınırlılıkları vardır.

2.1.4. Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Teknikleri

Çağdaş eğitim yaklaşımlarının öğretim programlarına yansımalarının doğal bir sonucu olarak test ve yazılı sınav gibi geleneksel yöntemlerin dışında performans, duygu ve beceri ölçme araçlarına da önem verilmiş, portfolyo, derecelendirme ölçekleri, proje değerlendirme gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları okullarda daha sık kullanılmaya başlanmıştır (Tekindal, 2014). Eğitimde sıklıkla kullanılan ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında belirtilen tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine aşağıda yer verilmiştir.

Kavram Haritaları: Eğitim literatürüne 1980’li yılların başında Novak tarafından bir öğretim stratejisi olarak kazandırılan kavram haritaları David Ausubel’in anlamlı öğrenme teorisine dayalı olarak geliştirilmiştir. Kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak gösteren bu haritalar (Bahar vd., 2014; Korkmaz, 2004); bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etme ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmanın yanı sıra ölçme ve değerlendirme yapılmasında da yarar sağlamaktadır (Korkmaz, 2004; Uysal vd., 2013). Bahar ve diğerlerine göre (2014, s. 127) kavram haritalarının bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi için 3 önemli husus vardır: (1) *Öğrencilerin bir alandaki bilgi yapısını gösteren delilleri ortaya koymasını sağlayacak bir ödev*, (2) *öğrenci cevapları için bir format* ve (3) *öğrencilerin kavram haritalarının doğrulukla değerlendirilmesini sağlayan bir puanlama sistemi*.

Birbirine oklarla bağlanmış pek çok kutu veya elipsten oluşan bu haritaların (Başol, 2015) zincir, örümcek ağı, hiyerarşi kavram haritaları gibi farklı çeşitleri olmakla birlikte bunlar arasında en çok kullanılan kavramların genelden özele doğru sıralandığı hiyerarşi kavram haritalarıdır (Bekiroğlu, 2004). Bilginin düzenlenmesi

ve anlamlandırılmasında son derece etkili olan kavram haritaları (Başol, 2015) sınıf ortamında farklı biçimlerde uygulanabilmektedir (Bekiroğlu, 2004, s. 72):

1. Öğrencilere bir konu ile ilgili kavramların verilmesi (sadece konu ile ilgili kavramlar verilebileceği gibi ilgisiz kavramlarda verilebilir) ve öğrencilerden bu kavramları kullanarak konu ile ilgili bir harita oluşturmaları,
2. Kavram haritasında var olan kavram ve ilişkilerin çıkarılarak öğrencilerden bunları bulup yazmaları,
3. Yalnızca bir konu veya kavram verilerek öğrencilerden konu ilgili diğer kavramları kendilerinin üreterek bir kavram haritası yapmaları istenilebilir.

Kavram haritaları önermeler (bağlantı kelimeleri), hiyerarşi, çapraz bağlantılar ve örneklerden oluşmaktadır. Bu dört ögenin puanlanmasında kullanılan sistem, kavram haritalarının içerik açısından değerlendirilmesini sağlayan dört ölçütü göstermektedir (Uysal vd., 2013). Kavram haritalarının puanlanmasında kullanılan sistem aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Kavram Haritalarının Değerlendirilmesi

Öge	Ölçüt	Puan
Önermeler	Çizgiyle ya da bağlaçla belirtilen iki kavram arasında anlamlı bir ilişki var mı?	2
Hiyerarşi	Haritadaki kavramlar arasında genelden özele doğru bir hiyerarşi var mı? Arka arkaya gelen kavramlardan sonraki öncekinden daha ayrıntılı ve daha az genel mi?	5
Çapraz bağlantılar	Haritanın farklı kısımlarında yer alan kavramlar arasındaki bağlantılar hem geçerli hem de önemli mi?	10
Örnekler	Haritada verilen kavram örnekleri geçerli mi?	1

*Uysal vd. (2013) ile Korkmaz'dan (2004) uyarlanmıştır.

Kavram haritalarının avantajlarına bakıldığında; her ders için uygun bir araçtır (Bahar vd., 2014), kapsam temellidir, farklı öğrenme türlerine ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara hitap eder, öğrenilmesi, öğretilmesi ve kullanılması kolaydır (Özen, 2014), öğrencilerin öğrenci rollerini anlamalarına, kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesine yardımcı olur (Korkmaz, 2004). Dezavantajları ise; hazırlanmasının zor olması, sürekli kullanılmasının bıkkınlık verebileceği ve etkililiğini kaybedebileceği (Korkmaz, 2004; Özen, 2014), her öğrenci için geçerli bir teknik olmayabileceği (Bahar vd., 2014) şeklindedir.

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç: Geleneksel doğru-yanlış soru tipinin yapısının aksine her bir sorunun (doğru yanlış maddesinin) birbiriyle bağlantılı olarak

sunulduğu, her bir soruya verilen cevabın bir sonrakinin yönünü tayin ettiği tekniktir (Başol, 2015). Her biri doğru ve yanlış önermelerden oluşan bu teknik, birbiriyle ilişkili konuların öğretiminde ideal bir tekniktir. Öğrencilerin ilgili önermelere verdikleri cevapların sayısı (ya da çıkışlarda nasıl bir yol izlendiği) alınacak puanı belirler (Bahar vd., 2014; Başol, 2015). Tanılayıcı dallanmış ağaç öğrencilerin kafasındaki yanlış ya da eksik bağlantıların ortaya çıkarılmasında etkili bir tekniktir, öğrencilerin önceden verdikleri doğru-yanlış kararlarının farkına varıp tekrar geri dönmesine ve kararlarını değiştirmesine imkân tanır (Bahar vd., 2014; Birgin & Küçük, 2012). Ancak öğrencilerin tahminle doğru cevaba ulaşabilmeleri, üst düzey becerilerin ölçülmesinde yeterli olmaması (Bahar vd., 2014; Başol, 2015; Birgin & Küçük, 2012; Özen, 2014) ve birbiriyle bağlantılı doğru yanlış ifadelerin bulunmasının zor olması (Bahar vd., 2014; Başol, 2015; Özen, 2014) bu tekniğin sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Yapılandırılmış Grid: Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte kullanılmaya başlanılan bu teknik (Başol, 2015) yapı itibariyle öğrenci seviyesine uygun 9, 12, 16 kutucuktan oluşan ve her kutuya sırasıyla bir numara ya da harfin verildiği tablodur. Tablonun hazırlanma safhasında izlenen adımlar şöyledir: Öncelikle öğretmen kendisine bir soru sorar, ardından bu sorunun cevabını gelişigüzel olarak kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir, sonra diğer sorulara geçer ve birinci soruda uygulanan yolu izler ve kutucukların tamamı doluncaya kadar soru hazırlar ve cevapları kutucuklara dağıtır. Burada unutulmaması gereken husus sorulardan birinin cevabının diğer sorulara cevap teşkil edebileceğidir (örneğin, ikinci sorunun cevaplarından bazıları birinci sorunun cevapları arasında olabilir). Kutucuklara kelime, resim, formül, sayı ve tanım konulabilir. Öğrenciden her sorunun cevabı için uygun olan kutucuk numarasını veya harfini ilgili sorunun yanına yazması (Bahar vd., 2014; Başol, 2015; Birgin & Küçük, 2012; Özen, 2014) ya da kutucuk numaraları veya harfleri işlevsel ve mantıksal sıraya göre dizmesi (işlevsel ve mantıksal sıraya göre dizme her soruda tatbik edilemeyebilir) istenir (Bahar vd., 2014; Birgin & Küçük, 2012; Özen, 2014).

Yapılandırılmış gridin puanlaması bir oran değer vermektedir -doğru cevaplama oranı +1 ile -1 arasında bir değer alır-, alınabilecek en yüksek değer

+1'dir (Başol, 2015). Her sorunun puanlanmasında “*Seçilen doğru kutucuk sayısı / Toplam doğru kutucuk sayısı – Seçilen yanlış kutucuk sayısı / Toplam yanlış kutucuk sayısı*” formülü kullanılmaktadır. Bu formüle göre öğrencilerin puanları -1, 0 ve +1 arasında değişmektedir. Puanı 10 üzerinden değerlendirmek için önce negatiflik ortadan kaldırılmaya çalışılır -eğer değer negatif ise-, bunun için puan +1 ile toplanır ve ulaşılan sayı 5 ile çarpılır (Bahar vd., 2014; Başol, 2015; Birgin & Küçük, 2012).

Yapılandırılmış grid tekniğinin avantajları; şans başarısının çok düşük olması (tahminle doğru kutucuğa ulaşma), öğrencilerin eksik ve yanlış ya da kısmi bilgilerinin tespit edilebilmesi (Bahar vd., 2014; Başol, 2015; Özen, 2014), tanı amaçlı kullanılabilmesi (dersin başında kullanılarak öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerinin yoklanabileceği) ve tüm derslerde kullanım esnekliğine sahip olması şeklinde sıralanabilir (Bahar vd., 2014). Tekniğin dezavantajları arasında ise; tanı amaçlı kullanılırken frekans tablosunun hazırlanmasının zaman alması, üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde yetersiz (Bahar vd., 2014) ve öğrencinin aldığı puanın hesaplanmasının biraz karmaşık olması (Başol, 2015) ifade edilebilir.

Kelime İlişkilendirme Testleri: Bilişsel yapıların, kavramlar arasındaki bağların, ilişkilerin ve hataların görülmesine yardımcı olan bir tekniktir (Başol, 2015). Kelime ilişkilendirme testleri terimlerin öğrencilerde meydana getirdiği çağrışımlar aracılığıyla kavramların anlaşılıp anlaşılmadığının tespit edilmesinde ve öğretimde konu dışı bağlantılar kurulmasında kullanılmaktadır (Özen, 2014). Testin oluşturulması ve uygulanması sürecinde öncelikle konu ile ilgili 5 ile 10 arasında değişen anahtar kavram seçilir, her anahtar kavram bir sayfaya gelecek şekilde 10-15 defa alt alta yazılır, testin ilk sayfasına uygulamaya ilişkin bir yönerge (açıklama), ikinci sayfasına da yanıtlayıcılar için örnek bir uygulamaya yer verilir. Ardından yanıtlayıcılara her bir kavram için 30 saniye tanınır (her anahtar kavram için bu süre verilir, süre dolunca diğer kavrama geçilir), onlardan verilen süre içerisinde akıllarına gelen cevap kelimeleri alt alta yazmaları (Bahar vd., 2014; Başol, 2015; Özen, 2014; Ustaoglu & Aytac, 2014) ve gerektiğinde bu kelimeleri cümle içinde kullanmaları (sadece cevap kelimelerin değerlendirilmesi yeterli olmayabilir) istenir ve böylelikle uygulama tamamlanır. Testin puanlanmasında cevap kelime sayısı (anahtar kavrama verilen kelime sayısı arttıkça konunun derinlemesine öğrenildiği

varsayılır) (Bahar vd., 2014; Başol, 2015; Özen, 2014) ve niteliğine (anahtar kavramla ilgili olup olmadığı) bakılır (Bahar vd., 2014; Özen, 2014). Kelime ilişkilendirme testleri tanılayıcı amaçlı kullanılabilir. Dersin başında uygulanarak öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri sorgulanabilir. Dahası dersin sonunda tekrar uygulanarak ilk uygulama ile ikinci uygulama arasındaki farka bakılarak öğrencilerin öğrenmelerindeki gelişim ortaya konulabilir (Bahar vd., 2014). Tekniğin en önemli avantajı hazırlanmasının ve uygulanmasının (5 dakikalık bir sürede) kolay olmasıdır. Diğer avantajları ise; büyük gruplara da kolaylıkla uygulanabilmesi (Bahar vd., 2014; Özen, 2014; Tokcan, 2015; Ustaoglu & Aytaç, 2014), anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırması, metakognitif bir araç olması, tüm derslerde kullanılabilme esnekliği (Bahar vd., 2014; Özen, 2014) ve cevaplama süresinde gerekli uyarlamalar yapılarak istenilen yaş ve sınıf düzeyinde kullanılabilmesidir (Ustaoglu & Aytaç, 2014). Tanı amaçlı kullanıldığı durumlarda frekans tablolarının hazırlanmasının zaman alması (Bahar vd., 2014) ve üst düzey düşünme becerilerinin (eleştirel düşünme, problem çözme vs.) ölçülmesinde yetersiz olması (Bahar vd., 2014; Ustaoglu & Aytaç, 2014) tekniğin sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Proje: Öğrencilerin bir konu hakkında araştırma yaparak sonuçları rapor halinde sunması, araştırma, bağımsız çalışma, yaratıcı düşünme, uygulama ve üst düzey davranışların geliştirilmesi ve ölçülmesi amacıyla kullanılan araçlardır (Özen, 2014). Bireysel ya da grup halinde yapılan proje çalışmaları, istenilen bir alan veya konuda inceleme ve araştırma yapma, özgün düşünme, çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapılan ve ortaya bir ürün konulan çalışmalardır (Uysal vd., 2013). Projeler doğası itibariyle ödev ve performans görevleriyle karıştırılmaktadır. Projeler ödevlere göre daha uzun süreli ve kapsamlıdır, günlük işlenen konuların ötesinde öğrencilerin tasarımlama yaparak özgün bir ürün oluşturmasını sağlar, ödevler tüm sınıfa verilirken projeler bireysel ya da grup olarak verilir, her öğrencinin ilgi ve yeteneğine hitap eden, öğrencinin seçimine bırakılan, öğretmen rehberliğinde hazırlanan (kaynaklara ulaşma, planlamadan raporlaştırma aşamasına kadar) çalışmalardır (Erkuş, 2006). Performans ödevleri olarak da bilinen performans görevleri kısa sürede tamamlanan etkinliklerken, projeler performans ödevlerinden daha kapsamlı ve birkaç ay süren

çalışmalardır. Ayrıca performans ödevleri/görevleri her konudan verilebilmekte (projeler günlük hayatla ilişkilendirilmeli) ve genellikle bireysel olarak hazırlanmaktadır (projeler grup çalışması şeklinde yapılabilir) (Başol, 2015).

Proje uygulamaları öğrencilerin; bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını sağlama, fiziksel kavramlara dair bilgilerin günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanma ve işbirlikli çalışma becerisinin geliştirilmesi hedeflerini taşımaktadır (Bekiroğlu, 2004). Öğretim programlarında yaşanan reform hareketleri sonucu öğrencilerin bir ders yılında bireysel veya grup çalışması yaparak en az bir proje hazırlamaları zorunlu hale gelmiştir. Belirlenen projeler ilgili sınıf düzeyine göre sınıf ya da branş öğretmeninin denetimine bırakılmıştır (Birgin & Küçük, 2012). Araştırma projeleri hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken bazı ilkeler vardır (Alicı, 2014, s.144-145):

1. Proje kapsamının açık ve net bir şekilde belirlenmeli, her öğrencinin farklı projelerde yer alması sağlanmalı,
2. Proje hazırlama planı oluşturulmalı (plan öğrencilere dağıtılmalı),
3. Projelerin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçları önceden hazırlanmalı ve öğrenciler/gruplar değerlendirme kriterlerinden önceden haberdar edilmeli,
4. Öğrencilerin/grupların kendilerinin ve başkalarının projelerini değerlendirmelerine ve son olarak projelerin başkalarıyla (okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenler, veliler) paylaşılmasına izin verilmelidir.

Araştırma projelerinin değerlendirmesi “performans ölçümü” ile yapılmakta (Bekiroğlu, 2004), süreç ve ürün değerlendirilmekte (Bahar vd., 2014), kontrol listeleri ile derecelendirme ölçeklerinden yararlanılmaktadır. Projenin belli adımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin (projenin amacı ve önemi belirtilmiş mi? Proje raporu bir düzen içerisinde hazırlanmış mı?) kontrol edilmesinde evet-hayır, var-yok gibi iki seçeneqli bir kontrol listesinin kullanılması uygun olabileceken, projenin niteliğine ilişkin (araştırmanın kapsamı, niteliği vs.) daha ayrıntılı bilgilerin elde edilmesinde derecelendirme ölçeğinden yararlanılması gerekmektedir (Alicı, 2014).

Performans Görevi: Öğrencinin bir olaya ve duruma çözüm arama amacıyla sahip olduğu bilgi ve becerilerini kullanarak günlük hayatla ilişkilendirilmiş bir ürün ortaya koyması performans görevi ya da performans ödevi olarak tanımlanmaktadır

(Başol, 2015; Bıçak, 2014; Uysal vd., 2013). Performans görevleri/ödevleri ders kitaplarında yer alan alıştırmaya sorularının ev ödevi olarak çözülmesinden daha fazlasını ifade etmektedir. Nitekim performans görevlerini rutin ev ödevlerinden ayıran en temel husus sahip olunan bilgi ve becerilerin üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilendirilerek yeni bir problem çözme etkinliği olmasıdır (Alıcı, 2014). Performans görevi etkinlikleri gelişigüzel hazırlanan etkinlikler değildir. İyi bir performans görevi/ödevinin hazırlanması aşamasında dikkate alınması gereken bazı adımlar vardır. Bu adımlar arasında; sınıf düzeyinin, ilgili konu alanının ve kazanımların belirlenmesi, problem durumunun ortaya koyulması (Alıcı, 2014), ödev taslağının belirlenmesi ve öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinden haberdar edilmesi (Alıcı, 2014; Birgin & Küçük, 2012) sıralanabilir.

Performans görevleri her ne kadar proje çalışmaları kadar uzun bir zaman dilimine yayılmasa da çok kısa bir zamanda hazırlanan basit çalışmalar değildir. Öğretmenlerin çalışma oluşturulurken dikkatli ve titiz davranması, öğrencilere rehberlik etmesi, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak ders kazanımına uygun performans görevlerinin belirlenmesi gereklidir (Alıcı, 2014). Ayrıca bu görevlerin performans hedeflerine uygun ölçütlerle değerlendirilmesi ve öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinden haberdar edilmeleri de -çalışmanın öğrenciler açısından daha anlamlı hale gelmesi sayesinde öğrencilerin motivasyonlarının yükselmesi- önemli bir faktördür (Alıcı, 2014; Birgin & Küçük, 2012). Performans değerlendirme tek bir öğrenciye uygulanabileceği gibi gruba yönelik de yapılabilmektedir. Bu durumda her öğrenciden ayrı ayrı rapor istenilmeli ya da öğrencilerle ilgili bireysel kayıt tutulmalıdır. Öğrenciler birbirlerine göre değil, ölçütlere göre değerlendirilmelidir (Bekiroğlu, 2004). Değerlendirmede kontrol listeleri ile dereceleme ölçeklerinden yararlanılmalıdır (Bıçak, 2014; Birgin & Küçük, 2012; Uysal vd., 2013).

Portfolyo (öğrenci gelişim dosyası, ürün seçki dosyası, proje çantası):

Portfolyo; hem öğretim hem de ölçme aracı olarak kullanılan (Atılğan, 2013), içerisinde gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş (Başol, 2015) amaçlı ve birikimli etkinliklerin/çalışmaların yer aldığı (Birgin & Küçük, 2012), belli bir konu alanının tüm boyutlarında öğrenci gelişimini, performansını ve başarısını yansıtan dosyalardır

(Alıcı, 2014). Bu dosyalar öğrencilerin seçimlik öğrenme ürünlerinin yer aldığı dosyalar olduğu için “ürün dosyası” ve “seçki dosyası” olarak anılmaktadır (Alıcı, 2014). Portfolyoların kullanım amaçları şöyledir:

1. Öğrencilerin gerçek yaşamla iç içe öğrenmelerini sağlamak (Atılğan, 2013),
2. Öğrencinin belli bir konuda nasıl bir gelişim gösterdiğini ortaya koymak (Atılğan, 2013; Birgin & Küçük, 2012; Güler, 2014; Korkmaz, 2004; Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014; Uysal vd., 2013),
3. Biçimlendirici ve değer biçmeye yönelik değerlendirmeleri birleştirerek bütüncül bir değerlendirme yapmak (Atılğan, 2013),
4. Öğrencinin kendi yetenek ve ilgilerini keşfetmesine katkıda bulunmak (Atılğan, 2013; Erkuş, 2006; Güler, 2014; Kutlu vd., 2014),
5. Öğrenciye öz disiplin, sorumluluk ve öz değerlendirme bilinci kazandırmak (Birgin & Küçük, 2012; Erkuş, 2006; Güler, 2014; Korkmaz, 2004; Kutlu vd., 2014; Uysal vd., 2013),
6. Öğretimin etkililiğini belirlemek ve öğretim programının değerlendirilmesine yardımcı olmak (Birgin & Küçük, 2012).

Öğrencinin gelişimini öğretmenin dışında velilerin de izlemesine olanak tanıyan portfolyolar, öğrencinin ne yaptığını açıkça resmeden ve gelecekteki öğrenmelerine de ışık tutan çalışmalardır (Tekindal, 2014). Üst düzey davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesinde etkili olan portfolyolar ile (Atılğan, 2013; Bekiroğlu, 2004) eleştirel ve yaratıcı düşünme, bilimsel kavramları doğru kullanabilme ve temel kavramların günlük yaşamla ilişkisini kurabilme, kaynak ve referansları uygun bir şekilde kullanabilme, bilgi ve düşünceleri sentezleyebilme becerileri ölçülebilmektedir (Bekiroğlu, 2004). Portfolyoların sınıf ortamında ölçme yöntemi olarak etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle öğrenim hedef(ler)inin belirlenmesi ve bu hedef(ler)in ölçülmesinde uygun olabilecek ölçme aracına karar verilmesi gereklidir. Ardından öğrenciler portfolyo içeriği ve öğrenme hedefleri hakkında bilgilendirilmeli, öğrenciden dosyaya konulan çalışmaların hangi hedefle(ler)le uyumlu olduğunu ve neden seçildiğini belirtmeleri istenmeli, öğrenme sorumluluğunun kendilerinde olduğu vurgulanmalı ve hazırlanan dosyaların kriterleri önceden belirlenmiş ve öğrencilere paylaşılmış olan bir ölçme aracı ile puanlanmalıdır (Bekiroğlu, 2004).

Öğrenci ürün dosyaları amaca göre; fotoğraf, şiir, resim, video, proje raporları, performans ödevleri, öz, akran ve grup değerlendirme formları, kontrol listeleri,

görüşme ve gözlem kayıtları, ders notları, çizimler, kavram haritası, diyagram, karikatür, otobiyografi, sınav kâğıtları ile çalışma yapraklarından oluşmaktadır (Bahar vd., 2014; Başol, 2015; Korkmaz, 2004; Kutlu vd., 2014). Portfolyoyu oluşturan bu materyaller -nitelikleri bakımından- özgeçmiş, ürünler (içindekiler) ve yansıtma bölümlerinde toplanmaktadır. Özgeçmiş bölümü, öğrenci tarafından ortaya koyulan çalışmaların hangi aşamalardan geçtiği (geliş) noktasında öğretmene ya da portfolyonun sunulacağı diğer paydaşlara bilgi vererek onun daha iyi tanınmasını sağlamaktadır. Ürünler (içindekiler) bölümü öğrenci tarafından konulan tüm çalışmaları kapsar. Son olarak yansıtma bölümü ise öğrencinin kendisine “Neden bu çalışmayı seçtim?, Neleri iyi yaptım?, Amacım neydi?, Hangi alanlarda zayıfım?, Zayıf olduğum alanları nasıl geliştirebilirim?” gibi soruları sorarak çalışmalarını değerlendirdiği ve kendisi ile ilgili görüşlerini yansıttığı bölümdür (Bahar vd., 2014; Birgin & Küçük, 2012).

Portfolyolar; öğrenci başarısının pek çok kaynağa dayanılarak değerlendirme, sınav stresini ortadan kaldırma (Başol, 2015), öğrenciye en iyi yaptığı çalışmaları portfolyoya koyma ve çalışmaları ile iftihar etme, çalışma için daha fazla sorumluluk almayı öğretme (Uysal vd., 2013), sınıfta katılım oranını artırma gibi öğrenmeye pozitif etki etmesinin yanı sıra (Bekiroğlu, 2004), öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesine rehberlik etme, öğrenciye yaratıcılığını geliştirmesinde yardımcı olma, öğretmene öğrencinin bir bütün olarak gelişimini izleme ve öğretimle ilgili düşüncelerini geliştirme fırsatı sunma (Güler, 2014) gibi avantajlara sahiptir. Her ölçme ve değerlendirme aracında olduğu gibi portfolyoların da bazı sınırlılıkları vardır. Sınıfların kalabalık (Başol, 2015; Birgin & Küçük, 2012) ve ders içeriğinin objektif değerlendirmeye daha uygun olduğu durumlarda portfolyoların değerlendirilmesi zorlaşmaktadır (Başol, 2015). Bunlara ek olarak portfolyoların taşınması, toplanması ve saklanması problemi ve portfolyo içindeki çalışmalardan elde edilen puanlarda öğrenci dışındaki kişilerin etkisi kaygısı ile karşılaşmaktadır (Birgin & Küçük, 2012). Birgin ve Küçük’e (2012) göre; portfolyo amacının ve değerlendirme kriterlerinin açıkça belirtilmesi, puanlamada/değerlendirmede kontrol listesi, gözlem formu, dereceli puanlama araçlarından (rubrik) yararlanılması, elektronik portfolyoların kullanılması, portfolyo oluşturma sürecinde öğrenci

performansının gözlenmesi ve öğrenciden çalışmasını sunmasının istenmesi ve öğretmen adaylarına ve öğretmenlere etkili bir eğitim verilmesi (örnek uygulamalar yapılması) ifade edilen sınırlılıklara ve güçlüklerle karşı alınabilecek çözüm önerileri niteliği taşımaktadır.

Gözlem: Öğrenme ortamında öğrencilerin sergiledikleri davranışların sürekli izlenmesi ve kayıt altına alınması eğitimler için önemli bir veri kaynağıdır (Birgin & Küçük, 2012). Nitekim öğrencilerin eğitilmesindeki maksat, öğrenci davranışlarında istendik yönde değişiklik yapmak ve bu değişikliklerin gerçekleşme düzeyini ölçme ve değerlendirme ile ortaya koymaktır. Bunun için en iyi yol öğrencileri gözlemlemektir (Gümüş, 1977). Öğretmenlerin öğrenci hakkında yerinde bir durum değerlendirmesi yapabilmeleri için gözlem yapmaları gerekmektedir (Başol, 2015). Öğretmenler öğrencilerle ilgili doğru ve hızlı bilgi edinme ve öğrenmeyle ilgili yaptıkları etkinliklere öğrencilerin gösterdikleri tepkileri ortaya koymada gözlem tekniğinden faydalanmaktadır (Uysal vd., 2013). Okullarda gözlemler sistematik ve planlı bir şekilde yapılmaktadır (Tekindal, 2014). Gözlemler; (1) eğitim amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin, (2) öğretim yöntemlerinden ve ders araç gereçlerinden nasıl yararlandığı veya niçin yararlanılmadığının, (3) öğretimde karşılaşılan diğer güçlüklerin, (4) öğrencilere kazandırılacak veya kazandırıldığı düşünülen davranışların, (5) öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların, (6) tarihsel olaylar, kişiler, hareketler vb. konularda öğrencilerin sınıf içi tartışmalara (7) ve grup içi etkinliklere katılımlarının tespit edilmesi (8) ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılmaktadır (Tekindal, 2014, s. 222).

Başarı, ilgi, tutum, yetenek ve diğer kişilik özelliklerinin ölçülüp değerlendirilmesinde önemli katkıları olan gözlem tekniği (Gümüş, 1977) katılımlı ve katılımsız gözlem olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleşmektedir. Katılımlı gözlemde öğretmen bizzat gözlem koşullarının içerisinde yer alırken katılımsız gözlemde pasif katılımcı olarak dışardan gözlemde bulunmaktadır (Alıcı, 2014; Başol, 2015). Gözlem aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerinin ve gelişmelerinin takip edilebilmesinde öğretmenlerin öncelikle gözlenilecek özelliği ve bu özelliğin varlığı ya da yokluğunu ifade eden davranış göstergelerini (ölçütlerini) tanımlaması, belirlenen göstergelerin/ölçütlerin gözlenip kaydedilmesinde yararlanılacak ölçme

aracını ve son olarak gözlemin nasıl yapılacağını belirlemesi gerekmektedir (Alıcı, 2014). Gözlem sonuçlarının kaydedilmesinde genellikle anekdotlar, derecelendirme ölçekleri (Başol, 2015; Bekiroğlu, 2004) ile kontrol listeleri kullanılmaktadır (Alıcı, 2014; Başol, 2015; Bekiroğlu, 2004).

Görüşme: Öğrencilerin öğrenmelerini belirleme yollarından biri de görüşmedir (Alıcı, 2014). Görüşme, bireylerle belli amaçlar için çeşitli şekillerde iletişim kurarak amaçlı ve planlı yapılan veri toplama türüdür (Erkuş, 2006; Gümüş, 1977). Eğitim ve öğretimde yapılan görüşmeler ile ölçülmek istenen nitelikle ilgili sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmekte, o niteliğin ne ölçüde kazanıldığı konusunda veriler elde edilmektedir (Nartgün, 2014). Görüşme, öğrencilerin yaptıkları çalışmalar ve ders konuları hakkında anlama düzeylerinin değerlendirilmesinde önemli bir işleve sahiptir (Uysal vd., 2013). Yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç türlü görüşme vardır (Alıcı, 2014; Başol, 2015; Erkuş, 2006). Katılımcıya yöneltilecek soruların önceden hazırlandığı (standart sorular) görüşmeler yapılandırılmış görüşme (Başol, 2015; Erkuş, 2006; Nartgün, 2014), sohbet havasında geçen ve serbest bir şekilde gerçekleşen görüşmeler yapılandırılmamış görüşme (Erkuş, 2006) ve yapılandırılmış ile yapılandırılmamış görüşmenin bir karışımı olan (Erkuş, 2006), sorular önceden hazırlanmış olmasına rağmen görüşmenin akışına göre ek soruların sorulduğu görüşmeler ise yarı yapılandırılmış görüşme (Nartgün, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Görüşmeler bireysel veya grup görüşmeleri şeklinde gerçekleşebilmektedir (Erkuş, 2006). Ölçme ve değerlendirme açısından görüşme tekniği üç şekilde kullanılmaktadır (Gümüş, 1977, s. 69-70):

1. Görüşmeci sorduğu soruların cevaplarını bilmektedir. Amaç, görüşülenin bilgi seviyesini ölçmektir.
2. İkinci çeşit görüşmeden amaç, bir zorluğun çözümünde karşımızdakinin düşünce ve görüşlerinden yararlanmaktır. Görüşmenin bu şekli daha çok araştırma yöntemi olarak kullanılır. Çok kişiye uygulanır. Sorular hep aynıdır. Toplanan bilgilerin dokümanı yapılır. Yorumlamalarla, araştırma konusundaki zorluklar çözülmeye çalışılır.
3. Bu şekildeki görüşmeden amaç, görüşülen kişinin, problemlerini ve kişilik özelliklerini tanımak, ona rehberlik yapmaktır. Bu şekildeki görüşmede herkese sorulacak sorular farklıdır. Daha çok gözlemi tamamlamak için yapılır.

Öğretmenler belli bir konu ile ilgili öğrencilerle, öğrenci velileriyle ya da öğrenci hakkında bilgi toplanabilecek kişilerle görüşmeler yapabilirler veya öğrencileri çeşitli meslekler, durumlar ve olaylarla ilgili araştırma yapmaları için yönlendirebilirler (Erkuş, 2006). Görüşmeler, belli bir konuda öğrencilerin neler düşündüklerini (nedenleriyle birlikte) ifade etmelerini sağlama ve ulaşılan verilerin analiz edilmesi sayesinde durum tespiti yapma amacıyla yapılabilmektedir (Birgin & Küçük, 2012). Örneğin, öğrencilere “küreselleşmenin çevre üzerinde etkileri ve çözüm önerileri” konulu bir performans ödevi verilerek onlardan araştırma yapmaları istenilebilir. Performans ödevlerinin tamamlanmasının ardından öğrencilerle görüşme yapılarak “ödevi nasıl yaptıkları, hangi kaynaklardan niçin ve nasıl yararlandıkları, süreçte problem yaşayıp yaşamadıkları, başkalarından yardım alıp almadıkları” öğrenilebilir, ayrıca ödev kapsamında sunulan çözüm önerilerinin mantıklı ve işlevsel olup olmadığı sorgulanarak öğrenci performansının düzeyi hakkında kanıtlara ulaşılabilir.

Öğrencilerin Değerlendirme Sürecine Katılması

Son yıllarda öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik daha fazla sorumluluk almalarının desteklendiği, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde bireylerin kendi performans ve gelişimlerini değerlendirmelerinin gerekliliği dikkat çekmektedir (Falchikov & Boud, 1989). Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerin değerlendirme sürecine dâhil edilmesi ön plana çıkmıştır (Alıcı, 2014). Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmasının en önemli nedeni “*öğrenmeyi derinleştirme ve anlamlı hale getirmektir*” (Bahar vd., 2014, s. 135). Bahar ve diğerlerine (2014, s. 135-136) göre, öğrencileri değerlendirme sürecine dahil etmek başarılı bir öğrenmenin altında yatan şu beş faktörle bir şekilde ilişkilidir: *i) öğrenmeyi isteme (içsel motivasyon), ii) öğrenmeye ihtiyaç duyma (dışsal motivasyon), iii) yaparak öğrenme (pratik, deneme-yanılma), iv) geri bildirim ile öğrenme (yapılandırıcı eleştiri), v) öğrenileni anlamlaştırma veya içselleştirme.*

Öğrencilerin değerlendirme sürecine dâhil edilmesi öz, akran ve grup değerlendirme yoluyla olmaktadır. Bu üç değerlendirmenin amacı öğrencilere not vermek değildir (Alıcı, 2014; Tekindal, 2014); öğrencileri değerlendirme sürecine katarak onların bu süreci anlamalarını (Tekindal, 2014), daha fazla öğrenmelerini

(Alicı, 2014; Tekindal, 2014), üstün ve zayıf taraflarını görmelerini (Kutlu vd., 2014; Tekindal, 2014), çalışmalarını objektif bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini (derse karşı ilgi, tutum, motivasyon) geliştirmek (Kutlu vd., 2014) öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve velilerin sürece katılmasına katkıda bulunmak (Alicı, 2014) amaçlanmaktadır. Öğrenciler öz, akran ve grup değerlendirmeleri ile öğretime aktif bir şekilde katılabilmekte, ilgi, motivasyon, iletişim kurma ve eleştirel düşünme becerilerinde, akademik başarı düzeylerinde bir artış olabilmektedir (Kutlu vd., 2014). Aşağıda bu üç değerlendirme türüne ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

A. Öz değerlendirme

Öz değerlendirme, bireyin kendi öğrenme süreci ve çıktıları üzerinde yansıtma yaparak (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999) öğrenme ve başarısını değerlendirebildiği (Boud, 1995) değerlendirme türüdür. Bireyin herhangi bir konuda kendi kendini değerlendirmesi şeklinde de tanımlanan öz değerlendirmede (McMillan, 2015; Uysal vd., 2013), birey kriterlere ve standartlara dayanarak kendi performansına ilişkin yargıda bulunmaktadır (McMillan, 2015; Tekindal, 2014). Bireyin yargıları genellikle “ne yaptıkları” ve “neden yaptıkları” ile ilgilidir (Boud, 1995).

Öz değerlendirme sayesinde öğrenciler eksik ve güçlü yönlerinin farkına vararak bunları geliştirme fırsatını elde ederler (Başol, 2015; Tekindal, 2014; Uysal vd., 2013) ve davranışlarını kontrol altına alırlar (Uysal vd., 2013). Öğrenciler öz değerlendirmeyi öğrenme için bir araç olarak algılayarak (Boud, 1995; Dochy vd., 1999) öğrenme isteğini artırabilirler (Hill, 2016; Uysal vd., 2013) ve değerlendirmeyi öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası görebilirler (Uysal vd., 2013). Öğrenme için kişisel hedefler belirleme (Hanrahan & Isaacs, 2001), kendini tanıma ve anlamayı sağlayarak (Boud, 1995; Bourke, 2016) kişisel gelişime katkıda bulunma (Boud, 1995), öğrenme becerilerini geliştirme (Boud, 1995) öz değerlendirmenin avantajları arasında yer almaktadır. Dezavantajları arasında ise, öğrencinin yanlış davranması ile yeterliklerini olduğundan fazla ya da az görme olasılığı görülmektedir. Öğrencilerin kendi yeterliklerini doğru bir şekilde yordayabilmeleri ve yanlış davranmayarak yerinde

bir değerlendirme yapabilmeleri için onlara yardımcı olunmalı ve öz değerlendirmeyi devamlı uygulayarak öğrencilere öz değerlendirme becerisi kazandırılmalıdır (Alıcı, 2014; Tekindal, 2014).

B. Akran değerlendirme

Akran değerlendirme, öğrencilerin arkadaşlarının (akranlarının) performanslarını/çalışmalarını değerlendirmelerini ifade etmektedir (Alıcı, 2014; Başol, 2015; Falchikov & Goldfinch, 2000; Tekindal, 2014; Uysal vd., 2013). Akran değerlendirmenin en temel hedefi “geribildirim” sağlamaktır. Geribildirimler onaylayıcı, düzeltici ya da fikir verici olabilmekte, öz düzenleme becerisinin gelişmesinde önem arz etmektedir (Topping, 2009). Ayrıca öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunmakta, (Alıcı, 2014; Topping, 2009), yeni durumlara genelleme ve yansıtma yapmayı (Topping, 2009), özgüvenin artmasını ve takım ruhu kazanılmasını sağlamaktadır (Uysal vd., 2013). Akran değerlendirme etkinlikleri genellikle öz değerlendirme ile ilişkilidir (Boud, 1995) ve birlikte kullanılmaktadır (Alıcı, 2014). Akran değerlendirme öz değerlendirmeye yardımcı olmakta (Alıcı, 2014) ve öz değerlendirmenin kullanımını büyük ölçüde artırmaktadır (Boud, 1995). Akran değerlendirmenin başlangıçta objektif bir şekilde gerçekleştirilmesi güçleşmekte, öğrencilerin öznel davranma olasılıkları yükselmektedir. Ancak bu değerlendirmenin rutin aralıklarla yapılması, öğrencilere bu değerlendirme etkinliğinin önemini anlatılması ve rehberlik yapılması (Alıcı, 2014) ve öğrencilerin değerlendirme kriterlerinden haberdar edilmesi nesnel değerlendirmeye yarar sağlayacaktır (Alıcı, 2014; Uysal vd., 2013).

C. Grup değerlendirme

Öğrencilerden işbirlikli ve grup halinde çalışma yapılmasının beklendiği durumlarda bireysel değil de grup açısından çıktılarının/ürünlerin değerlendirilmesi daha doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir (Boud, Cohen & Sampson, 1999). Grup değerlendirme, grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmesini kapsamaktadır (Alıcı, 2014; Tekindal, 2014). Grup çalışmasının tamamlanması sürecine kadar grubun her bir üyesinin çalışmaya olan katkısının bilincinde olması ve bireysel değerlendirmelerde adil davranması

önemli bir husustur. Grup değerlendirme akran ve öz değerlendirmeyi kapsadığından her iki değerlendirmenin öğrencilerin gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki etkileri grup değerlendirme için de geçerlidir (Alıcı, 2014).

Performans Puanlama Yöntemleri: Kontrol Listesi ve Dereceleme Ölçekleri (Rubrik/Dereceli Puanlama Anahtarı)

Kontrol listeleri ile dereceleme ölçekleri, bir özelliğin varlığı ile yokluğu ve bulunma derecesi bakımından işaretleyicilerin ya da değerlendiricilerin öznel gözlem ve yargılarına dayalıdır. Bu nedenle standart ölçme araçlarından ayırt edici bir özelliğe sahiptirler (Erkuş, 2006). Kontrol listesi, öğrenciden sergilemesi istenilen davranış ya da performans için hazırlanan ölçütlerin maddeler halinde alt alta listelendiği ve öğrencilerin bu ölçütlere sahip olup olmadıklarının belirlenmesinde evet-hayır, var-yok gibi iki seçenekli yargılardan oluşan bir ölçme aracıdır (Alıcı, 2014; Başol, 2015; Bekiroğlu, 2004; Uysal vd., 2013). Listede yer alan her bir ölçütün/maddenin puanlanıp toplam puana ulaşılmasıyla bir not elde edilmektedir (Bekiroğlu, 2004). Kontrol listesi, bir dizi etkinlik içerisinden parçalara ayrılabilen (ya da bölünebilen) performans yeterliklerinin ölçülmesinde kullanışlıyken, değerlendirmede frekans ile derecelemenin önemli olduğu durumlarda uygun bir araç değildir (Tekindal, 2014). Kontrol listelerine göre daha ayrıntılı bilgiler sunan (Uysal vd., 2013) ve yapı ve uygulama açısından kontrol listelerine benzeyen dereceleme ölçekleri (rubrik/dereceli puanlama anahtarı), performansın derecesini ve frekansını gösterir (Tekindal, 2014) ve davranışın “evet-hayır” şeklinde değerlendirilmesinden öte hangi düzeyde sergilendiğinin ölçülmesinde kullanılır (Birgin & Küçük, 2012).

Analitik ve holistik (bütüncül) dereceleme ölçeği olmak üzere iki tür dereceleme ölçeği vardır. Analitik dereceleme ölçeği daha çok öğrenci performansını ayrıntılı bir şekilde değerlendirmede kullanılırken, holistik dereceleme ölçeği performansa ilişkin genel bir yargıya ulaşmak amacıyla kullanılmaktadır (Başol, 2015; Bıçak, 2014; Jonsson & Svingby, 2007; Kutlu vd., 2014). Öğrenci performansının alt boyutlara (öğelere, davranışlara) ayrıldığı ve aşama aşama puanlama yapıldıktan sonra toplam puana ulaşıldığı, performansı ortaya çıkaran tüm sürecin dikkate alındığı durumlarda analitik dereceleme ölçeğinden; performansın

ayrı ayrı bölümlere ayrılmadığı, bir bütün olarak ele alındığı, süreçten çok ürüne odaklanıldığı ve genel bir puanlama yapıldığı durumlarda ise holistik dereceleme ölçeğinden yararlanılmaktadır (Bahar vd., 2014; Bekiroğlu, 2004; Güler, 2014; Kan, 2013; Kutlu vd., 2014; Özen, 2014). Kısacası bu iki tür dereceleme ölçeğinden hangisinin kullanılacağına karar verilmesinde değerlendirmenin amacı (süreç ya da ürün), ölçülen nitelik (davranışın boyutlara ayrılıp ayrılmadığı), değerlendirilen ve puanlayıcılar gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. İlköğretimin ilk yıllarında (ilköğretim I ve II. kademe) holistik dereceleme ölçeğinin kullanılması daha uygun görülmektedir. Nitekim holistik dereceleme ölçeği analitik dereceleme ölçeğine göre daha az detay gerektirmekte, anlaşılması, yorumlanması ve analiz edilmesi daha kolay olabilmektedir (Kan, 2013; Kutlu vd., 2014). Dereceleme ölçekleri, ölçülmek istenen özellikle uyumlu, genellikle 2-5 (*gözlenmedi, kötü, orta, iyi, çok iyi* gibi) kategoriden oluşmaktadır (Alıcı, 2014). Bu ölçeklerin eğitim-öğretimde kullanım gerekçeleri şöyledir:

1. İyi bir ürünün nasıl olacağı konusunda öğretmene ve öğrenciye açık bir kalite tanımı verir (MEB, 2005a; Özen, 2014; Reddy & Andrade, 2010; Uysal vd., 2013).
2. Öğretmenlerin beklentilerini belirginleştirir (Andrade, 2000).
3. Öğrencilerin ortaya koydukları ürünün sorumluluğunu daha fazla almalarını sağlar (MEB, 2005a; Özen, 2014; Uysal vd., 2013).
4. Öğrencilere güçlü yanları ve geliştirilmesi gereken alanları ile ilgili geribildirim sağlar (Andrade, 2000; Kutlu vd., 2014; Montgomery, 2002).
5. Öğretimi destekler ve becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunur (Andrade, 2000).
6. Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini kolaylaştırır (MEB, 2005a; Özen, 2014; Uysal vd., 2013) ve puanlama için ayrılan zamanı kısaltır (MEB, 2005a; Uysal vd., 2013).

Kontrol listesi ve dereceleme ölçekleri hazırlanırken; ölçekte yer alan her bir ifadenin mümkün mertebe kısa ve aynı formatta olması, kriterlerin gözlenebilecek ve puanlanabilecek şekilde gruplandırılması, işaretlemeyi kolaylaştırmak için uygun boşlukların bırakılmasına dikkat edilmelidir (Bekiroğlu, 2004).

2.1.5. Değerlendirme Okuryazarlığı

Belli bir davranış ve kapasite biçimi olarak tanımlanan okuryazarlık, bireyin bilgi ve potansiyelini geliştirme ve hedefleri gerçekleştirme amacıyla sahip olduğu

bilgiyi kullanma becerisidir (OECD, 2000). Okuryazarlık türlerinden biri olan ve eğitim alanında çok iyi bilinmeyen değerlendirme okuryazarlığı terimi (Elshawa vd., 2016), zaman içerisinde öğrenme bakış açısıyla hem ölçmeyi hem de değerlendirmeyi kapsayacak şekilde gelişmiş (Deneen & Brown, 2016) ve ilk olarak Stiggins tarafından değerlendirme ilkelerine açıklık getirmek için kullanılmıştır (Koh, 2011). Literatürde yer alan değerlendirme okuryazarlığına ilişkin tanımlara bakıldığında farklı bakış açılarından kaynaklı kesin bir tanımın olmadığı (Lian & Yew, 2016; Popham, 2011). Popham (2011), bazı eğitim çevreleri tarafından değerlendirme okuryazarlığının istatistik ile denk tutularak aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayısı gibi temel istatistiksel hesaplamalar yapmayla açıklanmasının doğru bir düşünce olmadığını ve eğitim camiasında üstünkörü bir anlayışın yaygın olduğunu belirtmiştir. Leighton ve diğerlerine (2010) göre değerlendirme okuryazarlığı sadece bir değerlendirmenin ne olduğu ve ne yaptığı ile ilgili değildir, aynı zamanda değerlendirmenin ne olmadığı ve ne yapamadığı ile de ilgilidir. Değerlendirme okuryazarlığı tanımının öğrenci, öğretmen ve uzman test geliştiriciler açısından farklılaştığını ifade eden bir diğer bakış açısına göre değerlendirme okuryazarlığı; öğrenciler için sınavlarda başarılı olmak için hangi yolun izleneceği, öğretmenler için öğrencilere etik ve tam not verme ve test geliştiriciler için ise çalışmaların tüm yönlerini değerlendirme bilgisine sahip olmayla ilişkili bir kavramdır (Newfields, 2006'dan aktaran Khadijeh & Amir, 2015).

Değerlendirme okuryazarlığına dair tanımlar dikkate alındığında tanımlarda bilgi ve becerilere vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirirken değerlendirme sonuçlarını tasarlama, seçme (Quilter & Gallini, 2000), kullanma ve yorumlama (Koh vd., 2017) bilgi ve becerilerine atıfta bulunmaktadır. Yapılan diğer tanımlar arasında standartlara dayalı bir eğitim öğretim ortamında öğrenme-öğretme sürecini desteklemek için değerlendirme uygulamaları, teorileri ve felsefelerini bütünleştirme (DeLuca & Bellara, 2013) ile değerlendirmeyle ilgili temel kavram ve prosedürleri anlama (Popham, 2011) tanımlarının da mevcut olduğu görülmüştür.

Değerlendirme okuryazarlığı, öğrenci başarısı ile değerlendirmenin kalitesi

arasındaki ilişkinin önemli bir unsuru olarak görülmekte (Khadijeh & Amir, 2015) ve öğretmenlerin sınıf değerlendirmesinin niteliğini artırıcı bir rol üstlenmektedir (Popham, 2009). Değerlendirme okuryazarı öğretmenler öğrenci başarısı hakkında güvenilir bilgilere ulaşma ve bu bilgileri etkili bir şekilde kullanma, öğrencilerin öğrenme ve motivasyonunu en üst düzeye çıkarma konularında ölçme ve değerlendirmeyi nasıl kullanacakları bilgisine sahiptirler (Huang & He, 2016). Bunların yanı sıra değerlendirme okuryazarı öğretmenler; geçerli ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilme ve çeşitli ölçme-değerlendirme türlerinin farkında olma (Popham, 2009), neyi, niçin ve nasıl değerlendireceklerini bilme, yetersiz ve yanlış değerlendirmelerin olumsuz sonuçlarını öngörebilme, değerlendirme ile ilgili problemlerin neler olduğu ve bu problemler ortaya çıkmadan önce onları engellemenin yollarından haberdar olma (Stiggins, 1995'ten aktaran Khadijeh & Amir, 2015) ve değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak öğretimi planlama (Siegel & Wissehr, 2011) gibi özelliklere sahiptirler. İçinde bulunduğumuz yüzyılda öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı alanındaki mesleki gelişimi giderek artan bir önem taşımaktadır. Nitekim öğretmenlerin 21. yüzyıl yeterliklerinin öğretimi ve değerlendirilmesi konularındaki bilgi ve becerilerde uzmanlaşması beklenmektedir (Koh, 2011). Newfields (2006'dan aktaran Khadijeh & Amir, 2015, s. 142) değerlendirme okuryazarlığının üç sebepten dolayı önemli olduğunu ileri sürmüştür: İlk olarak ölçme-değerlendirme çoğu eğitim sisteminin ortak bir özelliğidir, ikincisi eğitim literatürünün çoğunu anlamak için gereklidir, son olarak öğretmenlere kendi sınıfının değerlendirme sonuçlarını başkalarıyla paylaşma fırsatını sağlamaktadır. Popham (2011) ise ölçme-değerlendirme türlerinden bazılarının uygun bir şekilde uygulanması durumunda öğrencilere daha iyi bir öğretim faaliyetinde bulunulacağını ifade ederek değerlendirme okuryazarlığının gerekli olduğunu belirtmiştir.

2.1.6. Mikroöğretim

Eğitim sürecinde toplum tarafından istenilen nitelikte bireylerin yetiştirilmesi için örgün eğitimin en önemli uygulayıcısı olan öğretmene büyük bir görev düşmekte ve öğretmen yeterliği konusu öne çıkmaktadır. (Büyükkaragöz, 1997). Öğretmenin sınıf içindeki görevlerini tam olarak yerine getirebilmesi öğretim hizmetinin

kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir (Küçükahmet, 2001). Öğretmen eğitimi uygulamalarında beklentilerin karşılanması ve uygulama etkinliklerinden beklenen yararın sağlanması amacıyla karşılaşılan problemleri giderici tedbirler alınmaktadır (Alkan & Kurt, 1998; Küçükahmet, 2001). Bu kapsamda, karşılaşılan problemlere zamanında cevap verme kaygısıyla mikroöğretim gibi yöntemler ortaya çıkmıştır (Küçükahmet, 2001).

Mikroöğretim ilk kez 1960 yılında, Stanford üniversitesinde, öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak için bir grup eğitimci tarafından geliştirilmiştir (Alkan & Kurt, 1998; Küçükahmet, 2001). Stanford grubu olarak da adlandırılan bu grup, eğitimcilerin öğretmen eğitiminde uygulanan geleneksel yöntemlerle ilgili memnuniyetsizliklerine bir cevap olarak yöntemi geliştirdiklerini belirtmişlerdir (Büyükkaragöz, 1997). Öğretmen davranışları üzerine odaklanan bu yöntem sahip olunan bilgi ve becerilerin işe koşulmasına ve başarısızlık tehlikesi düşük, daha kontrollü bir öğretim ortamının sunulmasına hizmet ederek öğretmen adaylarına hizmet öncesi deneyim kazandırmaktadır (Küçükahmet, 2001). Öğretim deneyimi kazandıran küçük bir ders uygulaması olan mikroöğretim, aday öğretmenlerin göreve başlamadan önce mesleki yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Tok, 2006).

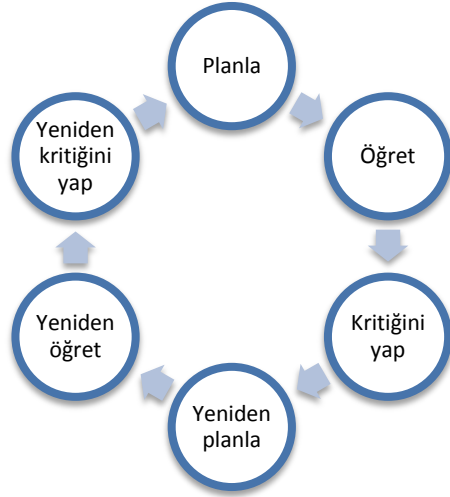
Mikroöğretim genel olarak, öğretmen adayının önceden belirlenen becerinin bir bölümünü küçük bir grup karşısında gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Savaş, 2010). Mikroöğretim, “*yüzyüze eğitimin gerçekleştirilmesi için sınıf içinde uygulanan bir tekniktir*” (Demirel, 2004, s. 107). Bu teknikte zamanlamaya (5-20 dakika arası) ve öğrenci sayısına (1-5 öğrenci) dikkat edilmeli (Büyükkaragöz, 1997; Demirel, 2004; Doğan, 2003) ve öğretimin amacı açıklanmalıdır (Demirel, 2004). Ancak literatür incelendiğinde; sunumun yapıldığı ortam, öğrenci grubu ve uygulamada geçirilen zaman bakımından mikroöğretimden farklı fakat diğer yönleriyle aynı olan “*genişletilmiş mikroöğretim yaklaşımı*” ile karşılaşılmıştır (Karadeniz, 2014; Peker, 2009). Genişletilmiş mikroöğretim yaklaşımında sunumun yapılacağı ortam gerçek sınıf ortamıdır (örneğin ilköğretim öğretmenleri için ilköğretim okulları), öğrenci sayısı ise gerçek sınıf ortamında bulunan öğrencilerdir ve öğrenci sayısında herhangi bir sınırlama yoktur. Uygulamada geçirilen zaman

sunumun yapıldığı okuldaki ders saati süresidir (Karadeniz, 2014; Peker, 2009). Mikroöğretim uygulamalarında öğretmen adayları öğrenci ve öğretmen rolüne bürünerek desteklenmiş bir öğretim ortamında bir dersi hazırlama ve sunma, ödev verme ve değerlendirme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarına yeni teknik, yöntem, strateji ve süreçleri deneme, performansa ilişkin geribildirimler alma imkânı sunulmaktadır (Küçükahmet, 2001). Uygulama esnasında öğretmen adayının performansının videotıyp aracılığıyla kayda alınması yararlı olmasına rağmen videotıyp kullanımı mikroöğretimin önemli bir parçası değildir (Cooper, 1967; Shore, 1972). Videotıyp kayıtlarının iki temel kullanım alanı vardır (Cooper, 1967): (1) Model öğretmenlere sergilenen öğretim becerilerini göstermek, (2) denetleme/gözetleme sürecinin bir parçası olarak videotıyp kullanımı. Videotıyp kayıtları bireyin kendini denetleyerek zayıf ve güçlü yönleri bakımından performansını analiz etmesine yardımcı olmaktadır.

Mikroöğretim uygulama sürecinde “*öğret-yeniden öğret*” döngüsü oldukça önemli bir husustur (Cooper, 1967; Demirel, 2004) (bkz. Şekil 1). Bu döngü, bireyin performansını geliştirmek için aynı dersin tekrar öğretimine dayalı olan, öğret, kritiğini yap, yeniden öğret ve yeniden kritiğini yap basamaklarını içeren bir döngüdür (Cooper, 1967). “*Öğret-yeniden öğret*” döngüsü kapsamında; (1) *verilen göreve uygun bir mikro dersin hazırlanması*, (2) *bu dersin öğretilmesi*, (3) *öğretme işleminin ne düzeyde gerçekleştiği ile ilgili sözlü, yazılı veya videotıyp aracılığıyla geribildirim alınması*, (4) *geribildirimler ışığında mikro dersin yeniden düzenlenmesi* ve (5) *öğretimi*, (6) *tekrardan sözlü, yazılı veya videotıyp aracılığıyla geribildirim alınması* adımları takip edilmektedir (Demirel, 2004, s. 107). Yapılan dönütler kapsamında mikroöğretimin yeniden öğretme evresinin uygulanması isteğe bağlıdır. Yeniden öğretme evresi mevcut öğrencilerin dışında başka öğrencilere uygulandığında daha iyi sonuçlar alınabilmektedir (Demirel, 2004). Yapılan bu araştırmada takip edilen mikroöğretim uygulama süreci; kazanıma uygun bir ders planı hazırlanması ve sunum yapılması (üniversite ortamında akranlara), sunumun ardından kullanılan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin sözlü ve yazılı (MUSDF aracılığıyla) geribildirim yapılması, geribildirimler dikkate alınarak ders planının yeniden düzenlenmesi ve ikinci bir sunumun yapılması (ortaokul

öğrencilerine) ve tekrardan sözlü ya da yazılı (MUSDF aracılığıyla) geribildirim yapılması şeklindedir.

Şekil 1. Mikroöğretim Uygulama Süreci



* Peker'den (2009) uyarlanmıştır.

Mikroöğretim öğretmen adaylarının “öğretimi planlama ve örgütleme, öğrencilerle iyi ilişkiler kurma, öğretimde mevcut materyalleri hazırlama ve kullanma, öğrenci katılımını sağlayan teknikleri kullanma, öğretimi değerlendirme” yeterlikleri geliştirmelerine yardım edecek şekilde düzenlenebilmektedir (Tok, 2006, s. 156). Tekniğin etkili bir şekilde kullanılabilmesinde dikkate alınması gereken bazı noktalar vardır (Tok, 2006, s. 157):

1. Aday öğretmenlerin göreve başlamadan önce mesleki yeterliklerini geliştirmek için kullanılmalıdır.
2. Aday dersi iyi planlamalı ve uygulamalıdır.
3. Öğretmen adayının kendini izleyip değerlendirmesi için teknolojiye yararlanılmalıdır.
4. Adaylar, öğretim elemanı ve diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmeli, adaya yapıcı dönütler verilmelidir.
5. Öğretmen adaylarının dersi sunarken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayacak bir ortam hazırlanmalıdır.

Mikroöğretim sayesinde birey kendini izleme olanağına sahip olduğu için özdeğerlendirme yapabilmekte ve gelişimini fark edebilmektedir (Savaş, 2010). Bireyin kendi performansını izlemesi, eksik ve zayıf taraflarının kendisi ve başkaları (akran,

öğretmen gibi değerlendiriciler) tarafından değerlendirilmesi performansın geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Demir, 2011). Mikroöğretim yönteminin yararlarına ve sınırlılıklarına aşağıda yer verilmiştir.

Mikroöğretimin Yararları

1. Mikro öğretim gerçek yaşantılar kazandırır (Alkan & Kurt, 1998, s. 178; Doğan, 2003, s. 181; Küçükahmet, 2001, s. 119).
2. Mikro öğretim uygulaması ile öğretim programı kontrol altına alınabilir (Alkan & Kurt, 1998, s. 178; Küçükahmet, 2001, s. 119).
3. Belli hedeflerin gerçekleştirilmesini ön plana çıkartır (Küçükahmet, 2001, s. 119) ve öğrenciyi amacını gerçekleştirmeye odaklar (Doğan, 2003, s. 181).
4. Özel öğretim becerilerinin geliştirilmesi için elverişli ve yararlı bir ortam sağlar (Cooper, 1967; Remesh, 2013).
5. Öğretimin planlanmasını kolaylaştırır (Allen, 1966).
6. Derse gelmeyen öğretmenlerin boşluğunu doldurmada yararlıdır (Alkan & Kurt, 1998, s. 178).
7. Öğretimde bir laboratuvar ortamı yaratır (Alkan & Kurt, 1998, s. 178; Doğan, 2003, s. 181; Küçükahmet, 2001, s. 119), yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlar (Doğan, 2003, s. 181).
8. Sınırlı kaynaklarla daha geniş ve denetimli deney yapma olanağı verir (Alkan & Kurt, 1998, s. 178; Doğan, 2003, s. 181; Küçükahmet, 2001, s. 119).
9. Normal sınıf öğretiminin karmaşıklığını azaltır (Doğan, 2003, s. 181; Küçükahmet, 2001, s. 120).
10. Mikro öğretim uygulamaları genişletilmiş kontrol imkanı sağlar (Küçükahmet, 2001, s. 120).
11. Anında değerlendirme geri besleme ve kendini değerlendirme imkânı sağladığından aday (stajyer) öğretmenin değerlendirilmesinde yararlı olmaktadır (Alkan & Kurt, 1998, s. 178; Küçükahmet, 2001, s. 120).

Yukarıda sıralanan yararların dışında mikroöğretim bireylere eleştirel düşünmenin öğretimi açısından da önemli bir etkiye sahiptir. Nitekim mikroöğretim eleştirel düşünme becerisini geliştirerek bireyin; (1) *olumsuz eleştirileri hoşgörü ile karşılayabilmesi* ve (2) *eleştiri korkusunu yenmesine*, (3) *kendine olan özgüveninin*, (4) *demokratik tutumunun*, (5) *eleştirinin kişiliğe dönük değil, yapılan işe yönelik olduğu algısının gelişmesine*, (6) *eleştirinin öğrenmeye olan katkısının farkına varmasına* ve (7) *eleştirilerini dile getirme tarzını geliştirmesine* katkı sağlamaktadır (Taşpınar, 2005, s. 150).

Mikroöğretimin Sınırlılıkları

1. Sınıf yönetimi ve disiplinin sağlanmasına engel olabilir (Alkan & Kurt, 1998, s. 178; Doğan, 2003, s. 181; Küçükahmet, 2001, s. 120).
2. Video kamera her okulda bulunmayabilir (Doğan, 2003, s. 181; Küçükahmet, 2001, s. 120; Savaş, 2010, s.202).
3. Mikro öğretim yönteminin uygulanmasında video kullanılmaması, deneyim değerlendirilmesindeki denetim çeşitliliğinden vazgeçilmesine neden olabilir (Küçükahmet, 2001, s. 120).
4. Bütün öğretim becerilerinin kazandırılmasına uygun düşmeyebilir (Alkan & Kurt, 1998, s. 178; Küçükahmet, 2001, s. 120).
5. Öğretmen adaylarında aşırı heyecan ve kaygı uyandırabilir (Doğan, 2003, s. 181; Küçükahmet, 2001, s. 120).
6. Eleştiriye açık olmayan katılımcılar için öğrenilmiş çaresizlik davranışı ortaya çıkabilir (Küçükahmet, 2001, s. 120).

2.2. İlgili Araştırmalar

Literatür taraması sonucunda ölçme-değerlendirme okuryazarlığıyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan pek çok araştırmaya rastlanılmıştır. Yapılan araştırmaların büyük oranda ölçme-değerlendirme okuryazarlığını tespit etmek için yapıldığı, ölçme-değerlendirme okuryazarlığını (özellikle de tamamlayıcı/alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri) geliştirmeye yönelik çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaya yurt içince yapılan çalışmalar ve yurt dışında yapılan çalışmalar şeklinde iki alt başlık halinde aşağıda yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Azrak (2017) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaçla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, ölçme ve değerlendirme dersi alma durumlarına, mezun oldukları lise türlerine ve akademik başarı ortalamalarına göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı ve geliştirilmeye açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri ve mezun oldukları lise türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf düzeyleri (ölçme-

değerlendirme okuryazarlık düzeyi en düşük sınıf düzeyi 1. sınıf, en yüksek 3. sınıf), ölçme ve değerlendirme dersi alma durumları (ölçme ve değerlendirme dersi alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri, ölçme ve değerlendirme dersi almayan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir) ve akademik başarı ortalamaları (ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri en yüksek olan öğretmen adayları 3.51-4.00 arasında akademik başarı ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarıyken, en düşük ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyine sahip olan öğretmen adayları ise 2.00'dan düşük akademik başarı ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarıdır) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kaşıkçı (2009) fen ve teknoloji dersinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçladığı çalışmada öğretmenlerin daha çok yazılı performans, proje görevi, ürün dosyasını tercih ettikleri, diğer alternatif yöntemlere başvurmadıkları görülmüştür. Katılımcı öğretmenler yeni öğretim programlarında belirtilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin pek fazla kullanılmadığını ifade etmişlerdir.

Baştürk ve Dönmez (2011) ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusuyla ilgili ölçme ve değerlendirme bilgilerini inceledikleri çalışmalarında 37 öğretmen adayına kavram bilgisi anketi uygulamış ve onlarla görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgisinin sınırlı ve yazılı ve sözlü sınavlar gibi geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinden ibaret olduğu tespit edilmiştir.

Konur ve Konur (2011) ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmalarında farklı branşlardan (fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, matematik ve sınıf öğretmeni) 25 öğretmen ile görüşme gerçekleştirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğunun performans değerlendirme, portfolyo, proje, gösteri, drama, grup-akran-öz değerlendirme, çoktan seçmeli sorular, kısa cevaplı sorular ile eşleştirme testlerini sıklıkla kullandıkları; kavram haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve dereceleme ölçeklerini çok az sayıda öğretmenlerin kullandığı

tespit edilmiştir. Öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra biçimlendirici ölçme ve değerlendirme tekniklerini de kullandıkları belirlenmiştir.

Gencel ve Özbaşı (2013) öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarını incelemiştir. Bu amaçla bir üniversitenin son sınıf öğrencilerine ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği uygulanmış, öğretmen adaylarının kendilerini genel olarak orta düzeyde yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini en yetersiz hissettikleri konunun alternatif ölçme teknikleri olduğu, yeterlik algılarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Kazu ve Aslan (2013) 2004 yılında uygulanan ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yapılan çalışmaları değerlendirdikleri araştırmalarında çalışma kapsamına 2004-2011 yılları arasında yeni ilköğretim programlarının değerlendirilmesi ile tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik yapılmış olan ve araştırmacılar tarafından ulaşılabilen 49 bildiri ve 40 makaleyi almışlardır. Yapılan bazı araştırmalara göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsememeleri ve sınıflarının kalabalık olması nedeniyle yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmadıkları, öğrencilerin yeni ilköğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutuna olumlu baktıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarından portfolyo, performans, proje ve rubriklerin tüm öğretim programlarında kullanıldığı, ancak akran değerlendirme, gözlem formları, öz değerlendirme, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi araçların çok az kullanıldığı ortaya çıkan diğer bir bulgudur.

Ogan-Bekiroğlu & Suzuk (2014) tarafından yapılan araştırmada fizik öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığı ile değerlendirme okuryazarlığının pratikte uygulanması incelenmiştir. Katılımcılar etkili değerlendirme araçları tasarlama ve seçme, öğrenmeyi artırma amaçlı değerlendirmeyi kullanma hedeflerini taşıyan değerlendirme dersi almışlar, bu ders kapsamında bazı etkinlikler (değerlendirme planı geliştirme, değerlendirme yöntemlerini uygulama) gerçekleştirmişlerdir.

Araştırma sonucunda fizik öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığı oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ancak katılımcıların proje görevleri analiz edilerek teorik ve pratik bilgilerini değerlendirme ile nasıl bütünleştirdikleri bulguları dikkate alındığında öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığının temel yönlerini teoride anladıkları ancak teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürmede büyük güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle, katılımcıların değerlendirme uygulamaları dikkate alındığında değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Ulaşılan bir diğer sonuç ise uygulanan değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının üst düzey değerlendirme okuryazarlığı üzerinde olumlu bir etkisinin olabileceği şeklindedir.

Karaman (2014), öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme hakkındaki düşüncelerinin, tutumlarının ve becerilerinin geliştirilmesini hedeflediği çalışmasında, mikroöğretim uygulaması yapan üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanındaki gelişimleri, mikroöğretim uygulaması yapmamış dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırmasında, üçüncü sınıf lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmış, bu durum üzerinde, yapılan mikro-öğretim uygulamalarının genel anlamda olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Mikroöğretim uygulaması yapan üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının tutumlarının yapılandırmacı yaklaşıma daha yakın olmakla birlikte dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek çıkmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan diğer sonuçlar dikkate alındığında; üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme hakkındaki görüşlerinin mikroöğretim uygulamalarından sonra istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme gösterdiği, alternatif değerlendirme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğu tarafından geleneksel değerlendirmenin yerine kullanılabilir bir seçenek olmaktan çok, onun bir tamamlayıcısı olarak algılandığı görülmüştür. Sonuç olarak, mikroöğretim yoluyla gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme uygulamalarının, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme

alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu yönde bir katkı sağladığı belirlenmiştir.

Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), sınıf öğretmenleri ile fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini hangi sıklıkta kullandıklarını ve alternatif teknikleri kullanma sıklıklarında cinsiyet, branş, kıdem ve mezun oldukları okul türüne göre bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri de toplanılmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları incelendiğinde en sık kullanılan tekniklerin çalışma yaprağı ve performans değerlendirme, en az kullanılan tekniklerin ise akran değerlendirmesi, yapılandırılmış grid, portfolyo, tanılayıcı dallanmış ağaç ve gözlem formu (rubrik) olduğu tespit edilmiştir. Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanım sıklığının cinsiyete (kadınların kullanım sıklığı erkeklerden yüksek) ve branşa (sınıf öğretmenlerinin kullanım sıklığı fen bilimleri öğretmenlerinden yüksek) göre anlamlı farklılık gösterdiği, mezun olunan okul türü ile bu teknikleri kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, hizmet yılı daha fazla olan öğretmenlerin (21 yıl ve üzeri) yeni teknikleri kullanım sıklığının arttığı, öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine daha fazla eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.

Bütüner vd. (2010), 2004 yılında Campbell ve Mertler tarafından geliştirilen değerlendirme okuryazarlığı envanterinin Türkçe uyarlamasını yaptıkları çalışmalarında envanterin ilk ve son uygulamaları için toplam 260 öğretmen adayı üzerinde araştırma yürütülmüştür. Uygulama bulgularına göre envanterin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,859, maddelerin ortalama güçlük değeri 0,644, ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,486 olarak bulunmuştur. Envanterle ilgili değerlerin maddelerin psikometrik açıdan iyi olduğunu ve kullanılabileceğini gösterdiğini ifade eden yazarlar bu envanter ile öğretmen adayları ve öğretmenlerin sınıf içi öğrenci değerlendirmesi konusundaki yeterlikleri belirlenerek eksiklikleri noktasında gerekli önlemler alınabileceğini belirtmişlerdir.

Öz ve Atalay (2017) ise eğitimcilerin sınıf içi değerlendirme okuryazarlığını ve bu okuryazarlığın onların uygulamalarına yansımada durumunu araştırmıştır. Bu

kapsamda Türkiye’de bir üniversitenin İngilizce hazırlık programında görev yapan 12 öğretim elemanı ile araştırma yürütülmüştür. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen sonuçlar katılımcıların sınıf içi değerlendirme okuryazarlığı ile bu okuryazarlığın onların uygulamalarına yansımaları arasında bir uyumsuzluk olduğunu ortaya koymuştur. Nitekim katılımcılar iyi bir değerlendirmenin özellikleri içerisinde geçerlik, güvenilirlik, otantik ve tüm becerilerin değerlendirilmesi gibi unsurları ifade ederken kendi uygulamalarını dikkate almaları istenildiğinde geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili oldukça farklı cevaplar verdikleri, performansı değerlendirirken sadece konuşma becerilerine odaklandıkları (diğer becerileri ihmal ettikleri) ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcılar tarafından kullanılan sınıf içi değerlendirme araçlarının sınırlı olduğu (portfolyo, sunum, grup çalışmaları vs. ile) belirlenmiştir.

Büyükkarcı (2016) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığı konusundaki bilgi düzeylerini ve mesleki deneyim ve lisansüstü eğitimin öğretmenlerin bu alandaki bilgi düzeylerine bir katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmaya ilköğretim kademesindeki İngilizce öğretmenleri ile üniversitede okutman olarak görev yapanlar katılmıştır (32 katılımcı). Değerlendirme okuryazarlık envanteri ile toplanan veriler analiz edildiğinde, İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığı alanındaki bilgilerinin oldukça düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra meslekte kazanılan deneyimin ve yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirme okuryazarlığına anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleki deneyimi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 11 altı olan öğretmenlere göre değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin daha düşük çıktığı, eğitim derecesi açısından (lisans ve lisansüstü) katılımcıların değerlendirme okuryazarlık düzeyine bakıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı, ortalama puanların birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Buldur (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık düzeylerinin ve öz yeterliklerinin tespit edilmesi ve bunların geliştirilmesidir. Üç boyutlu olan araştırmanın ilk boyutunda teorik ve pratik ağırlıklı eğitim, ikinci

boyutunda tekniklerin ilköğretim okullarında öğretmenler tarafından kullanılması ile ilgili öğretmen adaylarının yaptıkları gözlemler esnasındaki rehberlik ve üçüncü boyutunda ise tekniklerin ilköğretim okullarında öğretmen adaylarının kullanılması sürecinde yapılan rehberlik şeklindedir. Bu nedenle uygulamanın ilk boyutundan önce ön test, ikinci boyutundan sonra orta test, üçüncü boyutundan sonra ise son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik ön-orta ve son test puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Benzer olarak öğretmen adaylarının okuryazarlık ön, orta ve son test puanları arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiş ve bu yaklaşımlara yönelik okuryazarlık düzeyleri de uygulamalar ilerledikçe gelişmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel verilere dayanılarak, öğretmen adaylarının aldıkları teorik ve pratik eğitimin, yaptıkları gözlemlerin ve bu yaklaşımları kullanarak yaptıkları ders sunumlarının öz yeterlik ve okuryazarlık düzeylerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gül (2011) ilköğretim öğretmen adaylarının (fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe ve matematik) ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya 180 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarını belirlemek için Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık seviyelerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık seviyesinde en başarısız oldukları alan “ Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Paylaşma” yeterlilik alanı olmuştur. Öğretmen adayları arasında standartlar açısından önemli farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının tutumları dört faktör altında incelenmiş ve adayların ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutum düzeylerinin ortalamasının altında olduğu, ayrıca ölçme-değerlendirme okuryazarlığı toplam sonuçları dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ortalama puanlarının diğer branşlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Duran (2013) ise sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini, bu teknikler hakkında bilgi seviyelerini nasıl

algıladıklarını, bu teknikleri ne ölçüde kullandıklarını ve kullanırken yaşadıkları zorlukları belirlemeye çalışmıştır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından dolayı öğrencileri değerlendirmede sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu teknikleri kullanırken en sık karşılaştıkları sorunlar arasında zaman yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve öğrenci seviyelerinin farklı olması yer almıştır. Öğretmenlerin genellikle geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları, alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgilerinin oldukça yetersiz olduğu görülmüştür.

Sırkıntı (2007) matematik dersinde ürün seçki dosyası (portfolyo) hakkında öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede en çok yazılı sınavları tercih ettikleri, bunu sırasıyla çoktan seçmeli test, sözlü sınav, kısa cevap gerektiren sınav, doğru yanlış testleri, proje çalışmaları, portfolyo, öz ve akran değerlendirme, kavram haritaları, gösteri, kelime ilişkilendirme, drama ve tanılayıcı dallanmış ağacın takip ettiği görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bir başka bulgu ise öğretmenlerin matematik öğretiminde alternatif değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyma sebepleridir. Öğretmenler birinci sebep olarak öğrenciyi aktif kılmasını görmüşlerdir. Bunu sırasıyla; öğrencilerin yeteneklerini sergileme fırsatı vermesi, öğrencinin işbirliği yapmasına olanak sağlaması, öğrenciyi istekli kılması, öğretmenin elinde öğrencilerin gelişimi hakkında kesin kanıtlar vermesi ve öğrenci yeteneğini eğitim süresi boyunca ölçmesi takip etmiştir.

Kuran ve Kanatlı (2009) alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmada, sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sorun yaşadıklarını, buna sebep olarak da bu tekniklere ilişkin hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması ve bu yüzden bu tekniklere ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, ayrıca sınıfların kalabalık, zaman ve kaynakların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenciler için faydalı olduğunu, öğrencilerin öz güvenini ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Metin ve Birişçi (2011) tarafından yapılan çalışmada, farklı branşlardaki öğretmenlerin (fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik ve ilköğretim öğretmenleri) alternatif değerlendirmeye yönelik düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin alternatif değerlendirme anlayışı ile ilgili olumlu düşüncelerinin olduğu -alternatif değerlendirmenin aktif öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin araştırma becerisini geliştirdiği- belirlenmiştir. Fakat öğretmenlerin, alternatif değerlendirme anlayışı hakkında bilgilerinin olmaması (ya da yetersiz olması), zamanın yetersiz, sınıfların kalabalık olması, fiziki şartların uygun olmaması nedeniyle etkili bir şekilde alternatif değerlendirme tekniklerini uygulayamadıkları tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenler alternatif değerlendirmenin uygun değerlendirmeler olduğunu, ancak uygulamasının çok güç olduğu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en fazla kullandıkları tekniklerin performans değerlendirme görevleri olduğu, bunu sırasıyla portfolyo değerlendirme, sözel sunum, proje görevleri, rubrik, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, değerlendirme ölçeği, tanılayıcı dalanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kavram haritası, kontrol listesi, çalışma yaprağı ve anekdot kaydının izlediği görülmüştür.

Yayla (2012), fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlik algılarının tecrübe ile ters orantılı olduğu, yani kıdem artıkça bu araçlara ilişkin yeterlik duygusunun düştüğü görülmüştür.

Karahan (2007), alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden kavram haritası, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerinin ortaöğretim dokuzuncu sınıf biyoloji dersi konularında uygulanabilirliği ve öğrenci başarısına katkısını incelediği araştırmasında, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin biyoloji konularına uygulanabildiği ve öğrenci başarısına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Atikol (2008) İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme, özellikle de portföy değerlendirmesi konusundaki görüş ve eğilimlerini belirlemeye çalıştığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini, özellikle

de portföy değerlendirmesini bir ölçüde kullandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin portföy uygulaması konusunda yeterince bilgisi olmadığı ortaya çıkmış, portföy değerlendirmesinin zaman alıcı olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme türlerini kullanım sıklığı incelendiğinde; performans görevleri ile proje çalışmalarının öğrencilerin değerlendirilmede en sık kullanılan araçlar olduğu görülmüştür.

Orhan (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adayları üzerinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı ve kaygı üzerindeki etkisini ortaya koyma ve ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı olan tutumları ile ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bakış açıları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğretmen adayları ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu, yani deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarılarının arttığı ve kaygılarının düştüğü görülmüştür. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre, ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı içerisinde yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından olumlu olarak karşılandığı; fen bilgisi öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden daha sık kullandıkları, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında en çok kullanılan tekniğin performans ödevleri, en az kullanılanın ise tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği olduğu ortaya çıkmıştır.

Aktürk (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı (alternatif) ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin sürece dayalı (alternatif) ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden sırasıyla en çok performans değerlendirme, kavram haritaları, proje, gözlem formu, tutum ölçekleri, görüşme tekniği, portfolyo, araştırma çalışma kâğıtları ve öz değerlendirmeyi kullandıkları; en az ise, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış

ağaç, akran değerlendirme, kontrol listesi ve kelime ilişkilendirme testini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kullanmadıkları yöntemlere gerekçe olarak; yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını, sınıfların kalabalık oluşunu, öğretmene maddi-manevi ve zaman açısından ek yük getirmesini ve bazı yöntemlerin çok fazla faydasının olmadığına inandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını da ifade etmişlerdir.

Banoğlu (2009) ilköğretim bilişim teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmalarına ilişkin yeterlilik düzeyini öğretmen algılarına göre ortaya çıkardığı araştırmasında; öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının istenilen düzeyde olmadığı, alternatif değerlendirme yöntemleri arasında en önemli görülen yöntemlerin kontrol listesi ve proje ödevi olarak görüldüğü, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulamada kendilerini çoğunlukla yeterli algıladıkları, en çok yeterli algılanan yöntemlerin performans görevi ile proje ödevi, daha az yeterli algılanan yöntemlerin ise akran değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulardan biri de öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri kullanım sıklığının orta düzeyde olmasıdır.

Sağlam (2013) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında bilgi eksikliğinin bulunmadığı, öğretmenlerin en çok performans değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördüğü ve en çok bu yöntemi kullandığı, performans görevlerini değerlendirmek için de dereceli puanlama anahtarından faydalandıkları, kontrol listesi ve gözlem formunu çok az kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Gelişim dosyasının (portfolyo) hazırlanması ve değerlendirilmesinde sınıf mevcudunun kalabalık, ders süresinin yetersiz ve dosyaları muhafaza edilecek yer olmaması nedeniyle öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları, öğrencilerin de alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı ilgisiz oldukları ve bu yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Özenç (2013) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini incelediği çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve

değerlendirme bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en sık performans değerlendirme, portfolyo, proje ve öz değerlendirmeyi kullandıkları ama görüşme, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerinin ise hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerinin düşük olduğu tespit etmiştir. Bulgular sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin hakkında en fazla bilgi sahibi olduğu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin proje ve öz değerlendirme, en az bilgi sahibi oldukları tekniklerin yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Köklükaya (2010) alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerini incelediği çalışmasında, ölçme ve değerlendirme dersi almış fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlamada kendilerini yeterli algıladıkları, ancak hazırladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı dokümanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının bazı tekniklere göre az yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının teorik olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlamayı bildiklerini düşündükleri fakat uygulamada bunu tam olarak gösteremedikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarına alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eğitimde gerekli olup olmadığı sorulmuş ve öğretmen adaylarının çoğunun alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin zevkli olduğu ve motivasyonu arttırdığı, her aşamada geri dönüt sağladığı ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eğitimde gerekli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adayların çoğu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine 4 yıllık öğretim programında yeterince yer verilmediğini de dile getirmişlerdir.

Gök ve Erdoğan (2009), sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerini inceledikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının genel olarak Türkçe derslerinde

programın öngördüğü çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanmadıklarını gözlemlemişlerdir.

Yaman ve Karamustafaoğlu (2011), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algısı düzeylerini inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanına yönelik yeterlik algısı düzeylerinin çok yüksek olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanları incelendiğinde ölçme ve değerlendirme konusunda en yüksek yeterlik algısı puanının matematik öğretmenliği adaylarında olduğu, bunu sırasıyla okul öncesi, beden eğitimi ve spor, sınıf ve Türkçe öğretmenliği adaylarının izledikleri tespit edilmiştir. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının ise en düşük yeterlik algısı puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz görme nedenleri olarak verilen eğitimin yetersiz olması, derslerin teorik olarak verilip uygulama yapılmamasını ileri sürmüşlerdir.

Özçelik (2011) tarafından yapılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunları ortaya koyma amaçlı çalışma sonucunda, öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden daha fazla kullandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmama sebepleri ve kullanırken karşılaşılan sorunları incelendiğinde, öğretmenlerin geleneksel araçları kullanmalarında deneyimli olmalarının etkili olduğu, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmama nedenleri arasında bilgi ve tecrübe sahibi olmamalarının ifade edildiği görülmüştür.

Duban ve Küçükylmaz (2008), sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında, öğretmen adayları gözlem yaptıkları uygulama okullarında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde hem

alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini hem de geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu, yeni ilköğretim programında önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin objektif olduğunu ve öğrenciyi değişik yönleriyle değerlendirme fırsatı sunduğunu, ayrıca öğrencileri değerlendirmede bireysel farklılıkları dikkate aldığını, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye katkı sağladığını, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini, alternatif ölçmede değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrencinin gelişimini izleme olanağı verdiğini, öğrencileri değerlendirme sürecine kattığını, öğrencileri ezberden, dersi sıkıcılıktan ve monotonluktan kurtardığını düşündükleri tespit edilmiştir.

İlhan (2006) yeni ölçme değerlendirme yöntemleriyle geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının öğrenciler üzerindeki eğitimsel etkilerini incelediği araştırmasında, yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel değerlendirme yaklaşımları ile birlikte kullanılması durumunda öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarında anlamlı derecede artış olduğunu tespit etmiştir.

Ersoy (2008) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine bakıldığında ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları incelendiğinde en çok çoktan seçmeli testleri kullandıkları, yapılandırılmış grid ile tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin az kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Yiğit (2013) Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında (6, 7 ve 8. sınıflar) yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşleri araştırmış, Türkçe öğretmenleri tarafından en sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin performans görevi ve proje; en az kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin ise tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en sık karşılaştıkları problemlerin; haftalık ders saatinin yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, okulun ve sınıfın fiziki

olanaklarının yetersiz olması, ölçeklerin karmaşık olması ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşanması olduğu ortaya çıkmıştır.

Alkan (2012) okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilirliği ve uygulamada karşılaşılan güçlüklerle yönelik görüşlerini ele aldığı çalışmada, okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik oldukça yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür. Okul yöneticileri alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olduğunu, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabildiğini, öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanmasına yardımcı olduğunu, öğrencilerin yaptığı çalışmaların nasıl değerlendirileceği konusunda yardımcı olduğunu düşünmüşlerdir. Katılımcılar, öğrenme ürününün yanında öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi gerektiğini, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretim sürecindeki aksaklıkların tespit edilmesine yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ölçeklerin çok karmaşık olmasından dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada güçlük çektikleri görüşüne tam olarak katılmadıkları, alternatif değerlendirme sürecinin uzun sürmediği ve öğrencilerin öğretmen kontrolünden uzak olmasına neden olmadığına yönelik görüşlerine ulaşılmıştır. Ancak okul yöneticileri, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken zaman sıkıntısı, sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin tamamına uygulama hususlarında sıkıntı yaşadıkları yönünde görüşlere katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Şeker (2012), ilköğretim fen ve teknoloji dersinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının tutum ve başarıya etkisini araştırdığı çalışmada, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını destekleyici olarak uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve fen bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını saptamıştır.

Karakuş (2006) sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini incelediği araştırmasında yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretimin; akademik başarı, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve öğrencilerin yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme süreçlerini algıları üzerinde geleneksel yöntemden daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim ve değerlendirme uygulanan kontrol gruplarının akademik başarı ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Elde edilen puanlar incelendiğinde, gruplar arasında farklılıklar olduğu ve deney grubunun ortalamasının, her iki kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kırıkkaya ve Vurkaya (2011), fen ve teknoloji dersinde alternatif değerlendirme etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde etkilerini inceledikleri çalışmalarında, deney ve kontrol grupları arasında fen bilgisi tutum ve başarısına ilişkin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek başarıya sahip oldukları, ayrıca alternatif değerlendirme etkinliklerinin fen bilgisi tutumunda olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Cihanoğlu (2008), alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini incelediği çalışma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının başarı testi puanları arasında öntest ile sontest arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öntest-kalıcılık testi arasında da anlamlı fark bulunurken sontest ile kalıcılık arasında fark bulunmamıştır. Tutum ölçeğine ilişkin verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlarda; deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği puanları arasında, öntest ile sontest arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öntest-kalıcılık testi arasında da anlamlı fark bulunurken sontest ile kalıcılık arasında fark bulunmamıştır.

Gümüş ve Aykaç (2012), hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi başlıklı

çalışmalarında, öğretmenlerin değerlendirme süreci ile ilgili yeterince hizmet içi eğitim alamadıkları, çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, büyük bir çoğunluğunun alternatif ölçme araçlarını uygulama ve değerlendirme boyutunda hala bazı sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yeni ölçme araçları sayesinde öğrencilerin yaratıcılıklarının, problem çözme becerilerinin geliştiğini ve öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerle gerçek yaşam arasında ilişki kurabildiklerini düşünmüşlerdir. Ancak, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun yeni ölçme araçları ile değerlendirme yapmayı zor ve karmaşık buldukları ve okullarda bir ders için ayrılan süreyi değerlendirme yapmak için yeterli bulmadıkları görülmüştür. Ulaşılan çarpıcı sonuçlardan biri de öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme araçlarını geleneksel araçlara göre üstün görmelerine rağmen yeni ölçme araçlarını kullanarak yapılan değerlendirmelerde öğrencilerdeki bilgi eksikliğinin tam olarak belirlenemediği yönünde görüş belirtmeleridir.

Çalışkan (2009) tarafından yapılan çalışmada, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulamalarının geliştirilmesine yönelik eğitimin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin yeterlikleri ile fen öğretimine karşı tutumlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına dayalı eğitimin verilmesi öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yeterlik puanları arasında eğitim sonrası lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, kendi kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme, grupta çalışma gibi üst düzey düşünme becerileri ve sosyal beceriler arasında yakın bir ilişki olduğunu, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının bu becerileri kazandırmada büyük bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına dayalı eğitimin öğretmen adaylarının bu konudaki yeterlikleri ve fen öğretimine karşı tutumlarına olumlu etkisi olduğu, öğretmen adayları ve alandaki fen ve teknoloji öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme

ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi uygulamalı eğitimlere büyük ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır.

Ataman (2007), 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarında (4.-5. sınıflar) ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyduğu çalışmasında, ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisinde en yüksek oranda kullanılan tekniklerin çoktan seçmeli testler ve öğrenci ürün dosyası, en az oranda kullanılan tekniklerin ise kavram haritaları ve dereceleme ölçeği olduğunu belirlemiştir. Bu sonuca göre, 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan tekniklerin içinde öğrenci ürün dosyası öğretmenler tarafından en çok benimsenen ve uygulanan teknik olmuştur. 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından olumlu görülen taraflarının başında araştırmaya yönelik olması, öğrencilerin hem ders açısından hem de sosyal yönden gelişmesini sağlaması ve öğrencilerin ilgi ve başarılarını artırması gelmektedir. Öğretmenlere göre bu tekniklerin öğrenci açısından olumlu taraflarından biri de (düşük bir yüzdeye sahip olsa da) alternatif tekniklerin ortalamaya katılması ile başarının yükselmesidir. Öğretmenlere göre bu tekniklerin kendilerine sağladığı avantajlar ise; öğrenciyi her yönüyle değerlendirebilmek, öğrencilerin derslere yönelik ilgi ve başarılarının artması, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri, programın araştırmaya yönelik olması ve farklı zekâ türlerine göre öğrencilere hitap edebilme şeklindedir.

Mutlu (2012) fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenmedeki ölçme ve değerlendirme konularına yönelik sorunlarını çözmek için bir çevrimiçi mesleki gelişim materyali geliştirmiştir. Çevrimiçi mesleki gelişim materyalinin kullanımı sonrasında katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki algıları, bilgileri ve uygulamalarında ne gibi değişiklikler olduğu incelenmiş, katılımcıların algılanan bilgilerinde, sınıf içi uygulamalarında, öz-yeterlik algılarında ve alternatif ölçme metotlarının sınıf içinde kullanımı konusundaki görüşlerinde pozitif değişimler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının alternatif ölçme ve değerlendirme metotları hakkında hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Üztemur (2013) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi araştırması sonucunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algılarının “yeterli” düzeyde çıktığı, öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında kavram yanılgıları olduğu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlik puanları ile kavram yanılgısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Howell (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin değerlendirme konusunda kendilerini algılama becerilerini ölçen öğretmen değerlendirme okuryazarlığı ölçeğini geliştirmek ve analiz etmek amaçlanmıştır. Katılımcılar Amerika Birleşik Devletlerinin güneydoğusundaki 9 okuldan seçilen 193 öğretmendir. Üç eğitim düzeyinden (lisans, yüksek lisans ve doktora) öğretmenlere uygulanan değerlendirme okuryazarlığı ölçeği sonuçlarına göre; eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı ortalama puanlarının da arttığı, ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna (bir veya iki ya da ikiden fazla ders alma) göre ikiden fazla ders alan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmüştür. Çalışma ile ulaşılan bir diğer sonuç cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların değerlendirme okuryazarlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığıdır.

Schafer ve Lissitz (1987) tarafından formal sınav ve değerlendirme derslerinin dışındaki derslerde değerlendirme konularının kapsamı ve öğretmen yetiştirme programları araştırılmış, ilköğretim programlarının yanı sıra sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik ve İngilizce ortaokul hazırlık programları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitimde değerlendirme dersini tamamlayan öğretmenlerin çok azının çeşitli amaçlar için test sonuçlarının yorumlanması, değerlendirilmesi ve kullanılması hususlarında hazırlıklı oldukları, öğretmenlerin genel olarak öğrenci çıktılarını ölçme ve değerlendirmede hazırlıklı olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmen

yetiştirme programlarında değerlendirme ile ilgili çok az eğitim aldıkları anlaşılmıştır.

DeLuca ve Klinger (2010) ise Kanada'nın Ontario eyaletinde bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının değerlendirme eğitimini incelemiştir. 288 öğretmen adayına bir anket uygulanarak onların ölçme ve değerlendirme uygulaması, teorisi ve felsefesinde algılanan güven düzeyleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin görüşlerine ulaşmaya çalışmışlardır. Araştırma kapsamında ölçme ve değerlendirme dersine kaydolmuş ve olmamış öğretmen adaylarına ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır: 1) Ölçme ve değerlendirme dersine kaydolmuş öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgisi güven düzeylerinin ölçme ve değerlendirme dersine kaydolmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Artan güvenin ölçme ve değerlendirme dersine kaydolmayla ilişkili olduğu anlaşılmıştır. 2) Ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme uygulama ve teorileri ile ilgili güven düzeyleri üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahip olduğu, ancak bu etki düzeyinin ölçme ve değerlendirme felsefesi üzerinde düşük olduğu saptanmıştır.

Quilter ve Gallini (2000) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitimde değerlendirme hakkındaki bilgileri ile onların çeşitli değerlendirme türlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığına da ışık tutulmaya çalışılmıştır. 1120 öğretmen üzerinde yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak anketlerden (değerlendirme okuryazarlığı, tutum gibi) yararlanılmıştır. Araştırma geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra tamamlayıcı değerlendirmeye yönelik bilgi ve tutumu da kapsamaktadır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin eğitimde değerlendirme hakkındaki bilgileri ile değerlendirmeye yönelik tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, değerlendirme eğitimi ile değerlendirme okuryazarlığı arasında pozitif bir ilişkinin ortaya çıktığı, öğretmenlik deneyimi ile değerlendirme okuryazarlığı arasında düşük düzeyde bir ilişkinin görüldüğü tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre değerlendirme okuryazarlığında daha yüksek ortalama puan aldıkları fark edilmiştir. Ortaöğretim öğretmenleri eğitsel değerlendirme konusunda daha fazla bilgiye sahip olma eğilimi göstermişlerdir.

Araştırma ile ulaşılan önemli sonuçlardan biri de öğretmenlerin standartlaştırılmış testlere göre alternatif değerlendirme yöntemlerine karşı daha az olumlu tutuma sahip olduklarıdır.

Graham (2005), 38 ortaokul İngilizce öğretmene adayının sınıf tabanlı değerlendirme ve değerlendirme odaklı planlamaya ilişkin bilgilerindeki gelişimlerini takip ettiği araştırmasında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun alternatif değerlendirmeyi öğrenci öğrenmelerini ortaya koyan değerli bir kaynak olarak görmeye başladıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrencilik deneyimlerine dayalı olarak değerlendirme kavramını “test” ile eşdeğer tuttukları, ayrıca ezber odaklı olan çoktan seçmeli test ile kısa cevaplı testleri değerlendirme ile ilişkilendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

McGee ve Colby (2014), öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarında değerlendirme dersini almadan önceki ve sonraki değerlendirme okuryazarlığı düzeyleri ile değerlendirme okuryazarlığının hangi alanlarında anlamlı düzeyde gelişim gösterdiklerini inceledikleri araştırmalarında katılımcılara değerlendirme okuryazarlığı envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ders sonrasında katılımcıların değerlendirme okuryazarlığında potansiyel olarak bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, envantere yer alan yedi değerlendirme okuryazarlığı standardının her birinde öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmen adaylarının değerlendirme dersinin sonunda envantere yer alan 7 standart arasında en yüksek ortalama puanı “etik değerlendirme”, “puanlama” ve “değerlendirme metotlarını seçme”; en düşük ortalama puanları ise “değerlendirme yöntemleri geliştirme” ile “değerlendirme sonuçlarını paylaşma” standartlarından aldıkları belirlenmiştir. Genel olarak, öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesine odaklanan bir dersin öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığına katkıda bulunduğu ve bu nedenle değerlendirme derslerinin öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir parçası olduğu ifade edilmiştir.

Brown (2002) tarafından yapılan, öğretmenlerin (matematik ve fen bilgisi) öğrenme ve değerlendirme ile ilgili düşünme süreçlerinin ve değerlendirme algılarının incelendiği çalışma sonucunda, öğretmenlerin değerlendirme algılarının

benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bir başka bulguya göre öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Calveric (2010) çevrimiçi anket kullanarak ilköğretim öğretmenlerinin (79 öğretmen) değerlendirme uygulamaları incelenmiştir. Lisans eğitimi esnasında değerlendirme eğitimi alan katılımcıların değerlendirme uygulamaları ortalama puanlarına bakıldığında ilk sırada otantik değerlendirmelerin geldiği, bunu sırasıyla performans değerlendirme, kısa cevaplı sınavlar, performans testleri, kendileri tarafından tasarlanan değerlendirmeler, bireysel projeler, objektif değerlendirmeler, sözlü sunumlar, takım halinde projeler vs. takip ettiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulguya göre, otantik değerlendirmelerin daha çok 4-10 yıllık mesleki tecrübeye sahip olan katılımcılar tarafından uygulandığı belirlenmiştir.

DeLuca, LaPointe-McEwan ve Luhanga (2016a), İngilizce konuşan 5 ülkenin (Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, İngiltere ve ABD) değerlendirme alanında zamanla ve bölgeler arasında ortaya çıkan değişimini anlamak için değerlendirme okuryazarlığı standartlarını ve 1990'dan sonra geliştirilen ve ön planda olan değerlendirme okuryazarlığı ölçeklerini analiz etmişlerdir. Araştırma doküman analizi tekniği ekseninde gerçekleştirilmiş, kodlamalar yapılarak temalara ulaşılmıştır. 15 değerlendirme standardının tematik analizi ve yaygın olarak kullanılan sekiz değerlendirme okuryazarlığı ölçeğinin incelenmesi sonucunda, değerlendirme okuryazarlığı standartlarında zaman içinde gözle görünür değişiklikler olduğu ancak ölçeklerin çoğunluğunun başlangıçta olduğu gibi değerlendirme okuryazarlığı kavramlarına dayalı olduğu görülmüştür. Nitekim ilk değerlendirme okuryazarlığı standartlarında öncelikle öğretmenlerin sonuç değerlendirme (summative) formlarını oluşturma, yönetme ve kullanma becerileri vurgulanırken 2000 yılından bu yana geliştirilen standartların çoğunun “öğrenme ve değerlendirme eğitimi için değerlendirme” kavramı şeklinde büyük ve küçük boyutlara entegre edildiği fakat değerlendirme okuryazarlığı ölçeklerinde bu değişime uyum sağlayan bir durumun gözlenmediği belirlenmiştir.

DeLuca vd. (2016b) tarafından çağdaş değerlendirme uygulamalarını ve bağlamlarını yansıtan Sınıf Değerlendirme Envanteri geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde altı coğrafik bölgenin (Amerika Birleşik Devletleri, Kanada,

İngiltere, Avrupa, Avustralya ve Yeni Zelanda) 15 değerlendirme standardının doküman analizi yapılarak 8 temaya (Değerlendirmenin amaçları, Değerlendirme süreçleri, Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması, Değerlendirmenin objektifliği, Değerlendirme etiği, Ölçme kuramı, Öğrenme için değerlendirme, Değerlendirme eğitimi ve öğretmenler için destek) ulaşılmıştır. Ancak daha sonradan güvenilir ve etkili bir araç geliştirme amacıyla tema sayısı dörde indirgenmiştir (Değerlendirmenin amaçları, Değerlendirme süreci, Değerlendirmenin objektifliği, Değerlendirme kuramı). Bu dört tema ise üç farklı sınıf değerlendirme yaklaşımı (A-B-C Yaklaşımı) altında ele alınmıştır. A Yaklaşımı, değerlendirme için summatif yaklaşımlara odaklanırken, B Yaklaşımı formatif yaklaşımlara odaklanmıştır. C Yaklaşımı ise değerlendirme için bireyselleştirilmiş yaklaşımlara odaklanmıştır. Taslak form 400'den fazla öğretmene uygulanmıştır. Başlangıçta 26 maddeden oluşan deneme formu, madde analizinin ardından 12 maddeye düşürülmüştür. Sonuç olarak 12 maddelik bir araç geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Sınıf Değerlendirme Envanteri Yaklaşımının araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlıklarını desteklemek için kullanılabileceği belirtilmiştir.

Mertler ve Campbell (2005) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar tarafından "Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" geliştirilmiş ve envanterin psikometrik özellikleri değerlendirilmiştir. Envanter iki pilot aşama olarak uygulanmış, ilk pilot uygulama 152 öğretmen adayı, ikinci pilot uygulama ise 249 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Madde analizi sonrası envanterin güvenilirliğinin (KR 20) .74 olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca öğretmen adayları ile hizmetiçi öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı karşılaştırılmıştır. Uygulanan Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri üzerinde hizmetiçi öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları, yani hizmetiçi öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığının öğretmen adaylarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Levy-Vered ve Alhija (2015), öğretmen adaylarının ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını betimlemeyi ve değerlendirme okuryazarlığı ile değerlendirme eğitimi, değerlendirme öz-yeterliği ve değerlendirme

algılarını ilişkilendiren yapısal bir modeli incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler, 327 İsraili öğretmen adayı ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlere uygulanan 3 anket ve değerlendirme okuryazarlığı testi ile toplanmıştır. Araştırmanın betimsel sonuçlarına göre öğretmen adayları ile mesleğe yeni başlayan öğretmenler arasında orta düzeyde bir değerlendirme okuryazarlığı olduğu tespit edilmiştir. Yapısal modelin de verilerle uyumlu olduğu, değerlendirme eğitimi ve değerlendirme algılarının değerlendirme okuryazarlığı üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu; ayrıca değerlendirme eğitimi ile değerlendirme okuryazarlığının doğrudan ve dolaylı bir şekilde değerlendirme öz yeterliğini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Fan vd., (2011) ise web tabanlı bir modelin (P2R-WATA Assessment Literacy Development model) hizmetiçi ortaokul öğretmenlerinin değerlendirme üzerine bakış açıları ile değerlendirme bilgilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu model değerlendirme okuryazarlığını geliştirme modelidir. Araştırmada tek gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu model ile öğretmenlere kişiselleştirilmiş öğrenme kaynağı, uygulamayı birleştirmek için yerleşik ortam, online test uygulaması, test maddelerini yeniden gözden geçirmek ve bu maddeler üzerinde yansıtma yapmak için testle ilişkili istatistiksel bilgi değerlendirmesi sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarını -6 haftalık bir programa katılan- ortaokul matematik ve fen bilgisi öğretmenleri (toplam 47 kişi) oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda genel olarak uygulanan modelin etkili olduğu, katılımcıların değerlendirme bilgisinin uygulanan eğitim sonrasında arttığı (özellikle de düşük düzeyde bilgiye sahip olan öğretmenlerin) ve öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin algılarında önemli bir gelişme olduğu (özellikle de düşük düzeyde bilgiye sahip olan öğretmenlerin) görülmüştür.

Alkharusi (2011a) öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını belirlemede bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler eğitsel değerlendirmeye ilişkin tutum ve özgüven algısı, hizmet içi değerlendirme eğitimi, cinsiyet, branş, ve öğretmenlik tecrübesidir. Araştırmaya Oman'da ortaokul düzeyinde öğretmenlik yapan 516 öğretmen (259 bay ve 257 bayan) katılmıştır. Yapılan lojistik regresyon analizleri sonuçlarına bakıldığında sadece eğitsel değerlendirmeye ilişkin tutum ve özgüven algısının, hizmet içi değerlendirme

eğitiminin ve öğretmenlik tecrübesinin değerlendirme okuryazarlığının yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Hizmet içi değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlık düzeyinin hizmet içi değerlendirme eğitimi almayanlara göre daha kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Koh ve Velayutham (2009) öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını otantik değerlendirme görevi tasarlama ve rubrik geliştirme dahil devam eden sürekli mesleki gelişim vasıtasıyla geliştirmeye çalışmışlardır. Araştırma boylamsal ve yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcıları ilkökul İngilizce, Çince, Fen Bilgi ve Matematik öğretmenleridir (16 kişi, 8 deney, 8 kontrol grubu). Deney grubundaki katılımcılılar, araştırma süreci boyunca, devamlı otantik değerlendirme görevi tasarlama ve rubrik geliştirme üzerine mesleki gelişim çalıştaylarına katılmışlar ve okul içi mesleki öğrenme topluluğunun yardımını almışlardır, ancak kontrol grubundakiler her dönemde sadece bir günlük mesleki gelişim çalıştaylarına katılmışlardır. Her iki gruba yaptıkları değerlendirme uygulamaları ile ilgili ön-son anket uygulanmıştır. İki yıllık bir mesleki gelişimin ardından deney grubunda yer alan öğretmenlerin kontrol grubundakilere göre daha otantik-entelektüel kaliteye sahip değerlendirme görevleri tasarladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenleri tarafından geliştirilen değerlendirme görevlerinin bir sonucu olarak öğretmenlerin kendi öğrencilerinin de entelektüel olarak daha karmaşık çalışmalar ürettikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığının, okul içi mesleki öğrenme topluluğunun yardımı ve devam eden, sürekli mesleki gelişim yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Mertler (2004) ortaokul öğretmen adayları ile hizmet içi öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını ölçmek ve karşılaştırmak için Sınıf Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri kullanmıştır. Bu envanter “uygun değerlendirme yöntemleri seçme, uygun değerlendirme yöntemleri geliştirme, değerlendirme sonuçlarını kullanma, dereceleme ve yorumlama, karar almak için değerlendirme sonuçlarını kullanma, geçerli derecelendirme prosedürleri geliştirme, değerlendirme sonuçlarıyla ilgili iletişim kurma, etik ve yasal olmayan uygulamaları fark etme” şeklinde yedi standarttan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, hizmet içi öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarının yorumlanması, puanlanması ve uygulanmasında en

yüksek performansı sergilediği ortaya çıkarken; öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirmede en düşük performansı sergiledikleri görülmüştür. Öğretmen adayları en yüksek performansı uygun değerlendirme metotlarını seçmede gösterirken, en düşük performansı geçerli not verme işlemleri geliştirmede sergilemişlerdir. Öğretmen adayları ve hizmetiçi öğretmenler arasında değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki yedi yeterlik alanının beşinde ve toplam puanlar üzerinde önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Önemli farklılıklar olduğu tüm yeterlik alanlarında hizmetiçi öğretmenlerin puanları öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Hem öğretmen adayları hem de hizmet içi öğretmenler en düşük performansı “geçerli not verme işlemleri geliştirmede” göstermişlerdir, bunu “değerlendirme sonuçları ile ilgili öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme” yeterlik alanı takip etmiştir.

Leighton vd. (2010) sınıf içi ve büyük ölçekli (ulusal sınavlar) sınavlara ilişkin ortaokul öğretmenlerinin inançlarını ortaya koydukları araştırmalarında, öğretmenlerin sınıf içi sınavların büyük ölçekli sınavlara göre öğrencilerin öğrenme süreci, anlamlı öğrenme sonuçları ve öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından daha fazla bilişsel tanılayıcı bilgi sağladığına yönelik bir inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç, öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı alanındaki eksikliğini bir kanıtı olarak yorumlanmıştır. Buna gerekçe olarak da değerlendirme okuryazarlığı denilince sadece sınıf değerlendirmesinin değil aynı zamanda büyük ölçekli değerlendirmelerin de akla gelmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Kanje ile Mthembu (2015) öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlıklarını ve onların biçimlendirici ile sonuç değerlendirmeye ilişkin algıları incelemiştir. Araştırma verileri, 3 farklı okulun 1-2-3. sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, bu üç farklı okulda görev yapan öğretmenlerin eşit derecede ve düşük düzeyde değerlendirme okuryazarlığına sahip oldukları; öğretmenlerin yaklaşık yarısının “temel” düzeyinin altında ve diğer yarısının ise 'temel' düzeyde performans sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin sonuç değerlendirmeye ilişkin algılarının belirgin ölçüde yüksek olduğu, tüm katılımcıların biçimlendirici değerlendirmeyle ilgili algılarının oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmacılar tarafından, küçük örneklem büyüklüğüne rağmen, bu çalışmanın öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını arttırmaya odaklanacak mesleki gelişim programlarına olan gereksinimi vurguladığı ifade edilmiştir.

Huai vd. (2006) internet tabanlı teknolojiye multimedya araçlarını entegre ederek geliştirdikleri “Hepsini Değerlendirme (Assessment One and All: AOA)” programının etkililiğini incelemiştir. Bu program, öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını ve onların genel ve kapsamlı eğitsel değerlendirme uygulamalarındaki becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmanın katılımcılarını ABD’nin üç farklı eyaletinden araştırmaya katılan toplam 55 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılara öğrenme öncesi ve sonrası değerlendirme anketi uygulan ve katılımcılarla grup tartışmaları ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan bu Web tabanlı programın öğretmenlerin değerlendirme konularındaki bilgi ve öz-yeterliklerini geliştirdiği, ayrıca yeterli ve etkili bir mesleki gelişim aracı işlevini de görebildiği tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı değerlendirme konuları ile ilgili önceden herhangi bir eğitim almadıklarını, eğitimde değerlendirme bilgi ve becerileri konusunda hazırlıklı olmadıklarını belirtmişlerdir. Uygulanan bu programın kendilerinin eğitimde değerlendirme bilgi ve becerilerini geliştirme noktasında yararlı sağladığını ifade etmişlerdir.

Mertler (2009) hizmet içi öğretmenlere uygulanan sınıf değerlendirme çalıştayının (öğretmenler için ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı başlıklı iki haftalık bir çalıştay) etkilerini araştırmıştır. Bu çerçevede çalıştayın; öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı üzerindeki etkisi, yapılan çalıştayla sağlanan ölçme ve değerlendirme eğitiminin uygulanabilirliği ve göreceli etkilerine ilişkin katılımcıların izlenimleri incelenmiştir. “Öğrencilerin Eğitimsel Değerlendirmesinde Öğretmen Yetkinliği için Standartlar” a dayalı olarak yapılan bu çalıştayda öğretmenlere Ölçme ve Değerlendirme Envanteri öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Öğretmenler tecrübelerini belgelemek için yansıtıcı günlükler tutmuşlardır. Araştırma sonucunda yapılan eğitimin öğretmenler için oldukça etkili olduğu, sontest puanlarının öntest puanlarından oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin uygulanan envanterde yer alan standartlar (uygun değerlendirme yöntemleri

geliştirme becerisi, geçerli öğrenci derecelendirme prosedürlerini geliştirme becerisi) dikkate alındığında son test puanlarının ön test puanlarından yüksek çıktığı görülmüştür. Çalıştayda verilen eğitimin bir sonucu olarak katılımcıların ölçme ve değerlendirme kavram ve terminoloji bilgilerinin önemli ölçüde arttığı anlaşılmıştır. Çalıştay öncesinde katılımcılar ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sınırlılıklara sahipken çalıştay sonrasında öğrencilerin değerlendirilmesi üzerine yeni bir bakış açısı kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Mohamed vd. (2016) ev ekonomisi ortaöğretim öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığı düzeylerini ve yeterliğe dayalı değerlendirme uygulamasında düşük ve yüksek deneyime (kıdem) sahip öğretmenler arasında değerlendirme okuryazarlığı açısından fark olup olmadığını araştırmışlardır. Toplam 187 öğretme Öğretmen Değerlendirme Okuryazarlığı anketi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en yüksek performansı “öğretim kararlarına uygun değerlendirme yöntemleri geliştirmek” standardında gösterdiği görülmüştür. En düşük performans ise “değerlendirme sonucuyla ilgili öğrencilerle, ebeveynlerle, diğer eğitimciler ve paydaşlarla iletişim kurma” standardında ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkenine göre öğretmenler arasındaki değerlendirme okuryazarlık düzeyine bakıldığında üç yılın altında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin diğerlerine göre (3-6 yıl, 6 ve üzeri) daha yüksek değerlendirme okuryazarlığı puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ev ekonomisi ortaöğretim öğretmenlerinin çoğunluğunun düşük ve orta değerlendirme okuryazarlığı düzeyine sahip olduklarını tespit edilmiştir.

Edwards (2017) yapmış olduğu çalışmada ortaokul fen bilgisi öğretmen adayları ile öğretmenlerinin (göreve yeni başlayan) sonuç (summative) değerlendirme okuryazarlığını araştırmıştır. Katılımcıların sonuç değerlendirme okuryazarlığını belirlemek için Sonuç Değerlendirme Okuryazarlığı Rubriği kullanılmıştır. Bu rubrik üç kategori (değerlendirme bilgisi, değerlendirme bağlamını anlama ve değerlendirmenin etkisini fark etme) ve 10 boyuttan (değerlendirmeyi tanımlayabilme becerisi, sonuç değerlendirmenin amaçları bilgisi, neyin değerlendirileceğinin bilgisi, stratejiler ve tasarım bilgisi, değerlendirmeyi yorumlama bilgisi, ulusal-eğitsel başarı sertifikası değerlendirmesi, öğrencileri standartlara dayalı değerlendirmeye hazırlama, sonuç değerlendirmeyi biçimlendirici

olarak kullanma, değerlendirme sonuçlarını anlama, doğruluk) oluşmaktadır. 20 aylık bir uygulama gerçekleştirilerek veriler toplanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin sonuç değerlendirme okuryazarlıklarında 20 aylık bir uygulama süreci içerisinde rubriğin her bir boyutunda artış olduğu görülmüştür. Kullanılan bu rubriğin, öğretmenlerin sonuç değerlendirme okuryazarlığında zaman içindeki gözlemlenen değişimi belgelendirmesi ve değerlendirmesi açısından oldukça yararlı bir araç olduğu ifade edilmiştir.

Efendi vd. (2017) fizik öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Çalışma 45 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüş, veri toplama aracı olarak 7 yeterlikten oluşan bir testten yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, fizik öğretmenlerinin 7 yeterlik alanında zayıf bir performansa sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmen adayları yedi yeterlik alanından en yüksek ortalama puanı “eğitim kararlarına uygun değerlendirme yöntemleri seçme” yeterliğinde alırken, en düşük ortalama puanın “değerlendirme sonuçları ile ilgili öğrenciler, ebeveynler, diğer eğitimciler ve paydaşlarla iletişim kurma” yeterliğinde alındığı tespit edilmiştir.

Leirhaug vd. (2016) ise Hay ve Penney (2013) tarafından önerilen değerlendirme okuryazarlığının birbirine bağımlı dört ögesini (değerlendirme anlayışı, değerlendirme uygulaması, değerlendirme yorumu, değerlendirmeye eleştirel katılım) incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları, Norveç'teki 6 ortaöğretim kurumunda görevli 23 beden eğitimi öğretmenidir. Katılımcılarla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler arasında değerlendirme okuryazarlığını artırmaya yönelik genel bir ihtiyacın olduğu, değerlendirmenin beden eğitimi öğretmenleri arasında bir söylem olarak var olduğu tespit edilmiştir.

Sathasivam ile Daniel (2011) Malezya ilköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin (beş öğretmen) değerlendirme okuryazarlığını tespit etmeye çalışmıştır. Nitel veri toplama teknikleri kullanılan bu çalışmada öğretmen günlükleri ile görüşme dokümanlarından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı hakkındaki bilgilerinin çoğunlukla davranışçı bakış açısı (behaviourist perspective) ve dışsal kontrol kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda,

formatif değerlendirme uygulamalarının nasıl yapılacağına ilişkin bilgilerinin de sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Alkharusi (2011b), öğretmenlerin (İngiliz dili, güzel sanatlar ve fen bilgisi) çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, konu alanı, sınıf düzeyi, öğretmenlik tecrübesi ve hizmet içi değerlendirme eğitimi alıp almama) ölçme ve değerlendirme beceri algılarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 213 öğretmendir. Veriler Ölçme ve Değerlendirme Becerileri Algısı ölçeği ile toplanılmıştır. Araştırma bulguları cinsiyet (bayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme beceri algısı erkeklere göre yüksek), konu alanı (fen bilgisi öğretmenlerinin genel beceri algısı İngiliz dili ile güzel sanatlar öğretmenlerinin yüksek), sınıf düzeyi (altıncı sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme beceri algısı sekiz ve onuncu sınıf öğretmenlerine göre yüksek), öğretmenlik tecrübesi (10 yıldan fazla mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerin değerlendirme beceri algıları 1-5 yıl ile 6-10 yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenlerden daha yüksek) ve hizmet içi değerlendirme eğitimi açısından (hizmet içi değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek değerlendirme becerisi algısına sahip oldukları) öğretmenlerin değerlendirme becerileri algısı üzerinde anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Lian ve Yew (2016) yapmış oldukları araştırma ile öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık düzeyini incelemek için bir çerçeve (SOLO modeli) önermiştir. Bu model yapı öncesi düzeyden başlayıp genişletilmiş soyut düzeye doğru dağılım gösteren 5 düzeyden oluşmaktadır. Bu düzeyler; yapı öncesi (prestructural), tek yönlü yapı (unistructural), çok yönlü yapı (multistructural), ilişkisel yapı (relational) ve genişletilmiş soyut (extended abstract) düzeyleridir. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının bilişsel gelişim modeli temelinde üç değerlendirme okuryazarlığı düzeyi gösterebileceği varsayımında bulunmuşlardır. Bu üç düzey; tek yönlü yapı, çok yönlü yapı ve ilişkisel şeklindedir. Araştırmacılar SOLO modelinin değerlendirme okuryazarlığının herhangi bir boyutunda kolay bir şekilde uygulanabileceğini, ayrıca hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığı ve uygulamalarında değişimi desteklemek için bir araç olarak kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Deneen ve Brown (2016) lisansüstü düzeyde yapılan değerlendirme konulu bir dersin öğretmen adaylarının değerlendirme algıları ile okuryazarlığına etkisini incelemişlerdir. Bu ders, büyük ölçekli test sonuçlarını anlama ve yorumlamadan öğrenme için değerlendirme tekniklerini kullanmaya kadar bir dizi konuları içermektedir. Veriler, toplamda 32 öğretmen adayı ile uygulama öğretmenlerinden oluşan katılımcılarla yapılan ders öncesi-sonrası görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların performansları dereceleme ölçeği ile de değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, uygulanan bu değerlendirme dersi sayesinde hem öğretmen adaylarının hem de uygulama öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığında bir artışın görüldüğü, fakat katılımcıların değerlendirmenin amacı ve doğasına ilişkin algılarında herhangi bir değişikliğin gözlemlenmediği tespit edilmiştir.

Koh (2011) iki farklı öğretmen grubu arasında mesleki gelişimin öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı üzerindeki etkilerini incelediği çalışmanın katılımcıları 1) otantik sınıf değerlendirmesi ve rubrikleri tasarlarken sürekli ve devamlı mesleki gelişim içinde olan öğretmenler (deney grubu), 2) otantik değerlendirmede sadece kısa süreli ve tek seferli mesleki gelişim çalışmaya verilen öğretmenler (kontrol grubu) şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Katılımcı öğretmenler 4 ve 5. sınıf İngilizce, matematik ve fen bilgisi öğretmenleridir. Araştırma bulguları, deney grubunda grupta yer alan öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığının ikinci yılda önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Dahası deney grubundaki öğretmenlerin otantik değerlendirmeye ilgili daha iyi bir anlayış kazandıkları ortaya çıkmıştır. İngilizce ve fen bilgisi alanındaki öğretmenlerin otantik değerlendirmeyi kullanım düzeylerinde görülen artış otantik değerlendirmeye ilişkin değerlendirme okuryazarlığı ve algıları ile uyumlu düzeyde çıkmıştır.

Mertler (2003) hizmetiçi (197 öğretmen) ve hizmet öncesi (67 üniversite öğrencisi) öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını ölçme ve karşılaştırma amacıyla yaptığı çalışmasında Sınıf Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri kullanarak verilere ulaşmıştır. Araştırma verilerinden hareketle ulaşılan bulgulara göre; hizmetiçi öğretmenlerin envanterin “Uygulama, puanlama ve ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama” standartları üzerinde en yüksek performansı gösterdikleri, ancak “Geçerli dereceleme prosedürlerinin geliştirilmesi” üzerinde

oldukça düşük performans sergiledikleri belirlenmiştir. Hizmet öncesi öğretmenlerin ise “Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçilmesi” üzerinde en yüksek, “Ölçme ve değerlendirme sonuçlarının paylaşılması” üzerinde en düşük performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Her iki katılımcı grup arasında yapılan karşılaştırmalarda envantere yer alan yedi beceri alanından beşinde anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Tüm standartlarda hizmetiçi öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, genel olarak hizmetiçi öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlık düzeyinin öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Gebril (2017) Mısır’daki İngilizce hizmetiçi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının (toplam 170 kişi) değerlendirme algılarını incelemiştir. Araştırmanın genel amacı kapsamında; öğretmen adayları ile hizmetiçi öğretmenler tarafından tercih edilen değerlendirme teknikleri, öğretmen adayları ile hizmetiçi öğretmenlerin değerlendirme algıları ve değerlendirme ile ilgili verilen eğitimin etkililiğine ilişkin katılımcıların algıları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; hizmetiçi öğretmenler ile öğretmen adaylarının değerlendirme algılarının benzer olduğu, öğretmen adayları ile hizmetiçi öğretmenlerin çoğunlukla öğretmen yapımı testleri tercih ettikleri, portfolyo, gözlem, öz ve akran değerlendirme tekniklerini ise az tercih ettikleri görülmüştür. Hizmetiçi öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre nispeten farklı tamamlayıcı değerlendirme tekniklerini tercih etme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının genel olarak geleneksel değerlendirme tekniklerini tercih etme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Ulaşılan önemli bulgulardan biri de hizmetiçi öğretmenler ile öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığı algılarının birbirine yakın ve benzer olduğu, orta düzeyde değerlendirme okuryazarlığına sahip oldukları tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, ilk bölümde ifade edilen araştırma problemlerinin incelenmesinde takip edilen araştırma yöntem ve teknikleri konusunda ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Bölüm içerisinde, kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreçleri anlatılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesinde mikroöğretimin etkililiğini belirleme amacıyla yapılan bu çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmasından (mixed method) yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırması; nicel ve nitel verilerin toplanması ve analizini içeren, araştırma probleminin nicel ve nitel veriler ışığında daha iyi anlaşılmasını sağlayan araştırmalardır (Clark & Creswell, 2014). Bu araştırma yöntemi araştırmacının, araştırma problemine karşı farklı bakış açısı kazanmasına (Creswell, 2003) ve araştırma problemini nicel ve nitel verilerin farklı güçleri üzerine temellendirmesine katkı sağlamaktadır (Clark & Creswell, 2014).

Karma yöntem araştırmaları “yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı karma desen” olmak üzere altı farklı desene ayrılmaktadır. Bu desen türlerinden hangisinin seçileceği; nicel ve nitel aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi, nicel ve nitel aşamaların önceliği, zamanlaması ve nicel ve nitel verilerin nasıl ve nerede birleştirileceği gibi kararlara dayalıdır (Creswell & Clark, 2014). Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerine eşit öncelik verilmiş, verilerin analizi sırasında araştırmanın aşamaları birbirinden ayrı tutulmuş, ancak genel yorumlama yaparken sonuçlar birleştirilmiştir. Araştırmada takip edilen yaklaşım karma yöntem

desenlerinden yakınsayan paralel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecini ve verilerini destekleme amacıyla nicel bulgular nitel bulgularla ilişkilendirilerek açıklanmıştır (Creswell & Clark, 2014).

Karma yöntem kullanılan bu araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Katılımcılar çalışma gruplarına random şekilde atanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu model yansız atama ile oluşturulmuş iki grubun bulunduğu (deney-kontrol), her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümlerin yapıldığı deneme modelidir (Karasar, 2012). Modelin simgesel görünümü Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}

Tablo 3’te ifade edilen simgelerin anlamları sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

G₁: Deney grubu (mikroöğretimin uygulandığı grup)

G₂: Kontrol grubu (normal öğretimin yapıldığı grup)

R: Deneklerin atanma yöntemi (random)

O_{1.1}-O_{2.1}: Öntest (TÖDTYOT)

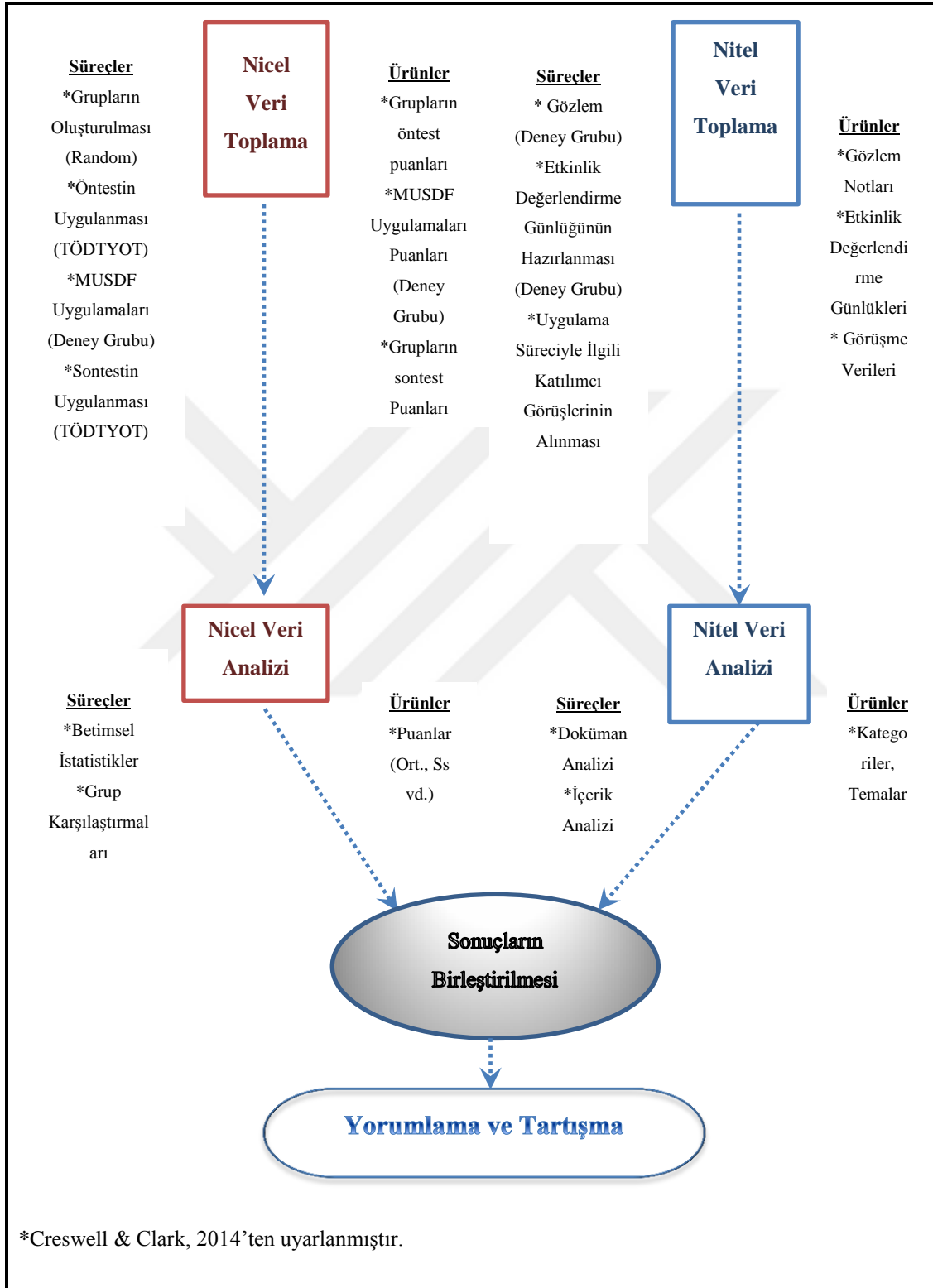
X: Mikroöğretimin uygulanması

O_{1.2}-O_{2.2}: Sontest (TÖDTYOT)

Araştırmanın nitel boyutu, “durum çalışması deseni”ne göre planlanmıştır. Durum çalışması, tek bir kişi ya da kuruluşun geniş bir veri yelpazesi kullanılarak incelenmesi üzerine odaklanan nitel araştırma desendir (Suter, 2006). Durum çalışmaları, bir olay hakkında ayrıntılı açıklamalar yapma, bu olaya dair olası açıklamalar geliştirme ve bu olayı değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır (Gall, Gall & Borg, 2003). Karma yöntem araştırmalarının önemli bir parçası olabilen (Yin, 2013) bu desenin özelliğini belirleyen ve durumu tanımlayan unsur “analiz birimi”dir (Merriam, 2013). Bu araştırmanın analiz birimini öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada durum çalışması deseninin kullanılmasındaki amaç, mikroöğretimin

öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesinde etkileri hakkında ayrıntılı bilgiler elde etmemdir. Durum çalışması deseni göre tasarlanan araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi, gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenilen olgu(lar) ya da olay(lar) hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşme, araştırma problemi ile ilgili bireylerden daha ayrıntılı bilgiler elde etmek için yararlanılan yöntemken, gözlem elde edilen verilerin desteklenmesi ya da tamamlanması amacıyla işe koşululan veri toplama sürecidir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birbirlerini tamamlar nitelikte ve eş zamanlı bir şekilde kullanıldığı model Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2. Yakınsayan Paralel Desene Uygun Takip Edilen Prosedürlere İlişkin Şema



3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Mikroöğretim uygulamaları yapay (üniversite) ve gerçek ortamda (Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullar) gerçekleştirilmiş, araştırma toplam üç dönem sürmüştür. Katılımcılar üçüncü sınıfın ikinci yarısında (2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi) araştırmaya dâhil olmuşlar ve araştırma sürecinin sona erdiği 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ise lisans eğitimlerini tamamlamışlardır.

Deney ve kontrol grubunu meydana getiren öğretmen adayları yansız atama (random) yoluyla belirlenmiştir. Yansızlığı sağlama için “ad çekme” kuralı uygulanmıştır. İlgili anabilim dalının A-B şubelerinde öğrenim gören toplam 95 öğretmen adayının isimleri tek tek bir kâğıda yazılarak bayan ve erkek olarak ayrılan iki ayrı torbaya atılmıştır. Her seferinde torba karıştırılarak içlerinden biri alınmıştır. Bu işlem deney ve kontrol grubu için hedeflenen yeterli sayıya (deney=30; kontrol=30) ulaşıncaya kadar devam etmiştir. Ad çekmede katılımcıların eşit seçilme olasılığını koruma amacıyla, çekilen her kâğıt tekrar torbaya katılmış (aynı ismin torbadan çekilmesi durumunda kâğıt tekrar torbaya atılmış) ve işlem sonunda gruplar oluşturulmuştur. Çalışma grupları ile ilgili nicel bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışma Grubu

Gruplar		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Deney	N	15	15	30
Kontrol	N	15	15	30

Tablo 4’te görüldüğü üzere kadın ve erkek öğretmen adayları gruplara denk bir şekilde dağıtılmıştır. Daha sonra iki grubun istatistiksel açıdan da denk olup olmadığı

belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için oluşturulan grupların öntest puanlarının dağılımlarına ve anlamlı farklarına bakılmıştır. Grupların deney öncesi uygulanan TÖD TYOT’ dan aldıkları öntest puanlara ilişkin bulgular Tablo 5’ te gösterilmiştir.

Tablo 5. Grupların TÖD TYOT Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Ölçüm		N	\bar{X}	Ss	t	p
TÖD TYOT Öntest	Grup 1	30	11.93	3.51	1.425	.16
	Grup 2	30	10.80	2.57		

* $p > .05$

Çalışma gruplarının öntest puanları açısından eşleştirilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, Grup 1 ve Grup 2 öğretmen adaylarının TÖD TYOT’ den almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde ($p > .05$) fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, istatistiksel açıdan da iki grubun birbirine denk olarak oluşturulduğu söylenilebilir. Son olarak, dengeli bir dağılıma sahip olan bu iki gruptan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına bir alan uzmanı tarafından yapılan kura çekimi ile karar verilmiştir. Kura çekimi sonucu Grup 1 “*Deney Grubu*”, Grup 2 “*Kontrol Grubu*” olmuştur.

3.3. Etik Konular ve İşletimi

Uygulama öncesinde, araştırmanın uygulanacağı ilgili mercilerden (Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığı) gerekli izinler alınmıştır (Ek-6). Katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılarla güvene dayalı bir ilişki kurulmaya (katılımcı bilgilerinin ve verilerin araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağı vurgulanmış) çalışılmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak için kod isim kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında “*Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Testi (TÖD TYOT)*” ile “*Mikroöğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu (MUSDF)*”; nitel verilerin

toplanmasında ise “*Araştırmacı Gözlem Formu*” ve “*Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır. Ayrıca doküman analizi yöntemiyle *etkinlik değerlendirme günlükleri, yapılandırılmış görüşme verileri* ile *araştırmacı gözlem notları* analiz edilerek nitel verilere ulaşılmıştır. Doküman analizi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemi olmanın dışında aynı zamanda veri toplama aracı olarak da bilinmektedir (Seggie & Yıldırım, 2015).

3.4.1. Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Testi (TÖDİTYOT)

Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Testi araştırmacı tarafından literatür taranarak ve sosyal bilgiler öğretim programlarından yararlanılarak geliştirilmiştir (Atılgan, Kan & Doğan, 2013; Bahar vd., 2014; Başol, 2015; Bütüner, Yiğit & Çimer, 2010; Göçer, 2014; Güler, 2014; Kan, 2007; Korkmaz, 2004; Kutlu vd., 2014; MEB, 2005a, 2005b). Test kapsamına alınan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları/teknikleri; sosyal bilgiler öğretim programlarında vurgulanan ve ayrıca literatürde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili yapılan çalışmaların (Duran, 2013; Konur & Konur, 2011; Orhan, 2007; Özenç, 2013; Sırkıntı, 2007) araştırma bulgu ve sonuçlarında öğretmen adayları ile öğretmenlerin en az kullandıkları veya yetersiz kaldıkları teknikler dikkate alınarak seçilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Test Kapsamına Alınan Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Teknikleri

Yapılandırılmış Grid	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Kelime İlişkilendirme Testi	Kavram Haritası	Gözlem	Görüşme	Öz Değerlendirme
Akran Değerlendirme	Performans Değerlendirme	Proje Değerlendirme	Portfolyo Değerlendirme	Derecelendirme Ölçeği (Rubrik)		Kontrol Listesi

Deneme formunun hazırlanması safhasında 30 adet maddeye yer verilmiştir. Testin kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşlerine (1 sosyal bilgiler eğitimi uzmanı, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı) başvurulmuş, maddelerin anlatım bozuklukları, yazım ve imla kuralları yönünden kontrolü hususlarında ise Türkçe Eğitimi alanında bir uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin (madde

sayısının artırılması ve senaryo eklenmesi gibi) alınması ile 47 maddelik bir test oluşturulmuş ve test araştırmanın yürütüldüğü üniversitede 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, ölçme ve değerlendirme dersini almış olan toplam 208 öğretmen adayına (sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği) uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından elde edilen verilerin madde analizi yapılmış, böylelikle her bir maddenin ayırt edicilik ve güçlük indeksi hesaplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. TÖDTYOT Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksi

Madde No	Güçlük indeksi (p)	Ayırt edicilik indeksi (r)	Madde No	Güçlük indeksi (p)	Ayırt edicilik indeksi (r)
1	0.75	0.26	25	0.14	0.03
2	0.31	0.31	26	0.61	0.39
3	0.51	0.24	27	0.19	0.05
4	0.35	0.36	28	0.22	-0.06
5	0.60	0.16	29	0.31	0.16
6	0.59	0.33	30	0.41	0.36
7	0.27	0.18	31	0.53	0.07
8	0.40	0.14	32	0.28	0.25
9	0.52	0.34	33	0.30	0.31
10	0.82	0.22	34	0.31	0.11
11	0.18	0.24	35	0.81	0.32
12	0.49	0.22	36	0.56	0.31
13	0.74	0.35	37	0.20	0.27
14	0.51	0.34	38	0.27	0.07
15	0.32	0.22	39	0.55	0.41
16	0.61	0.32	40	0.28	0.24
17	0.18	0.35	41	0.41	0.52
18	0.35	0.25	42	0.00	0.02
19	0.38	0.19	43	0.60	0.48
20	0.22	0.27	44	0.62	0.19
21	0.12	0.18	45	0.35	0.06
22	0.09	0.13	46	0.41	0.31
23	0.29	0.21	47	0.61	0.30
24	0.54	0.27			

Testin madde analizi yapıldıktan sonra ayırt edicilik gücü indeksi 0.20’nin altında olan maddeler testten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Madde ayırt edicilik indeksi 0.20-0.30 arasında olan maddeler testte kullanılabilir nitelikte olan maddelerdir (Özçelik, 2010). Nihai test ortalama güçlük katsayısı 0.46 olan 31 maddelik bir test haline gelmiştir (Ek-1). Hazırlanan testin daha sonra Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek

olması genel olarak testlerin güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012).

3.4.2. Mikroöğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu (MUSDF)

Mikroöğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu, öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulamalarında kullandıkları/uyguladıkları tamamlayıcı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin objektif olarak değerlendirilebilmesi için araştırmacı tarafından katılımcı öğretmen görüşleri adaylarının (deney grubunda yer alan öğretmen adayları değerlendirme formunda yer alan kriterlerin belirlenmesi ve yapılandırılması için görüşlerini belirtmişlerdir) ile literatür (Atılğan vd., 2013; Bahar vd., 2014; Başol, 2015; Bütüner vd., 2010; Göçer, 2014; Güler, 2014; Kan, 2007; Korkmaz, 2004; Kutlu vd., 2014; MEB, 2005a, 2005b) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form ölçme ve değerlendirme alanında üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler (dereceleme anahtarının belirlenmesi, kriterlerin oluşturulması ve anlaşılır hale getirilmesi gibi konularda) yapılmıştır. Değerlendirme formu, mikroöğretim uygulamaları sürecinde grupların yaptığı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin değerlendirilmesinde araştırmacı, öğretmen adayları (beş öğretmen adayı) ve eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından kullanılmıştır. Mikroöğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu'na çalışmanın sonunda yer verilmiştir (Ek-2).

3.4.3. Araştırmacı Gözlem Formu

Araştırmacı tarafından, öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda gerçekleştirmiş oldukları ders anlatımlarında tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini nasıl ve ne ölçüde kullandıkları ve karşılaştıkları durumları değerlendirmek amacıyla gözlem formu kullanılmıştır. Bu form, literatürden yararlanılarak (Buldur, 2009) ve uzman görüşüne (1 ölçme ve değerlendirme uzmanı) başvurulmuş ve hazırlanan beş maddelik bir formdur (Ek-3).

1.4.4. Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yapılandırılmış Görüşme Formu, öğretmen adaylarının mikroöğretim ile tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik görüşlerini belirlemeye

yönelik hazırlanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından literatür incelenerek (Karaman, 2014) ve uzman görüşlerine başvurulmuş (1 eğitim bilimleri uzmanı, 1 sosyal bilgiler eğitimi uzmanı) geliştirilen, 4 maddeden (ve sonda sorulardan) oluşan bir formdur (Ek-4). Görüşmenin gerçekleştirildiği öğretmen adayları Kamu Personel Seçme Sınavı ve mezuniyet tarihinin yaklaşması nedeniyle yüzyüze görüşmeyi kabul etmemişlerdir. Bunun yerine görüşme sorularının e-posta ile paylaşılarak görüş alınmasını talep etmişlerdir. Sonuç olarak veri toplama aracı deney grubunda yer alan beş öğretmen adayına e-posta ile gönderilerek görüşler alınmıştır. Katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevapların açık ve ayrıntılı olmadığı ya da soruyu karşılamadığı durumlarda katılımcılar ile tekrar irtibat kurularak görüşme tamamlanmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Bu araştırma toplamda 36 hafta sürmüştür. Araştırma sürecinde yapılan uygulamalar/etkinlikler ve bunların zamana göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırmanın Zamana Göre Uygulama Basamakları

Deneysel Grup	Tarih	Kontrol Grubu
Öntest uygulaması	16.03.2015	Öntest uygulaması
Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili teorik bilginin verilmesi	16.03.2015	Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili teorik bilginin verilmesi
	20.05.2015	Teorik eğitimin tamamlanması
Mikroöğretimle ilgili pilot uygulama yapılması	23.10.2015	
Grupların mikroöğretim etkinliklerini gerçekleştirmesi/araştırmacı gözlem formunun doldurulması	I. Uygulama	II. Uygulama
Grup 4	04.11.2015	17.11.2015
Grup 2	11.11.2015	04.05.2016
Grup 6	13.11.2015	08.12.2015

Grup 15	20.11.2015	06.05.2016	
Grup 12	04.12.2015	04.05.2016	
Grup 14	11.12.2015	13.05.2016	
Grup 5	16.12.2015	16.05.2016	
Grup 9	16.12.2015	22.04.2016	
Grup 7	23.12.2015	23.03.2016	
Grup 13	23.12.2015	26.04.2016	
Grup 1	30.12.2015	23.03.2016	
Grup 10	30.12.2015	16.05.2016	
Grup 3	06.01.2016	15.03.2016	
Grup 8	06.01.2016	26.04.2016	
Grup 11	16.01.2016	17.05.2016	
Sontestin uygulanması	01.06.2016		Sontestin uygulanması
Günlüklerin toplanılması	01.06.2016		
Görüşme verilerinin toplanılması	06.06.2016		

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına öntest uygulanmış, ardından her iki gruba tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında teorik bilgi sunulmuştur. Kontrol grubunda normal öğretim yapılmış, mikroöğretim uygulanmamıştır.

Mikroöğretim aracılığıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarında geliştirilmesi amaçlanan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri “yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi, kavram haritası, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans değerlendirme, proje değerlendirme, derecelendirme ölçeği (rubrik), portfolyo ve kontrol listesi”dir. Öğretmen adaylarına hazırlayacakları ders planlarında özellikle bu tekniklere yer vermeleri ve bu çerçevede etkinlikler gerçekleştirerek ölçme aracı geliştirmeleri ifade edilmiştir. Ancak bu tekniklerden portfolyo, ortaokul öğrencilerinin başka derslerde portfolyo hazırlıyor olmalarından dolayı isteksiz olmaları nedeniyle uygulanamamıştır.

Mikroöğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda yer alan öğretmen adayları ikiye ayrılmış (toplam 15 grup), araştırmacı ve alan uzmanları tarafından Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımına uygun olan kazanımlar dikkate alınarak belirlenen 15 kazanım gruplara kura yoluyla dağıtılmıştır (Ek-5). Gruplara, öğretim faaliyetlerini ve özellikle de uygulayacakları tamamlayıcı ölçme-değerlendirme etkinliklerini ayrıntılı bir şekilde anlatan ders planı hazırlayacakları ve biri yapay (üniversite)

diğeri gerçek ortam (ortaokul) olmak üzere iki farklı ortamda sunum (toplamda iki) yapacakları ifade edilmiştir. Gruplara birinci sunumun hazırlık safhasında araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamış (özellikle de ölçme-değerlendirme aracına/araçlarına karar verme, bu araçları hazırlama ve geliştirme vs.), sunumun ardından araştırmacı ve diğer öğretmen adayları tarafından yapılan dönütler dikkate alınarak ders planlarını geliştirmeleri ve bu ders planına dayalı ikinci sunumu gerçekleştirmeleri söylenilmiştir. Ayrıca gruplardan yapacakları sunumu sunum öncesi-sunum sırası-sunum sonrası izlenimler olarak değerlendirecekleri etkinlik değerlendirme günlüğü tutmaları istenmiştir. Etkinlik değerlendirme günlüğü tutulurken “*Sunum öncesinde sunuma hazırlık için hangi durumlarla karşılaştım ve ne yaptım?, Sunum sırasında karşılaştığım durumlar nelerdi?, Kamera kaydına alınan sunum videomu izlediğimde hangi izlenimlere sahip oldum?, Sunum sonrasında yapılan dönütlere ilişkin duygu ve düşüncelerim neler?*” şeklindeki soruları göz önünde bulundurmaları vurgulanmıştır.

Mikroöğretim uygulamasına başlanmadan önce pilot uygulama yapılarak öğretmen adaylarının mikroöğretim sürecine ve grupların birinci ve ikinci sunumlarının değerlendirilmesinde kullanılacak olan Mikroöğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu’nun (MUSDF) nasıl doldurulacağına aşına olmaları amaçlanmıştır. Gruplar ilk sunumlarını üniversite ortamında kendi akranlarına (deney grubunda yer alan diğer katılımcılar) yapmışlar (ortalama bir ders saati) (sunumlar video kamera ile kayıt altına alınmış), sunumlar araştırmacı ve beş öğretmen adayı dışında başka bir öğretim üyesi tarafından (kamera kaydı, ders planı ve ölçme-değerlendirme formları Google Drive üzerinden öğretim üyesiyle paylaşılmıştır) MUSDF kullanılarak değerlendirilmiştir. MUSDF ile değerlendirmenin yanı sıra akranlar ve araştırmacı tarafından “ölçme-değerlendirme aracının kazanıma uygunluğu, hangi tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniğinden/tekniklerinden yararlanılabileceği” hususlarında geribildirimlerde bulunulmuştur. Yapılan geribildirimlerde öğretim yöntem ve tekniği ile ölçme-değerlendirme etkinliği arasındaki ilişkiye vurgu yapılarak kullanılacak olan öğretim yöntem ve tekniğine uygun ölçme-değerlendirme aracının işe koşulması gerekliliğinin altı çizilmiştir. Birinci sunumlar tamamlandıktan sonra ikinci

sunumların yapılması aşamasına geçilmiştir. İkinci sunumlar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda, lisans öğretim programında yer alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında yapılan stajlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İlgili ortaokullarda eğitim ve öğretim süreci aksatılmadan, kazanım konusunun işleneceği hafta beklenilerek gerekli hazırlıklar yapılmıştır (araştırmanın üç döneme yayılmasının temel nedeni). Sunum ortamında araştırmacı da bulunmuş, önemli ve ilginç olarak gördüğü hususlarla ilgili gözlem notları almıştır. Araştırma sürecinin başında, yapılacak olan gözlemlerde araştırmacı dışında sınıf öğretmenin de (sosyal bilgiler öğretmeni) gözlem formunu kullanarak değerlendirmede bulunması hedeflenmiş (değerlendirmenin objektifliğini artırma amacıyla) fakat uygulama esnasında öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında bilgilerinin olmadıkları, bu sebeple gözlem formunu boş bıraktıkları görülmüştür. Bu yüzden gözlem formu sadece araştırmacı tarafından doldurulmuş, öğretmenler değerlendirme sürecinde yer almamışlardır.

Sunumlar video kamera cihazıyla kayda alınmıştır. Video kamera kaydına alınan sunum ekranlar tarafından izlenilerek MUSDF aracılığıyla değerlendirilmiştir. Birinci sunumların değerlendirilmesinde olduğu gibi ikinci sunumlarda da grubun sunum dokümanları ile video kamera kaydı Google Drive vasıtasıyla öğretim üyesinin erişimine sunulmuştur. Grupların sunumları tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna sönest uygulanmıştır. Gruplardan (deney grubu) birinci ve ikinci sunumlarına yönelik görüşlerini belirttikleri etkinlik değerlendirme günlükleri toplanmıştır. Ayrıca bazı katılımcıların (gönüllü beş öğretmen adayı) mikroöğretim ile tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri yapılandırılmış görüşme formu ile alınarak çalışma tamamlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma ile toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 21 paket programı ile Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi işlemi yapılmadan önce toplanan verilerin SPSS programı aracılığıyla normallik testleri incelenmiştir. Veri grubunun normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna

göre, çalışma grubunun TÖDTYOT'den elde edilen puanlarının normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür ($p > .05$). Araştırma verilerinin yorumlanmasında frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss) hesaplanmış, ikili karşılaştırmalarda bağımlı ve bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Grupların mikroöğretim sunum puanları, uygulama (birinci ve ikinci sunum) ve değerlendirici (yedi değerlendirmeci) etkilerinin olduğu karma model (mixed models) kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendirmeciler arasındaki uyumun saptanmasında Kendall'ın Uyum Katsayısı (W) kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması durumunda etki büyüklüğü değeri (η^2) incelenmiş ve elde edilen eta-kare değeri etki büyüklüğü indekslerinden biri olan Cohen d indeksi doğrultusunda yorumlanmıştır. Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre, 0.0-0.4 arası küçük, 0.5-0.8 arası orta ve 0.9 ve üstü ise geniş etkiyi göstermektedir.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılarak elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 227). Toplanan veriler NVivo 10 programına aktararak kodlamalara başlanmıştır. Analiz sürecinde öğretmen adaylarının görüşleri kodlanmış, sonrasında bu kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar (kategoriler) bulunmuş ve son olarak da elde edilen bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada temalar, katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar ile literatüre dayanılarak oluşturulmuştur. Merriam'a göre (2013) kategorilerin adı araştırmacı, katılımcılar ya da literatür gibi dış kaynaklardan veya bunların birleşiminden ortaya çıkabilmektedir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda "Mikroöğretim" ve "Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme" olmak üzere iki kategoriye ve alt kategorilere ulaşılmıştır. Bu iki kategoriye uygun olarak NVivo 10 aracılığıyla Şekil 3 ve Şekil 4'te gösterilen model geliştirilmiş, katılımcıların temalara ilişkin atıf sayıları ise modellerde görüldüğü üzere okların üzerinde gösterilmiştir. Araştırmada katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılırken şu kodlama sistemi kullanılmıştır: K1 (Katılımcı Bir), K2 (Katılımcı İki)...

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden bire bir alıntılar yapmak ve

sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Güvenirliğin sağlanması noktasında ise başka bir araştırmacıdan faydalanılmıştır. Yapılan kodlamalar ve ulaşılan temalar bu araştırmacı tarafından kontrol edilerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış, araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %85 çıkmıştır. Elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Güvenirlik değerinin %70’in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilirliği için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma alt problemlerine ilişkin nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara, daha sonra öğretmen adaylarının mikroöğretim ile tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney grubu öğretmen adaylarının TÖDTYOT öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme yanıt aramak için deney gurubu öğretmen adaylarının TÖDTYOT’dan almış oldukları öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubu Öğretmen Adaylarının TÖDTYOT Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
Deney	Sontest	30	19.56	3.96	8.06*	.000	2.03
	Öntest	30	11.93	3.51			

* p<.05

Tablo 9’da deney grubu öğretmen adaylarının TÖDTYOT öntest-sontest puan ortalamaları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğretmen adaylarının TÖDTYOT sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (t=9.93; p<.05). Bu bulgu, mikroöğretimin deney grubu öğretmen

adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Etki büyüklüğünün $\eta^2=2.03$ olması geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988).

Deney grubunda yer alan öğretmen adayları tarafından (15 grubun) gerçekleştirilen sunumlar araştırmacı, bir öğretim üyesi ve beş akran tarafından MUSDF kullanılarak değerlendirilmiştir. Yedi değerlendirmecinin grupların birinci ve ikinci sunumlarına vermiş oldukları puanlar arasındaki uyum Kendall'ın Uyum Katsayısı (W) kullanılarak hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki uyum birinci sunum için $W=0.97$ ($p<.05$), ikinci sunum için $W=0.98$ ($p<.05$) bulunmuştur. Bu değerler puanlayıcıların gruplara verdiği puanlar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir. Değerlendirmeciler tarafından yapılan puanlamalar sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Grupların Birinci ve İkinci Sunumuna İlişkin Ortalama Puanların Karma Model (Mixed Models) Sonuçları

	Numerator df	Denominator df	F	p
Intercept	1	14	109.549	.000
Sunum	1	188.000	556.112	.000
Değerlendirici	6	188.000	.147	.989

Tablo 10'da mikroöğretim uygulaması kapsamında sunum yapan grupların birinci ve ikinci sunumlarına ilişkin ortalama puanları karma model (mixed models) ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, grupların birinci ve ikinci sunumları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir [$F=556.112$, $p<.05$]. Grupların MUSDF'den almış oldukları birinci sunum puanlarının ikinci sunum puanlarından 7.47 puan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirmeciler tarafından yapılan puanlamalar dikkate alındığında her bir değerlendirmecinin vermiş olduğu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$F=.147$, $p>.05$].

Grupların birinci ve ikinci sunumlarında gerçekleştirmiş oldukları ölçme-değerlendirme etkinliklerine bakıldığında (Tablo 11), birinci sunumda kullanılmayan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin (derecelendirme ölçeği, gözlem, proje değerlendirme, görüşme, kontrol listesi, performans değerlendirme) ikinci

sunumda kullanıldığı, farklı tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik bir eğilimin olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Grupların Sunumlarında Kullandıkları Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Teknikleri

Ölçme-Değerlendirme Tekniği	Birinci Sunum (f)	İkinci Sunum (f)
Kelime ilişkilendirme testi	10	13
Yapılandırılmış grid	10	9
Derecelendirme ölçeği (Rubrik)	0	8
Gözlem	0	6
Öz değerlendirme	2	5
Tanılayıcı dallanmış ağaç	4	3
Akran değerlendirme	1	3
Proje değerlendirme	0	3
Görüşme	0	3
Kavram haritası	3	2
Kontrol listesi	0	2
Performans değerlendirme	0	2

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubu öğretmen adaylarının TÖD TYOT öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme yanıt aramak için kontrol gurubu öğretmen adaylarının TÖD TYOT’ dan almış oldukları öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12’ de gösterilmiştir.

Tablo 12. Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının TÖD TYOT Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
Kontrol	Sontest	30	15.53	3.29	6.46*	.000	1.60
	Öntest	30	10.80	2.57			

* p<.05

Tablo 12’ de kontrol grubu öğretmen adaylarının TÖD TYOT öntest-sontest puan ortalamaları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kontrol grubu öğretmen adaylarının TÖD TYOT sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmıştır (t=6.46; p<.05). Bu bulgu, normal öğretimin kontrol grubu öğretmen

adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu şeklinde açıklanabilir. Etki büyüklüğünün $\eta^2=1.60$ olması geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının TÖD TYOT sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme yanıt aramak için deney ve kontrol gurubu öğretmen adaylarının TÖD TYOT’ dan almış oldukları sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 13’ te gösterilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının TÖD TYOT Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Test	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
TÖD TYOT Sontest	Deney	30	19.56	3.96	4.28	.000	1.10
	Kontrol	30	15.53	3.29			

* p<.05

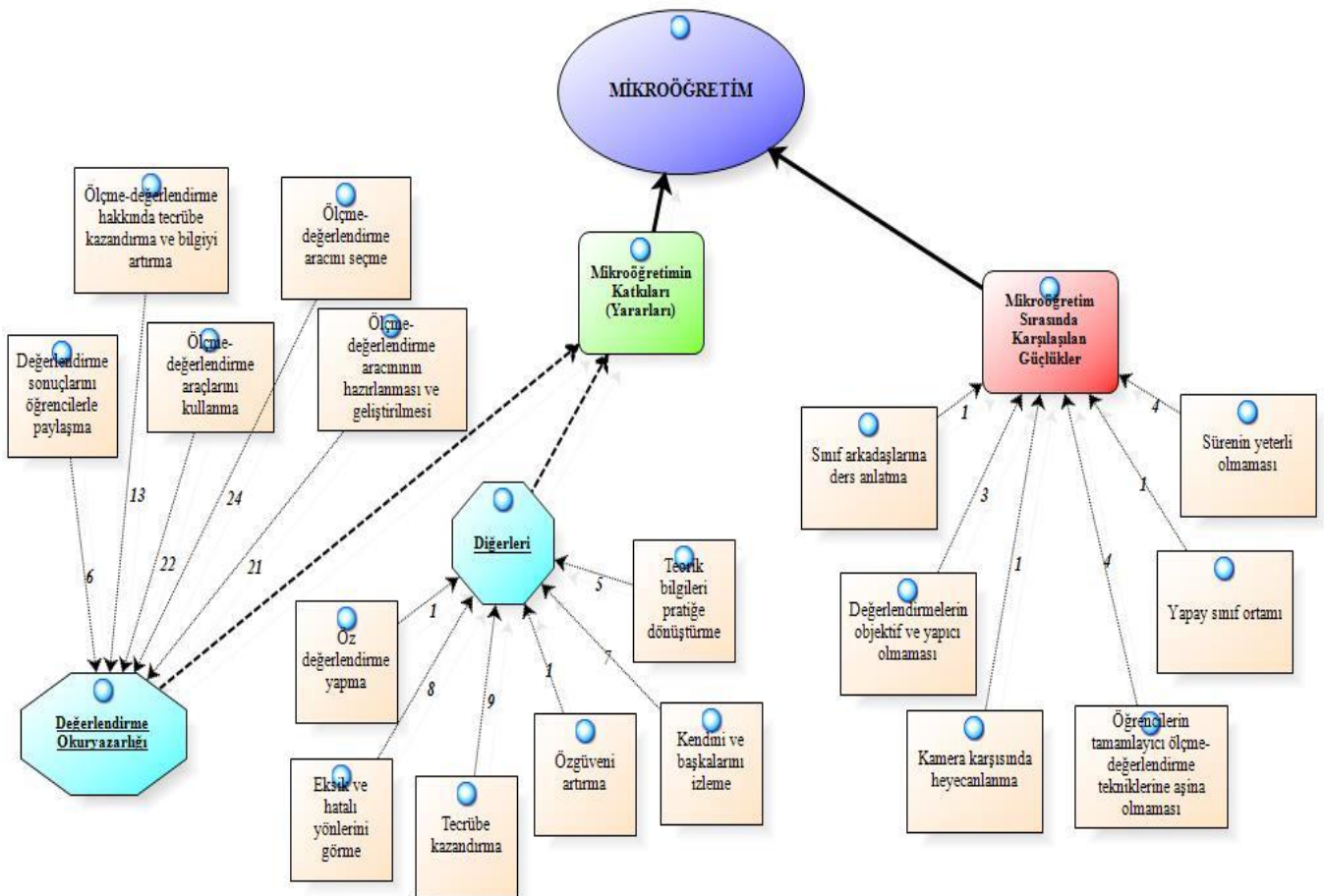
Tablo 13’ te deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının TÖD TYOT sontest puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının TÖD TYOT sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur (t=4,28, p<.05). Analiz sonuçlarına göre, deney grubunda gerçekleştirilen mikroöğretimin, kontrol grubunda uygulanan normal öğretime göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol grubu sontest ortalama puanları arasındaki etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen’ in “d” etki büyüklüğü değeri kullanılmış, bu değer $\eta^2=1.10$ olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğü değeri Cohen (1988) tarafından belirtilen değerlere göre geniş etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin

gelişmesinde kullanılan mikroöğretime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme yanıt aramak için öğretmen adayları tarafından yazılan etkinlik değerlendirme günlükleri, araştırmacı gözlem notları ve yapılandırılmış görüşme verilerinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda “Mikroöğretimin Katkıları (Yararları)” ve “Mikroöğretim Sırasında Karşılaşılan Güçlükler” şeklinde iki ana temaya ve alt temalara ulaşılmıştır. Analizlerin ardından elde edilen model Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Mikroöğretime İlişkin Görüşleri



A. Mikroöğretimin Katkıları (Yararları)

1. Değerlendirme Okuryazarlığı

Öğretmen adayları mikroöğretimin kazanıma uygun ölçme-değerlendirme aracının belirlenmesi, hazırlanması ve uygulanması noktasında yarar sağladığını ifade etmişlerdir. Bunlara ilaveten katılımcılar mikroöğretim öncesinde çoğunlukla geleneksel ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgilerinin sınırlı olduğunu, bu teknikleri daha önceden uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K1 mikroöğretim uygulaması sayesinde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinden haberdar olduğunu ve bunları uygulama fırsatı bulduğunu *“Mikroöğretim uygulamasına başlamadan önce klasik ölçme araçları hakkında daha çok bilgi sahibiydik. Öğrencilere daha önce belirlenmiş bazı ölçütlere göre puan verilmesini de içeren çoktan seçmeli test, yazılı sınav, doğru-yanlış soruları tarzındaki ölçme araçları hakkında bilgilerimiz vardı. Mikro öğretim uygulamasıyla beraber daha önce sadece ismini duyduğumuz ancak kullanmadığımız ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma fırsatı bulduk.”* sözleriyle dile getirmiştir. K1 ile benzer bakış açısına sahip olan öğretmen adaylarından K15 ise *“Mikroöğretim araçlarından ise görüşme, gözlem, performans değerlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme ve derecelendirme ölçeği konusunda bilgi sahibiydim fakat akran değerlendirme hariç diğerlerini hiç uygulamamıştım. Performans değerlendirme ve derecelendirme ölçeğini ise lisede öğretmenlerimiz bize uygulamıştı. Performans değerlendirmeyi ödevlerde derecelendirme ölçeğini ise rehberlik dersinde uygulamıştık.”* sözleriyle mikroöğretim sayesinde tamamlayıcı ölçme-değerlendirmeye ilişkin teorik bilgisini pratiğe dönüştürdüğünü belirtmiştir.

Öğretmen adaylarından bazıları kazanıma uygun ölçme-değerlendirme tekniğini belirlerken zorluklar yaşadıklarını, ancak kendilerinin ve arkadaşlarının ders anlatımlarını izleyerek, araştırmacı ve akranlar tarafından kendilerinin ve arkadaşlarının ders anlatımlarına yapılan dönütleri dikkate alarak bu zorluğun üstesinden geldiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Yöntem – teknikleri bilmek yalnız başına yeterli olmadı. Kazanım için doğru ve etkili ölçme araçları kullanmalıydım. Uygulama bu nedenle çok önemli sanıyorum.” (K7)

“Aday öğretmen olarak kendi sınıfımda anlattığım bu dersten arkadaşlarım ve öğretmenim tarafında değerlendirme yapıldı ve grid tekniğini kullanmamamı ve bu kazanım için performans ödevinin daha uygun olacağı şeklinde dönütler aldım.” (K22)

“Bana verilen bu projeden önce hangi ölçme aracı hangi kazanımla uygulanıyor bir fikrim yoktu. Proje sürecinde tamamlayıcı ölçme araçlarını nasıl kullanmam, hangi kazanıma hangi tamamlayıcı ölçme aracını kullanacağımı öğrendim. Sunum yaparken arkadaşlarımı izleme ve onları bir forma göre değerlendirmek bana pek çok şey kattı. Kendi sunumumu izlemenin bana verdiği geri dönüt çok öğreticiydi.” (K12)

Araştırmanın katılımcıları toplamda iki defa gerçekleştirmiş oldukları ders anlatımlarının ilkinde kullandıkları ölçme-değerlendirme aracına/araçlarına yönelik yapılan değerlendirmeleri göz önünde bulundurarak gerekli düzenlemelerde bulduklarını, gerektiğinde farklı tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan geribildirimlere bakıldığında çoğunlukla ilgili ölçme-değerlendirme aracının sahip olması gereken biçimsel ve uygulamaya dönük özelliklerine (örneğin; kriterlerin amaca hizmet edip etmediği, öğrencilere gerekli süre tanınıp tanınmadığı, puanlama vs.), kazanıma uygun ve kullanışlı olması, öğretim yöntem ve tekniği ile uyumluluk göstermesine dönük değerlendirmelerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından birkaçının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“I. Uygulamada ölçme araçları olarak KİT, Yapılandırılmış Grid, Akran Değerlendirme, Performans Değerlendirme, Grup İçi Akran Değerlendirme ve Özdeğerlendirme kullandık. Yapılan eleştiriler arasında KİT'in önergisinde yazım yanlışlığı olduğu yapılandırılmış gride numaraların tam olarak resimleri karşılayamaması, sorunların yetersiz olması, proje değerlendirmedeki sorularda bazılarının gereksiz olduğu, grup içi akran değerlendirmede öğrenci sayısına göre ayarlanmadığı gibi eleştiriler yapıldı. Bunlar doğrultusunda ölçme araçlarında

yenilemeler yaptık. KİT’de önergeyi düzenledik. Yapılandırılmış gridi amaca uygun olmadığı için kullanmaktan vazgeçtik. Grup içi akran değerlendirmede şekil olarak değişiklikler yaptık. I. Uygulamada kullanmadığımız öğretmen gözlem formunu kullanmaya karar verdik.” (K8)

“I. Sunumda arkadaşlarım ve hocamdan gelen dönütleri dikkate alarak II. Sunum için hazırlıklarımı yaptım. Değerlendirilen yapılandırılmış grid ölçme aracımı geliştirdim ve yanlışlıklarımı düzelttim. I. Sunumdaki ölçme araçlarına ek olarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi için “Öz Değerlendirme Formu”,nu ve öğrencilere kazanımımla ilgili “Proje Görevi” ve bununla beraber bu projenin değerlendirilmesi için “Proje Görevi Derecelendirme Ölçeği’ni uyguladım.” (K11)

“2. etkinlik olan Yapılandırılmış Grid’e oldukça fazla eleştiri geldi. Eleştiriler genellikle kutucuk sayısının fazla olması çocuklara uygun olmadığı yönündeydi. Ders bittikten sonra bize yapılan eleştiriler arasında görüşme gibi başka ölçme tekniklerini kullanmamız yönündeydi.” (K9)

“Birinci sunumda kavram haritasıyla ilgili yapılan eleştirilerden öğrendiklerimizle soru sayısını 14’ten 8’e düşürdük ve öğrencilerin düzeylerine uygun değil demişlerdi bizde kavram haritasını daha düzeye uygun hale getirdik. Kullandığımız testler ve yöntem tekniklerin ikinci sunumda daha kullanışlı olduğunu gördük çünkü kurallarını tam öğrenip tam şekilde düzeltip bu kuralları ve yöntemleri sınıfa tekrar uygulama imkânı bulduk.” (K13)

Öğretmen adayları mikroöğretimin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmalarına olanak sağladığını söylemişlerdir. Katılımcılardan K12 “Katıldığım bir çalıştayda dereceli puanlama anahtarı hazırladık. Grup arkadaşlarımdan hepsi şu an mesleğini yapan öğretmenlerdi ama dereceli puanlama anahtarını ilk kez duymuş gibi davrandılar. Ben hazırlayabileceğimi söyledim ve mikroöğretim sayesinde defalarca hazırladığım ölçeği çalıştayda bir kez daha hazırladım.” (K12) şeklinde görüşünü belirtirken K15 “Sadece bilgileri bilmek yeterli olmuyor. Bilgileri uygulamaya geçirmek de bir o kadar önemli. Bu yüzden mikro öğretim benim uygulamadaki eksikliklerimi görmemi sağladı.” ile K20 “Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama esnasında sık sık kullandım. Böylece bu araçları dersin hangi aşamasında kullanırsam daha iyi sonuç

almış olurum, onu öğrendim. Ayrıca sınıfta bunları nasıl uygulamam gerektiğini kavramış oldum.” sözleriyle mikroöğretimin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmaya/uygulamaya dönük katkısını dile getirmiştir.

Araştırma grubunda yer alan öğretmen adayları mikroöğretim sayesinde; tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgilerinin arttığını, bu tekniklerin nasıl hazırlanıp uygulanacağını (ve puanlanacağını) öğrendiklerini ve tekniklerle ilgili tecrübe kazandıklarını, bazı eksiklikleri olmakla birlikte kendilerini tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Kendimi ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli buluyorum. Özellikle mikroöğretimden sonra kendimi daha da geliştirdim. En azından atanınca diğer öğretmenlerden daha önde olacam. Muhtemelen onlar tamamlayıcı ölçme tekniklerini bilmediklerinden dolayı bu teknikleri bilen birilerine yani bize danışacaklardır. Bizde kendimizi yeterli bulduğumuzdan dolayı artı bir durumumuz olacaktır. Bu teknikleri baskalarına anlatacağımız kadar bilgiye sahip olduğumuzdan dolayı kendimizi yeterli buluyoruz.” (K19)

“Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının isimlerini ölçme dersinde duymuştum ancak nasıl hazırlandığı ve bu ölçme-değerlendirmeye tam olarak neyin amaçlandığı konusunda bir fikrim yoktu. Mikroöğretim ile birlikte bu konuda bilgi sahibi oldum. Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin neler olduğu ve nasıl kullanılacağına dair bir bilgim olmuş oldu.” (K20)

“Mikroöğretim uygulamasından önceki dönemlerde daha sınırlı sayıda ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandık. Bu uygulamada neredeyse her hafta 1 ya da daha fazla tamamlayıcı ölçme tekniğini kullandık ve yaparak uygulayarak öğrendik. Bu ders bize öğrendiklerimizi kullanmayı öğretti. Bu sayede hem kendimizi hem de öğrencileri değerlendirme fırsatını bulduk. Klasik ve tamamlayıcı ölçme araçlarını küçük hatalar olsa da rahatlıkla uygulayabileceğimi düşünüyorum. Tabi bunda mikroöğretim dersinde yaptığımız uygulamaların katkısı oldu.” (K1)

“Mikroöğretimden önce değerlendirmelerin öğretilecek konuların bilinmesi için gerekli olduğunu düşünüyordum. Bu duruma göre ölçme araçlarını yapıyordum. Mikroöğretimle birlikte sadece bilgilerin öğrenilmesi yeterli gelmedi. Aynı zamanda

öğrenciye kendini görmesi, kendini eleştirmesi, akranları ile iletişimi için de bu araçların gerekli olduğunu düşündüm ve sonraki süreçlerde bu durumları da ele alarak ölçme araçlarını yaptım. Bu araçlarla ilgili dönütler aldıktan sonra onları yeniden gözden geçirip eksik yanlarını düzelttim. Bu yüzden bu araçlar için tecrübe kazandım.” (K15)

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı açısından ele alınabilecek bulgulardan biri de değerlendirme sonuçlarının öğrencilerle paylaşılması bulgusudur. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme uygulamalarına bakıldığında tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuç değerlendirme amaçlı değerlendirmelerde buldukları görülmüştür. Araştırmacı tarafından ders anlatımlarının gerçekleştiği sınıf ortamında tutulan gözlem notları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının değerlendirme sonuçlarından öğrencileri haberdar ettikleri ancak konu kapsamının geniş olması ve çeşitli etkinlikleri uygulama nedeniyle sürenin yetersiz gelmesi ya da sürenin öğretmen adayı tarafından etkili kullanılmamasından dolayı öğrencilere yeterince dönüt verilemediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan K17 *“ders anlatımımı bitirdim. Ardından en çok beğendiğim ödevi açıkladım. Öğrencilere beğendiğim ödevi görmeleri için dağıttım ve akran değerlendirme testini verip arkadaşlarının ödevlerini değerlendirmelerini istedim sonra zil çaldı öğrencilerin değerlendirmeleri bitti ancak zaman olmadığı için Akran değerlendirmenin geri dönütünü veremedim.”* şeklindeki ifadeleriyle ders süresinin yeterli olmadığını, bu sebeple öğrencilere değerlendirme sonuçlarını aktaramadığını söylemiştir. Katılımcılardan K22 ise öğrencilere yanlış ve eksik öğrenmeleriyle ilgili geribildirimde bulduklarını ve gerektiğinde konuyu tekrar anlatarak öğrencilerin yanlış ve eksik bilgilerini tamamladıklarını *“Öğrencilere performans ödevinin değerlendirmede yardımcı olacak öz değerlendirme testleri dağıttık. Testleri doldurduktan sonra incelemeye başladık bu arada değerlendirme aracı olarak yapılandırılmış grid tekniğini ilk sunumdan farklı olarak geliştirerek kullandık, puanlamadan haberdar ettik, yönergeyi okuduktan sonra gerekli süreyi vererek öğrencilerden topladık yanlış öğrenmelerini ve eksikliklerini öğrencilere göstererek gerekli yerleri tekrar anlattık.”* şeklinde dile getirmiştir.

2. Diğerleri

Öğretmen adaylarının mikroöğretime ilişkin görüşlerine bakıldığında genel anlamda mikroöğretim hakkındaki düşüncelerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre mikroöğretim; eksik ve hatalı yönlerini görme, tecrübe kazanma, teorik bilgileri pratiğe dönüştürme, kendini ve başkasını izleme fırsatı sağlama, özgüveni artırma ve öz değerlendirme yapma açısından değerli bir yöntemdir.

Öğretmen adayları birinci sunumların ardından kendilerini izleme fırsatı bulduklarını, böyle bir uygulama ile eksiklerini ve hatalarını görmeleri ve gidermeleri için kendilerine şans verildiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K3 *“mikroöğretim uygulaması okulda gerçekleştirdiğimiz diğer sunumlardan farklıydı. Diğer sunumları yaptığımızda video kaydı yapılmıyor kendimizi tekrar izleme fırsatı bulamıyorduk. Bu nedenlerle bu uygulama benim için farklıydı.”* sözleriyle mikroöğretim aracılığıyla kendini izleme fırsatı bulunduğunu ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı (K9) ise *“İlk anlatma tam anlamıyla nasıl yapılacağını bilmediğimiz için bizim için ilginç bir deneyim olmuştu. Bizim için güzel bir ders olmuştu. Eksik noktalarımızı gördük. 2. sunum için kendimizi değerlendirme fırsatı sundu, eksik noktalarımızı tamamlama adına güzel bir ders olmuştu.”* şeklinde görüş belirterek mikroöğretim sayesinde öz değerlendirme yaptığını dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşleri (etkinlik değerlendirme günlüğü ile yapılandırılmış görüşme verileri) incelendiğinde performanslarında gözlenen olumlu yönde değişikliklerin; araştırmacı ve akran dönütlerinden, başkalarının ders anlatımlarını izleme ve onlara yapılan eleştirileri dikkate alarak ileriki zamanlarda gerçekleştireceği ders anlatımında neyi yapıp neden kaçınması gerektiğini düşünmekten kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şöyledir:

“İlk önce değerlendirmeler kendime eleştirel gözle bakmamı sağladı. Onların söylediği hatalar doğrultusunda ölçme aracını yeniden gözden geçirerek hazırladım. Takdir edildiğim yerler üzerinde de onları nasıl geliştirebilir miyim diye düşündüm. İkinci sunumda eleştirildiğim şeyleri yapmaktan kaçındım. Hatta ölçme aracımı

değiştirip Performans Görevi yerine Görüşme yaparak onların ölçütlerini belirledim.” (K14)

“Örnek üzerinden anlatmak gerekirse akran değerlendirmeyi dersimizde öğrenmiştim ancak hiç kullanmamıştım. Arkadaşlarımdan bazılarının bu tekniği kullandığına şahit olmuştum. Bu tekniğin kullanılması bende olumlu bir etki yaptı. Çünkü öğrencilerin birbirini değerlendirmesi sınıf içindeki etkileşimi artırmıştı. Bu olumlu sınıf ikliminin oluşmasına zemin hazırlamıştı.” (K19)

“Arkadaşların sunumlarını değerlendirmek hem kendimi hem de onların bazı eksiklerini görmemi sağladı. Onları değerlendirirken kriterler oluşturmak, ölçme araçlarından yola çıkıp değerlendirmede bulunmak becerilerimi artırdı. Kendi yapacağımız sunumlardan önce onları değerlendirmek de kendimizi düzenlememizi sağladı.” (K1)

Katılımcılar mikroöğretim vasıtasıyla öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme tekniklerini kullandıklarını, ayrıca farklı strateji ve yöntemleri gerçek sınıf ortamında uygulayarak öğretmenlik mesleğine ilişkin tecrübe kazandıklarını ve özgüvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Mikroöğretimin tecrübe kazandırma ve özgüveni artırma kapsamında ele alınacak katkılarına ilişkin öğretmen adaylarından birkaçının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bu uygulama bize; ileride yapacağımız öğretmenlik mesleğine nasıl verimli, öğrencilerinin ilgi ve isteklerini gözetken, düz anlatımdan uzak öğretmen olma konusunda özellikle de genelde okullarda çok az uygulanan ölçme araçları konusunda bilgi sahibi olmamızı sağladı.” (K17)

“Bu yıl özellikle okulda staj yapmamın da etkisiyle mikroöğretim bana daha çok şey katmış oldu. Öğrendiğim strateji ve yöntemleri, ölçme araçlarını okulda öğrencilerime uygulama fırsatım oldu. Ayrıca kendimi nasıl geliştirebilirim sorusunu sormayı ve bu doğrultuda çalışmayı öğrendim. Mikroöğretim hem sınıf yönetimi hem de öğrenci-öğretmen ilişkileri konusunda gözle görülür bir yol almamı sağladı.” (K20)

“Bu uygulama sonucunda öğrencilerimiz ve arkadaşlarımız bilgilerini çoğalttı ve biz yani öğretmen adayları ders anlattıkları için bir özgüven ve tecrübe sahibi oldular.” (K 27)

“Ayrıca bu sunuma hazırlanırken pek çok şey öğrendim. En önemlisi öğretmenlik kesinlikle tecrübe gerektiren bir meslek. Bu sunum bana bireysel olarak çok şey kattı ve öğretti. Keşke mikroöğretim diye bir dersimiz olsaydı ve 4 sene boyunca almış olsaydık.” (K12)

B. Mikroöğretim Sırasında Karşılaşılan Güçlükler

Öğretmen adayları mikroöğretim esnasında bazı güçlüklerle karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu güçlükler arasında; sürenin yeterli olmaması, ders anlatımının gerçekleştirildiği hedef öğrenci grubunun tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına aşına olmaması/yabancılık çekmesi, akranlar tarafından yapılan değerlendirmelerin objektif ve yapıcı olmadığı, kendi sınıf arkadaşlarına ders anlatma, yapay sınıf ortamı ve kamera karşısında heyecanlanma sıralanmıştır. Öğretmen adaylarından birkaçı sunum yaptıkları öğrenci grubunun kendi arkadaşlarından oluşması sebebiyle yapay bir sınıf ortamının varlığını (K1), sunumların ardından yapılan dönütlerin de objektif ve yapıcı olmadığını (K1, K19) belirtmişlerdir. Katılımcılardan K1’in ifadeleri şöyledir: *“Sınıf ortamında kendi yaşitlarımızla yaptığımız değerlendirmeler benim açımda oldukça kötüydü. Aynı yaşta üniversite ortamında bulunan bazı kişiler sadece eleştirmek adına anlam veremediğim derecede alakasız yorumlarda bulundular. Bunu sadece kendi sunumumuzda değil diğer arkadaşların çalışmalarında da fazlaca gözlemledim.”*

Öğretmen adayları öğrenci grubunun (ortaokul öğrencileri) tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına yabancılık çektiklerini (K2, K9, K15, K21, K24) ve ders süresinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları bu bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yapıldığı ortaokul öğrencilerinin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine aşına olmadıkları, öğretmen adaylarının öğrencilere uygulama öncesinde gerekli bilgilendirmelerde buldukları halde öğrencilerin dağıtılan formları cevaplarken zorlandıkları ve bu yüzden ders süresinin yeterli gelmediği görülmüştür. Bu görüşlere katılmakla birlikte sunum öncesinde aynı öğrenci grubuna benzer ölçme-değerlendirme araçlarını uyguladığını ifade eden katılımcılardan K12, böyle bir pilot uygulama yardımıyla öğrencilerin genel seviyesini ve hazırlamış olduğu

ölçme-değerlendirme araçlarının geçerliğini görme fırsatını elde ettiğini ve bunların asıl yapacağı sunumda kolaylık sağladığını “Bize verilen kazanımı öğrencilere sunmadan önce öğrencilerle alıştırmaya dersleri yaptım. Bu çalışma evresinde onlara sunacağı formlardan bazılarını uyguladım. Örneğin birkaç kez yapılandırılmış grid uyguladım, öğrencilerden çok güzel geri dönütler aldım. Bu sayede kendi kazanımımı sunacağım gün uygulayacağım formların ön provasını yapmış oldum. Provaları yaparken sınıfın genel durumunu ve öğrencilerin seviyesini gözlemleme şansım. Bu benim için büyük bir avantaj sağladı. Hazırladığım formları yeniden gözden geçirdim. Grid öğrencilerin seviyesinin çok altındaydı, bunda bir kaç değişiklik yaptım. Sunum yaptığım gün bu değişiklikler bana büyük kolaylık sağladı.” ifadeleriyle belirtmiştir. Etkinlik değerlendirme günlüğü ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına yabancılık çektiklerini ve ders süresinin yeterli olmadığını dile getiren katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

“Kavram haritasını dağıttığımızda çocuklar direk ‘bu yazılı mı?’ diye sordular. Bunun yazılı olmadığını söyledik. Daha sonradan tanılayıcı dallanmış ağaç kağıdını çocuklara verdik. Tanılayıcı dallanmış ağaçta çocuklar grafik okumada zorlandılar. Bundan dolayı sürekli bizlere soru sordular. Bizde elimizden geldiğince açıklamaya çalıştık. Fakat bazı öğrenciler anlatmamıza rağmen anlamadılar.” (K21)

“Diğer bir eksik yönümüz de öğrencilerin ölçme araçları; tanılayıcı dallanmış ağaç ve kelime ilişkilendirme testini tam olarak anlayamamalarıydı. Bazı öğrenciler soruları yapamadı. Bu da derste zaman kaybına neden oldu.” (K15)

“Ders başladığında ilk olarak Kelime İlişkilendirme Testini uyguladım öğrencilere. Yönerge çok açık olmasına rağmen çocuklar hala nasıl yapacaklarını soruyordu. Defalarca anlatmama rağmen anlamamış gibilerdi. Bu noktada ben mi anlatamadım derdimi diye kendime sordum. Fakat daha sonra daha önce böyle testlerin öğrencilere uygulanmadığını hatırladım. Öğrenciler baya uzaktılar teste. Zaten cevaplarda onu gösteriyordu.” (K9)

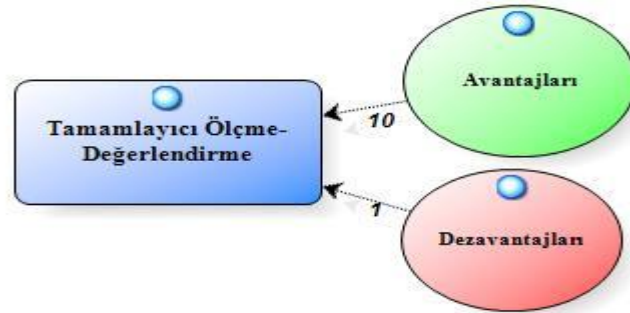
Katılımcılardan biri (K9) video kamera kaydı yapılmasının heyecanını arttırdığını “sunum günü yine heyecanlıydım. Bunun sebebi kamera kaydı olmasıydı.” sözleriyle ifade etmiştir. Ancak kamera kaydının sunum performansını olumsuz

etkilediğine yönelik herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmen adaylarının video kamera cihazını eksik ve hatalı yanlarını görme açısından yararlı olarak gördükleri anlaşılmıştır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri nelerdir?” alt problemine yanıt aramak için öğretmen adayları tarafından yazılan etkinlik değerlendirme günlükleri, araştırmacı gözlem notları ve görüşme verilerinden faydalanılmış, “Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirmenin Avantajları” ve “Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirmenin Dezavantajları” olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen model Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri



Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının çoğunlukla tamamlayıcı ölçme-değerlendirmenin avantajlarına yönelik görüşlerini dile getirdikleri tespit edilmiştir. Aday öğretmenler geleneksel değerlendirme anlayışının aksine tamamlayıcı ölçme-değerlendirmenin öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olduğunu ve öğrenci özelliklerinin çoklu değerlendirilmesine olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Günümüzde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı var. Artık öğrenciler bilgiyi ezberlemek yerine bilgiyi anlamlandırıyor. Bu da geleneksel ölçme araçlarının yerine tamamlayıcı ölçme araçlarına geçilmesi gerektiğini gözler önüne seriyor.

Artık bizim eğitim sistemimizde ezbercilikten ziyade bilgiyi yapılandırmaya yönelik öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsendi. Bu yüzden öğretmenlere çok büyük sorumluluk düşüyor. Öğretmen geleneksel anlayışı ve öğrencilere ezberi bıraktırmalı. Onun yerine tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanıp öğrencinin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak etkinlikler gerçekleştirmeli. Böylece bilgiyi ezberleyen değil onu yapılandıran, öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanabilen, araştıran ve düşünen, öz güveni olan, sosyal öğrenciler yetişir.” (K15)

“Bu ölçme araçları öğrencilerin sadece tek boyutlu olarak değerlendirilmesini önlemekte ve onların birden fazla yöndeki özelliklerinin ayrıntılı şekilde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Tamamlayıcı ölçme araçları hem uygulayanın hem de öğrencinin değerlendirilmesinde sınıf ortamında olumlu katkılar getirdi.” (K1)

Araştırmanın katılımcıları ortaokul öğrencilerinin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme uygulamalarını beğendiklerini, bu uygulamalar sayesinde sınıf ortamının eğlenceli hale dönüştüğünü, öğrencilerin derse katılım ve ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerin bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu gözlemlerde ortaokul öğrencilerinin ölçme-değerlendirme etkinliklerine istekli bir şekilde katıldıkları, proje ve performans ödevlerini yaparken özverili davrandıkları görülmüştür. Katılımcılardan ikisinin görüşleri şöyledir:

“Sınıf derslere çok fazla ilgisizdi ancak bu uygulamalar gerçekleşirken etkin katılım gösterdiklerini fark ettim.” (K26)

“Dersin son bölümünde öğrencilere çalışmalarını nasıl değerlendirdiğimizi anlattık ve daha önce belirttiğimiz gibi yeni bir fikir geliştiren öğrencilerin daha yüksek puan alacağını söyledik ve birinci olan Marmara Bölgesi grubuna tam puan verdik. Burada öğrenciler çok sevindi ve derse karşı ilgileri gözlemlediğim kadarıyla oldukça arttı.” (K1)

Katılımcılardan yalnızca biri (K1) tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin karmaşık olduğuna ve tekniklerden bazılarının uygulanması safhasında yanlış davranılacağına işaret ederek objektif olunamayacağı yönünde olumsuz görüş belirtmiştir: *“Ancak akran ve öz değerlendirme gibi tekniklerin objektif olmasının zor*

olduğunu ve uygulanmasının pek katkı vermeyeceğini, gerçekçi olmayacağını düşünüyorum. Ayrıca bir başka düşüncem de ölçme ve değerlendirme araçları karmaşıktıkça süreç olumsuz etkileniyor.”



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların literatür bağlamında tartışılmasına ve araştırma sonuçlarından hareketle önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada, mikroöğretimin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerine etkisi ve öğretmen adaylarının mikroöğretim ile tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırma desenine uygun olarak alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeyleri TÖDTYOT uygulanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının TÖDTYOT son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($p=.000$). Bu sonuç, deney grubunda gerçekleştirilen mikroöğretimin, kontrol grubunda uygulanan normal öğretime göre öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre hesaplanan etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=1.10$), mikroöğretimin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeyinin gelişmesinde geniş ve önemli düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulamalarında yapmış oldukları sunumların araştırmacı, öğretim üyesi ve akranlar (beş öğretmen

adayı) tarafından “Mikroöğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmesi sonucu ulaşılan bulgular bu bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim grupların birinci ve ikinci sunum puanları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıktığı, grupların MUSDF’den almış oldukları birinci sunum puanlarının ikinci sunum puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular literatürdeki araştırma bulgu ve sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Karaman, 2014; Kartal, 2013; Uğurlu & Akkoç, 2011). Karaman (2014) yapmış olduğu çalışmada, mikroöğretim yoluyla gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığını belirlemiştir. Kartal (2013) ise mikroöğretimin ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi üzerinde etkisini incelediği çalışma sonucunda, mikroöğretimin öğretmen adaylarına konuya özgü ölçme-değerlendirme tekniklerini belirleme noktasında yarar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Uğurlu ve Akkoç’un (2011) çalışmalarında da, mikroöğretim uygulaması yaparak ölçme-değerlendirmeyle ilgili kuramsal bilgilerini uygulama fırsatı bulan öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme bilgilerinde olumlu yönde bir gelişme kaydedildiği ortaya çıkmıştır.

Alanyazında değerlendirme okuryazarlığını geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalıştaylarının düzenlendiği (Koh, 2011; Koh & Velayutham, 2009; Mertler, 2009), web tabanlı uygulamalar (Fan vd., 2011; Huai vd., 2006) ile teorik ve uygulamaya dönük eğitimlerin (Buldur, 2009; Deneen & Brown, 2016; DeLuca & Klinger, 2010; Edwards, 2017) yapıldığı görülmüş, gerçekleştirilen bu etkinliklerin değerlendirme okuryazarlığının gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Huai vd. (2006) öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını geliştirmek için tasarlamış oldukları web tabanlı bir değerlendirme programının öğretmenlerin değerlendirme konularındaki bilgi ve özyeterliklerini geliştirdiğini belirlemiştir. Deneen ve Brown (2009) ise lisansüstü düzeyde yapılan değerlendirme konulu bir dersin öğretmen adayları ile uygulama öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığında artış sağladığını tespit etmiştir. Buldur (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının aldıkları teorik ve uygulamaya dönük eğitimin ve yaptıkları

gözlemlerin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Web tabanlı bir değerlendirme okuryazarlığı modeli geliştirerek öğretmenlerin değerlendirme bilgilerini artırmayı amaçlayan Fan vd. (2011), uygulanan bu modelin öğretmenlerin değerlendirme bilgilerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Elshawa ve diğerlerine (2016) göre öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığını geliştirmek için onlara eğitim verilmeli ve onların uygulamaya dayalı işbirlikli atölye çalışmalarına katılım göstermeleri özendirilmelidir. Bu doğrultuda Ogan-Bekiroğlu & Suzuk (2014) tarafından yapılan araştırmada fizik öğretmen adayları etkili değerlendirme araçları tasarlama ve seçme, öğrenmeyi artırma amaçlı değerlendirmeyi kullanma hedeflerini taşıyan değerlendirme dersi almışlar, bu ders kapsamında bazı etkinlikler (değerlendirme planı geliştirme, değerlendirme yöntemlerini uygulama) gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, uygulanan değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının üst düzey değerlendirme okuryazarlığı üzerinde olumlu bir etkisinin olabileceği tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu sonuçlarına ilişkin daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla deney grubundaki katılımcıların etkinlik değerlendirme günlükleri, görüşme verileri ve araştırmacı gözlem notları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda mikroöğretimin, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme bilgilerini artırdığı, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini uygulama fırsatı sağlayarak adayların kendilerini bu alanda geliştirmelerine yarar sağladığı belirlenmiştir. Nitekim grupların birinci ve ikinci sunumlarında kullanmış oldukları ölçme-değerlendirme tekniklerine bakıldığında, birinci sunumda kullanılmayan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin (derecelendirme ölçeği, gözlem, proje değerlendirme, görüşme, kontrol listesi, performans değerlendirme) ikinci sunumda kullanıldığı, farklı tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik bir eğilimin olduğu anlaşılmıştır. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da mikroöğretimin öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanındaki bilgilerini uygulamaya dönüştürme noktasında önemli katkılarının olduğu, öğretmen adaylarının çeşitli ölçme-değerlendirme araçları hakkında sahip oldukları bilgilerini arttırdığı ortaya konmuştur (Akkoç, 2012; Karaman, 2014). Araştırmacı tarafından yapılan

gözlemlerde; öğretmen adaylarının ilk ders anlatımlarında kazanıma uygun ölçme-değerlendirme aracını seçme, hazırlama ve uygulamada güçlüklerle karşılaştıkları, ancak yapılan dönütler (kendilerine ve akranlarına) ile kendilerinin ve arkadaşlarının sunumlarını izleme sayesinde bunların üstesinden geldikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının hem kendilerinin hem de başkalarının performanslarından öğrenmelerini sağlayan geribildirim, mikroöğretimin önemli bir bileşeni olarak anılmaktadır (Ekşi, 2012). Acar, Yıldız ve Karan (2013) mikroöğretim uygulamasına katılan sekiz öğretmen üzerinde uyguladıkları çalışmada, diğer öğretmenlerin video kayıtlarını izleme, akranlar tarafından sağlanan yapıcı eleştiri ve geridönütleri dikkate alma sayesinde öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinde gelişme gözlemlenmiştir. Karaman (2014) yapmış olduğu çalışmada, ölçme-değerlendirme ağırlıklı mikroöğretim uygulamalarının etkili bir ölçme-değerlendirme sürecinin nasıl planlanması gerektiğini anlama, sonuç odaklı ölçme-değerlendirmenin yanında süreç odaklı değerlendirmenin önemini de kavrama gibi pek çok açıdan öğretmen adaylarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma ile ulaşılan önemli bulgulardan biri de öğretmen adaylarının değerlendirme sonuçlarından öğrencileri haberdar etmeleridir. Mikroöğretimin uygulandığı öğretmen adaylarının değerlendirme sonuçlarını öğrencilerle paylaştıkları görülmüştür. Literatürde farklı araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen adaylarının (Efendi vd., 2017; Gül, 2011; McGee & Colby, 2014; Mertler, 2003, 2004) ve öğretmenlerin (Mertler, 2003, 2004; Mohamed vd., 2016) değerlendirme okuryazarlığı alanında en düşük performansa sahip oldukları standardın “değerlendirme sonuçlarıyla ilgili öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurmak” olduğu ortaya çıkmıştır. Mertler (2003, 2004) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adayları ile öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı yeterliklerinden “değerlendirme sonuçlarıyla ilgili iletişim kurma” yeterlik alanında düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde McGee ve Colby (2014) ise öğretmen adaylarının en düşük ortalama puanı “değerlendirme sonuçları ile ilgili iletişim kurma” standardında aldıklarını tespit etmişlerdir. Karaman (2014) mikroöğretim yoluyla eğitim alan ve almayan fen bilgisi öğretmen adaylarını değerlendirme okuryazarlığı yeterlik alanlarına göre

karşılaştırmış, “ölçme-değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurmak” yeterlik alanında mikroöğretim uygulanan üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin geleneksel yolla ölçme-değerlendirme dersini almış fen bilgisi öğretmen adaylarına göre kısmen yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir diğer araştırmada (Azrak, 2017) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri incelenmiş, sonuç olarak öğretmen adaylarının başarısız olduğu yeterlik alanları arasında “Ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma” yeterlik alanı yer almıştır.

5.1.2. Mikroöğretime İlişkin Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde mikroöğretimin etkisinin belirlenmesinin yanı sıra öğretmen adaylarının mikroöğretime ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Öğretmen adayları mikroöğretimin eksik ve hatalı yönlerini görmelerine, tecrübe kazanmalarına ve teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmelerine olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca mikroöğretimin kendini ve başkasını izleme fırsatı sağlama, özgüveni artırma ve öz değerlendirme yapma açısından önemli katkıları olduğunu dile getirmişlerdir. Mikroöğretim yönteminin katkılarıyla ilgili elde edilen bu bulgular literatürde yer alan çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Bilici, 2012; Bulut, 2015; Campos-Sánchez vd., 2013; Çakır, 2010; Deniz, 1995; Ekşi, 2012; Gürses vd., 2005; Karadağ & Akkaya, 2013; Karadeniz, 2014; Karataş & Cengiz, 2016; Kartal, 2013; Kourieos, 2016; Kuran, 2009; Külahçı, 1994; Peker, 2009; Sevim, 2013). Karadağ ve Akkaya (2013) sınıf öğretmeni adaylarının mikroöğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında mikroöğretimin öğretmen adaylarının özgüven kazanmalarına yardımcı olduğu sonucuna varmışlardır. Kuran (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, mikroöğretimin öğretmen adaylarının kendilerine olan özgüvenlerini arttırdığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Sevim (2013) mikroöğretimin avantajları ile dezavantajlarını öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının mikroöğretime yönelik genellikle

olumlu bir düşünceye sahip oldukları, mikroöğretimin özgüveni artırma, eksiklikleri görme ve kendini değerlendirme fırsatı verme gibi avantajlarını dile getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adayları mikroöğretim sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu güçlükler arasında; sürenin yeterli olmaması, akranlar tarafından yapılan değerlendirmelerin objektif ve yapıcı olmadığı, kendi sınıf arkadaşlarına ders anlatma, yapay sınıf ortamı ve kamera karşısında heyecanlanma sıralanmıştır. Bu bulgular alanyazındaki çalışmalar ile uyusmaktadır (Bakır, 2014; Bilici, 2012; Görgen, 2003; Gürses vd., 2005; Karaman, 2014; Karataş & Cengiz, 2016; Külahçı, 1994; Peker, 2009; Sevim, 2013; Şen, 2009). Bakır (2014) öğretmen adaylarının mikroöğretimin olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışmış, öğretmen adaylarının; öğrencilerin rolünün abartıldığı, yapay bir ortamın olduğu, zamanın yeterli olmadığı, oturumun video kayda alındığı, akranların eleştirileriyle gerilim yaşandığı ve videoları izlemenin sıkıcı olduğu gibi olumsuz görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Aynı doğrultuda Külahçı (1994) ve Karaman (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının mikroöğretime ilişkin olumsuz görüşleri arasında; öğrenci grubunun arkadaşlardan oluşmasının uygulamanın doğallığını engellediği, sürenin yetersiz olduğu ve dersin gerçek ortamda anlatılmadığı yer almıştır. Karaman (2014) fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmasında, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarından bazılarının hem kendilerinin hem de akranlarının mikroöğretim performanslarını değerlendirirken yeterince objektif bir davranış sergilemediklerini gözlemlemiştir. Yapılan bir diğer çalışmada ise öğretmen adayları mikroöğretim uygulaması esnasında yapılan değerlendirmeleri yanlı bulmuş, video kamera kaydının heyecanlanmalarına neden olduğunu söylemişlerdir (Karataş & Cengiz, 2016).

Öğretmen adaylarının mikroöğretim sürecinde sıkıntı yaşadıkları bir diğer husus “ders anlatımının gerçekleştirildiği hedef öğrenci grubunun (ortaokul öğrencileri) tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına aşına olmaması”dır. Araştırmacı tarafından yapılan sınıf içi gözlemlerde ortaokul öğrencilerinin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda bilgilerinin ve ön deneyimlerinin olmadığı, öğretmen adaylarının bu sebeple ölçme-değerlendirme

araçlarını uygularken sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bal ve Doğanay (2010), ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretim programının ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koydukları araştırmalarında, değerlendirme süreci bağlamında öğretmenlerin en çok öğrencilerle ilgili sorunlar yaşadıkları, öğrencilerin tamamlayıcı ölçme-değerlendirmenin amaçlarını tam anlamadıkları ortaya çıkmıştır. Alanyazında yer alan çalışmalarda, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı (Aktürk, 2012; Duran, 2013; Köklükaya, 2010; Kuran & Kanatlı, 2009; Metin & Birişçi, 2011, Özenç, 2013), sınıfların kalabalık ve zamanın yetersiz olması nedeniyle öğretmenlerin bu teknikleri uygulayamadıkları (Aktürk, 2012; Duran, 2013; Metin & Birişçi, 2011; Yiğit, 2013) ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalardan hareketle, çeşitli nedenlerle öğretmenlerin kendi sınıflarında tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini uygulayamamalarından dolayı öğrencilerin bu tekniklere aşina olmadıkları söylenilebilir.

5.1.3. Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme hakkındaki inanç ve düşünceleri onların değerlendirme uygulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Azis, 2014). Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik görüşlerine de ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu tekniklere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olduğunu, öğrencilerin çoklu değerlendirmelerine imkân tanıdığını, öğrencilerin derse katılımını ve ilgilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Literatürde öğretmen adayları (Duban & Küçükylmaz, 2008; Karaman, 2014; Köklükaya, 2010) ve öğretmenler (Alkan, 2012; Ataman, 2007; Kaşıkçı, 2009; Kuzu & Aslan, 2013; Kuran & Kanatlı, 2009; Metin & Birişçi, 2011; Sırkıntı, 2007) üzerinde yapılan çalışmaların bu bulguyla tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Nitekim Duban ve Küçükylmaz (2008) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yürüttükleri çalışmalarında öğretmen adayları, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin

öğrencileri farklı yönleriyle değerlendirme fırsatı sunduğu, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklediği, öğrencileri değerlendirme sürecine kattığı, dersi sıkıcılık ve monotonluktan kurtardığı yönünde görüşlerde bulunmuşlardır. Ataman (2007) 2004 yılından itibaren yürürlükte olan ilköğretim sosyal bilgiler programlarının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin programda yer alan ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin başarı ve ilgisini arttırdığı, farklı zekâ türlerine göre öğrencilere hitap ettiği yönünde görüşlerine ulaşmıştır. Alanyazında tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin; öğrencilerin özgüvenini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği (Kuran & Kanatlı, 2009), aktif öğrenmeyi sağladığı (Metin & Birişçi, 2011), eğlenceli olduğu, motivasyonu arttırdığı, kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı (Kaşıkçı, 2009; Köklükaya, 2010), öğrencilerin yeteneklerini sergileme fırsatı verdiği, öğrencilerin işbirliği yapmasına olanak tanıdığı ve öğrenciyi istekli kıldığı (Sırkıntı, 2007) şeklinde araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır.

Yapılan bu çalışmada katılımcılardan birinin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin karmaşık olduğu ve tekniklerden bazılarının uygulanması aşamasında yanlış davranılacağına işaret ederek objektif olunamayacağı yönünde olumsuz görüş belirttiği görülmüştür. Ulaşılan bu bulgunun literatürde yer alan çalışmalardan bazıları ile paralellik gösterdiği (Gümüş & Aykaç, 2012; Metin & Birişçi, 2011; Yiğit, 2013), ancak bazı çalışmalar tarafından da desteklenmediği (Alkan, 2012; Duban & Küçükyılmaz, 2008) fark edilmiştir. Gümüş ve Aykaç'ın (2012) çalışmasında, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun yeni ölçme araçları ile değerlendirme yapmayı zor ve karmaşık buldukları ortaya çıkmıştır. Yiğit (2013) ise Türkçe öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışma sonucunda, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en sık karşılaştıkları problemin ölçeklerin karmaşık olması bulgusuna ulaşmıştır. Alkan (2012) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ölçeklerin çok karmaşık olmasından dolayı tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını hazırlamada güçlük çektikleri görüşüne tam olarak katılmadıkları belirlenmiştir. Duban ve Küçükyılmaz'ın (2008) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yeni ilköğretim programında önerilen

tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin objektif olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

5.2. Sonuçlar

Araştırma bulguları dikkate alınarak elde edilen sonuçlara maddeler halinde aşağıda yer verilmiştir:

- Mikroöğretimin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının mikroöğretim aracılığıyla yapmış oldukları ölçme-değerlendirme etkinlikleri sayesinde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi oldukları, bu teknikleri uygulama, elde edilen değerlendirme sonuçlarını yorumlayıp geribildirimlerde bulunma ve yansıtma yapmalarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

- Öğretmen adaylarının mikroöğretime ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, mikroöğretimin eksik ve hatalı yönlerini görmelerine, tecrübe kazanmalarına, teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmelerine olanak sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca mikroöğretimin kendini ve başkasını izleme fırsatı sağlama, özgüveni artırma ve öz değerlendirme yapma açısından önemli katkıları olduğu dile getirilmiştir. Uygulama sürecinde video kayıtların izlenilmesi ile ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle ilgili araştırmacı ve akranlar tarafından yapılan dönütlerin öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf taraflarını görmelerine ve yansıtma yapmalarına yardımcı olduğu söylenilebilir.

- Öğretmen adayları mikroöğretim sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Adaylar sürenin yeterli olmaması, akranlar tarafından yapılan değerlendirmelerin objektif ve yapıcı olmadığı, kendi sınıf arkadaşlarına ders anlatma, yapay sınıf ortamı ve kamera karşısında heyecanlanma ve ders anlatımının gerçekleştirildiği hedef öğrenci grubunun (ortaokul öğrencileri) tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına aşina olmaması gibi konularda yaşadıkları güçlüklerden bahsetmişlerdir.

• Mikroöğretim uygulaması yapan sosyal bilgiler öğretmen adayları tamamlayıcı ölçme-değerlendirmenin; öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olduğunu, bu yaklaşımların öğrencilerin bütüncül değerlendirmelerine olanak sağladığını, öğrencilerin derse katılımını ve ilgilerini arttırdığını, dersi eğlenceli bir hale dönüştürdüğü ifade etmişlerdir. Bu sonuç öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik olumlu düşünceye sahip olduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarından biri bu tekniklerin karmaşık olduğu ve değerlendirme sürecinde objektif olunamayacağını ileri sürmüştür.

5.3. Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlık halinde aşağıda yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

• Öğretmen yetiştiren programlarda, öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleriyle ilgili okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi için ölçme-değerlendirme derslerinde bu tekniklere yönelik teorik ve pratik eğitim bir arada verilmelidir.

• Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının ölçme-değerlendirme boyutunda tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yapılan vurgu dikkate alınarak lisans programlarında verilen ölçme ve değerlendirme derslerinde bu tekniklere daha fazla yer verilmelidir.

• Literatürde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinin zaman aldığı sıklıkla ifade edildiğinden, bu tekniklerin kullanıldığı derslerin süreleri ya da ders sayıları arttırılmalıdır.

• Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili uygulamalar yaptırılmalı ve bu dersler aracılığıyla aday öğretmenlerin uygulama okullarında bu teknikleri kullanmalarını teşvik edilmelidir.

• Bu çalışmada gerçekleştirilen mikroöğretim etkinlikleriyle benzer etkinlikler öğretmen yetiştirme programlarında yaygın olarak kullanılmalı, öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik bilgilerini sınıf ortamında uygulamalarına fırsat verilmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

• Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin algıları ortaya koyulmalıdır.

• Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeyini belirleme ve geliştirme amaçlı daha fazla betimsel ve deneysel araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, İ. H., Yıldız, S. & Karan, Ş. (2013). *Learner Teachers: Professional Development of Elementary School Teachers through Peer Collaboration*. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, 6-9 Haziran 2013.
- Akıllı, M. (2007). *Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi Yöntemlerinin Öğretmen Eğitimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akkoç, H. (2012). Bilgisayar destekli ölçme-değerlendirme araçlarının matematik öğretimine entegrasyonuna yönelik hizmet öncesi eğitim uygulamaları ve matematik öğretmen adaylarının gelişimi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3 (2), 99-114.
- Aktürk, A. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Alıcı, D. (2014). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 131-174). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, F. (2012). *Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri (Uşak İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Alkharusi, H. (2011a). A Logistic Regression Model Predicting Assessment Literacy among In-Service Teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7 (2), 280-291.
- Alkharusi, H. (2011b). Teachers' Classroom Assessment Skills: Influence of Gender, Subject Area, Grade Level, Teaching Experience and In-service Assessment Training. *Journal of Turkish Science Education*, 8 (2), 39-48.

- Alleman, J. & Brophy, J. (1999). The changing nature and purpose of assessment in the social studies classroom. *Social Education*, 63 (6), 334-337.
- Allen, D. W. (1966). Micro-teaching: A new framework for in-service education. *The High School Journal*, 49 (8), 355-362.
- Alkan, C. & Kurt, M. (1998). *Özel Öğretim Yöntemleri (Disiplinlerin Öğretim Teknolojileri)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning, *Educational Leadership*, 57 (5), 13-19.
- Arslan, S. & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 38-63.
- Ataman, M. (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*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atılğan, H. (2013). Doğru-Yanlış Testleri. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 203-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H. (2013). Değerlendirme ve Not Verme. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 349-395). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H., Kan, A. & Doğan, H. (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (H. Atılğan, Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atikol, R. (2008). *In-service English teachers' opinions of assessment and evaluation of young learners: Portfolio assessment as an alternative*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Azis, A. (2014). *Indonesian junior secondary school teachers' conceptions of assessment: A mixed methods study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Victoria Üniversitesi Wellington, New Zealand.
- Azrak, Y. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakır, S. (2014). The Effect of Microteaching on the Teaching Skills of Pre-Service Science Teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 13 (6), 789-801.
- Bal, A. P. & Doğanay, A. (2010). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 373-398.
- Banoğlu, C. (2009). *Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baş, G. & Beyhan Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7 (1), 18-32.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, S., & Dönmez, G. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgilerinin Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi Bileşeni Bağlamında İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 17-37.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bıçak, B. (2014). Performans Değerlendirme. S. Erkan & M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 198-238). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Bilici, S. C. (2012). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Özyeterlikleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. bs.). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Birgin, O. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Tokat, 5-7 Eylül 2007.
- Birgin, O. & Küçük, M. (2012). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri. M. Küçük & Y. Geçit (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 159-220). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 413-426.
- Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment, *Cambridge Journal of Education*, 46 (1), 97-111.
- Brown, G. T. L. (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Auckland Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yeni Zelanda.
- Buldur, S. (2009). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Bulut, K. (2015). *Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bütüner, S. Ö., Yiğit, N. & Çimer, S. O. (2010). Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinin Türkçeye Uyarlanması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 792-809.

- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme "Kaynak Metinler"*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyükkarıcı, K. (2016). Identifying the areas for English language teacher development: A study of assessment literacy. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6 (3), 333-346.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktokatlı, N. & Bayraktar, Ş. (2014). Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme Değerlendirme Uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4 (1), 103-126.
- Calveric, S. B. (2010). *Elementary teachers' assessment beliefs and practices*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Commonwealth Üniversitesi, ABD.
- Campbell, C. & Evans, J. A. (2000) Investigation of Preservice Teachers' Classroom Assessment Practices During Student Teaching, *The Journal of Educational Research*, 93 (6), 350-355.
- Campos-Sánchez, A., Sánchez-Quevedo, M., Crespo-Ferrer, P.V., García-López, J.M. & Alaminos, M. (2013). Microteaching as a self-learning tool. Students' perceptons in the preparaton and expositon of a microlesson in a tssue engineering course. *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*, 3 (2), 66-72.
- Canbazoğlu, S., Demirelli, H. & Kavak, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ait konu alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (1), 275-291.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2014). *Understanding Research: A consumer's guide*. Boston, MA: Pearson Education Inc.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, J. M. (1967). Developing specific teaching skills through micro-teaching. *The High School Journal*, 51 (2), 80-85.
- Coştu, B. (2012). Ölçe ve Değerlendirmeye İlgili Temel Kavramlar. M. Küçük & Y. Geçit (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 1-15). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağlar, D. (1983). *Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirme*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Çakan, M. (2014). Eğitim Sisteminde Yaygın Olarak Kullanılan Sınav Türleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 93-129). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, Ö. (2010). Materyal Geliştirmede Mikro-Öğretim: Öğretmen Adaylarının Yöntem ve Geribildirimler Üzerine Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 55-73.
- Çakır, Ö., & Aksan, Y. (1992). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede mikroöğretimin rolü: Bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 313-320.
- Çalışkan, İ. (2009). *Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçe ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanma Becerileri İle Fen ve Teknoloji Öğretmen ve Öğrenci Adaylarının Bu Yaklaşımlarla İlgili Görüşleri Hakkında Durum Belirleme Çalışması Ankara İli ve Hacettepe Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çam, Ö., Bayraklı, B. & Dodurgalı, A. (1998). *İmtihan Pedagojisi ve Ölçme-Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: M. Ü. İFAV Yayınları Nu. 54.

- Çetin, B. (2014). Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi. S. Erkan & M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 68-142). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- DeLuca, C., & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64 (4), 356-372.
- DeLuca, C. & Klinger D. A. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17 (4), 419-438.
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. & Luhanga, U. (2016a). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28 (3), 251-272.
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. & Luhanga, U. (2016b). Approaches to Classroom Assessment Inventory: A New Instrument to Support Teacher Assessment Literacy. *Educational Assessment*, 21 (4), 248-266.
- Demir, S. (2011). Öğrenme-Öğretme Yöntemleri ve Teknikleri. H. Uzunboylu & G. Öner (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 103-146). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deneen, C. C., & Brown, G. T. (2016). The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3 (1), 1225380.
- Deniz, L. (1995). Bir Mikroöğretim Uygulaması ve Değerlendirmesi "Hekim Eğitimcilerin Eğitimi" Hizmetiçi Eğitim Kursunda Yapılan Uygulama. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (7), 61-66.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review, *Studies in Higher education*, 24 (3), 331-350.

- Doğan, N. (2013). Davranışların Ölçülmesi. H. Atılgan (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 81-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, T. (2003). *Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Duban, N. & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına ilişkin Görüşleri. *Elementary Education Online*, 7 (3), 769-784.
- Duplass, J. A. (2010). *Teaching Elementary Social Studies: Strategies, Standards, and Internet Resources*. New York: Cengage Learning.
- Duran, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Edwards, F. (2017). A rubric to track the development of secondary preservice and novice teachers' summative assessment literacy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (2), 205-227.
- Efendi, R., Rustaman, N. Y., & Kaniawati, I. (2017). Profile of Prospective Physics Teachers on Assessment Literacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 812 (1), [Çevrim-içi: <http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/812/1/012061/pdf>., Erişim tarihi: 13.05.2017]
- Ekşi, G. (2012). Implementing an Observation and Feedback Form for More Effective Feedback in Microteaching. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 267-282.
- Elshawa, N. R. M., Heng, C. S., Abdullah, A. N. & Rashid, S. Md. (2016). Teachers' Assessment Literacy and Washback Effect of Assessment. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5 (4), 135-141.
- Erdemir, A. Z. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Erkuş, A. (2006). *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme Kavramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Ersoy, E. (2008). *İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Falchikov, N. & Boud, D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-430.
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 287-322.
- Fan, Y., Wang, T. & Wang, K. (2011). A web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. *Computers & Education*, 57 (2), 1727-1740.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2003). *Educational Research: An Introduction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gebriş, A. (2017). Language teachers' conceptions of assessment: an Egyptian perspective. *Teacher Development*, 21 (1), 81-100.
- Geçit, Y. (2012). Geleneksel Ölçme Araçları ve Özellikleri. M. Küçük & Y. Geçit (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (s. 107-151). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlikler algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145
- Gencel, İ. E. & Özbaşı, D. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12 (1), 190-201.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Gök, B. & Erdoğan, T. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 233-246.
- Görgeç, İ. (2003). Mikroöğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (24), 56-63.
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 607-621.
- Gül, E. (2011). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı ve Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Güler, N. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, B. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Gümüş, M. & Aykaç, N. (2012). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (40), 59-68.
- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M. & Doğan, D. (2005). Öğretmenlik Uygulamalarında Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 1-10.
- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
- Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing Self-and Peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research and Development*, 20 (1), 53-70.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hill, T. (2016). Do accounting students believe in self-assessment?. *Accounting Education*, 25 (4), 291-305.

- Howell, C. A. (2013). *Development and Analysis of a Measurement Scale for Teacher Assessment Literacy*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, East Carolina Üniversitesi, ABD.
- Huai, N., Braden, J. P., White, J. L. & Elliott, S. N. (2006). Effect of an internet-based professional development program on teachers' assessment literacy for all students. *Teacher Education and Special Education*, 29 (4), 244-260.
- Huang, J. & He, Z. (2016). Exploring Assessment Literacy. *Higher Education of Social Science*, 11 (2), 18-27.
- Ijioma, B. C., Obasi, M. N. & Ifegbo, P. C. (2014). Integrating Microteaching Theory + Practice in Concurrent and Consecutive Teacher Education Programmes: Benefits and Challenges. *Report and Opinion*, 6 (9), 22-26.
- İlhan, E. G. Ç. (2006). *Yeni Değerlendirme Yaklaşımlarının Matematik Eğitimindeki Yansımalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşman, A. (1998). *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2 (2), 130-144.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kan, A. (2013). Ödev ve Projeler. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 269-292). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanjeer, A. & Mthembu, J. (2015). Assessment literacy of foundation phase teachers: An exploratory study. *South African Journal of Childhood Education*, 5 (1), 142-168.
- Karaca, E. (2014). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. S. Erkan & M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 2-36). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karadağ, R. & Akkaya, A. (2013). İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 39-59.
- Karadeniz, M. H. (2014). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Genişletilmiş Mikro Öğretim Tekniğini Matematik Eğitiminde Sürece Dahil Etme Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15 (1), 101-120.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaman, P. (2014). *Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Belirlenmesi ve Mikro-Öğretim Yoluyla Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, F. Ö. & Cengiz, C. (2016). Özel Öğretim Yöntemleri II Dersinde Gerçekleştirilen Mikro-Öğretim Uygulamalarının Kimya Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 565-584.
- Kartal, T. (2013). *Mikro Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaşıkçı, C. M. (2009). *Fen ve Teknoloji Dersinin Ölçme ve Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Kazu, H. & Aslan, S. (2013). 2004 İlköğretim Programının “Ölçme-Değerlendirme” Boyutu İle İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12 (1), 87-108.
- Khadijeh, B. & Amir, R. (2015). Importance of Teachers’ Assessment Literacy, *International Journal of English Language Education*, 3 (1), 139-146.
- Kırıkkaya, E. B. & Vurkaya, G. (2011). The Effect of Using Alternative Assessment Activities on Students’ Success And Attitudes in Science and Technology Course. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 997-1004.
- Kızılluluk, H. (2007). *Toplum Bilim Yazıları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koh, K., Carol-Ann Burke, L. E., Luke, A., Gong, W. & Tan, C. (2017). Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classrooms: A focus on assessment task design. *Language Teaching Research*, 1-25.
- Koh, K. H. (2011). Improving teachers’ assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22 (3), 255-276.
- Koh, K. H. & Velayutham, R. L. (2009). Improving teachers’ assessment literacy in Singapore schools: An analysis of teachers’ assessment tasks and student work. [Çevrim-içi: https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/2026/1/NIE_research_brief_09_002.pdf, Erişim tarihi: 22.05.2017]
- Konur, K. B. & Konur, B. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Metotlarına İlişkin Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5 (2), 138-155.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Kourieos, S. (2016). Video-Mediated Microteaching – A Stimulus for Reflection and Teacher Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (1), 65-80.
- Köklükaya, A. N. (2010). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ile İlgili Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32 (4), 483-486.

- Kuran, K. (2009). Mikro Öğretimin Öğretmenlik Meslek Bilgi ve Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 384-401.
- Kuran, K. & Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 209-234.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve Değerlendirme Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim "Öğretim İlke ve Yöntemleri"*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükoğlu, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y. & Karademir, Ş. (2012). Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 19-32.
- Külahçı, Ş. G. (1994). Mikro Öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Deneyimi II. Değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 18 (92), 36-44.
- Leighton, J. P., Gokiert, R. J., Cor, M. K. & Heffernan, C. (2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom- versus large-scale tests: implications for assessment literacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17 (1), 7-21.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7 (1), 21-36.
- Levy-Vered, A. & Alhija, F. N.-A. (2015). Modelling beginning teachers' assessment literacy: The contribution of training, self-efficacy, and conceptions of assessment. *Educational Research and Evaluation*, 21 (5-6), 378-406.

- Lian, L. H. & Yew, W. T. (2016). A Framework for Examining Assessment Literacy of Preservice Teachers. *US-China Education Review*, 6 (5), 294-300.
- McGee, J. & Colby, S. (2014). Impact of an assessment course on teacher candidates' assessment literacy. *Action in Teacher Education*, 36 (5-6), 522-532.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf İçi Değerlendirme: Etkili Ölçütlere Dayalı Etkili Bir Öğretim İçin İlke ve Uygulamalar* (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- MEB (2001). *21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005a). *Sosyal Bilgiler 6. – 7. Sınıf Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. [Çevrim-içi: <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf>, Erişim tarihi: 21.11.2016]
- MEB (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri*. [Çevrim-içi: <http://otmg.meb.gov.tr/alansosyal.html>, Erişim tarihi: 16.05.2017]
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, çev. ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Mertler, C. A. (2003). *Preservice Versus Inservice Teacher' Assessment Literacy: Does Classroom Experience Make a Difference?*. The annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH, 15-18 Ekim 2003.
- Mertler, C. A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?. *American Secondary Education*, 33 (1), 49-64.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12 (2), 101-113.

- Mertler, C. A. & Campbell, C. (2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the "Assessment Literacy Inventory."* The annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Kanada, 11-15 Nisan 2005.
- Metin, M. & Birişçi, S. (2011). Opinions of Primary Teachers in Different Branches about Alternative Assessment. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 141-154.
- Mialaret, G. (2001). *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi* (H. Izgar & M. Gürsel, çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Micheels, W. J. & Karnes, M. R. (1968). *Eğitimde Başarının Ölçülmesi* (İ. Yurt, Çev.). Ankara: Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları 8.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. CA: SAGE Thousand Oaks.
- Millard, L. (2000). Teaching the teachers: ways of improving teaching and identifying areas for development. *Annals of the Rheumatic Diseases*, 59 (10), 760-764.
- Mohamed, S., Kamis, A. & Ali, N. (2016). Gauging the assessment literacy of Malaysia's home economics teachers: An empirical study. *Geografia Malaysian Journal of Society and Space*, 12 (3), 130-138.
- Montgomery, K. (2002). Authentic tasks and rubrics: going beyond traditional assessments in college teaching. *College Teaching*, 50 (1), 34-39.
- Mutlu, N. (2012). *The Design and Development of an Online Professional Development Material for Science and Technology Teachers on Assessment and Evaluation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Doğa ve Uygulamalı Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nartgün, Z. (2014). Duyuşsal Nitelikler ve Ölçülmesi. S. Erkan & M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 144-196). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nelson, L. R. & Drake, F. D. (1997). Enhancing reflective practice through alternative assessment. *Journal of Research in Rural Education*, 13 (1), 47-56.

- OECD (2000). *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey. Paris and Ottawa: OECD and Statistics Canada.* [Çevrim-içi: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>., Erişim tarihi: 08.05.2017]
- Ogan-Bekiroglu, F. & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25 (3), 344-371.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz, S. & Atay, D. (2017). Turkish EFL instructors' in-class language assessment literacy: perceptions and practices. *ELT Research Journal*, 6 (1), 25-44.
- Özçelik, A. (2011). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıkları ve Karşılaştıkları Sorunlar.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test Hazırlama Kılavuzu* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, Y. (2014). *Eğitimde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Gece Kitaplığı.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Peker, M. (2009). Genişletilmiş Mikro Öğretim Yaşantıları Hakkında Matematik Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 353-376.
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental?. *Theory into practice*, 48 (1): 4-11.
- Popham, W. J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. *The Teacher Educator*, 46 (4), 265-273.

- Quilter, S. M. & Gallini, J. K. (2000). Teachers' assessment literacy and attitudes. *The Teacher Educator*, 36 (2), 115-131.
- Reddy, Y. M. & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 435-448.
- Remesh, A. (2013). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. *Journal of Research in Medical Sciences : The Official Journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 18 (2), 158-163.
- Sağlam, F. Ş. (2013). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sathasivam, R. & Daniel, E. G. S. (2011). *Shifting Malaysian Primary Science Teachers' Assessment Literacy for a World Class Education*. 1st International Conference on World-Class Education, Malaya Üniversitesi, Malezya, 05-06 Aralık 2011.
- Savage, T. V. (2003). Assessment and Quality Social Studies. *The Social Studies*, 94 (5), 201-206.
- Savaş, B. (2010). Öğretim Teknikleri. M. Arslan (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 169-213). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schafer, W. D. & Lissitz, R. W. (1987). Measurement training for school personnel: Recommendations and reality. *Journal of Teacher Education*, 38 (3), 57-63.
- Seggie, F. N. & Yıldırım, M. A. (2015). Nitel Araştırmaların Desenlenmesi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* içinde (s. 23-35). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim Uygulamasının Öğretmen Adayları Gözüyle Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 303-313.
- Shore, B. M. (1972). Microteaching: A brief review. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED066863.pdf>, Erişim tarihi: 09.11.2016]
- Sırkıntı, A. (2007). *İlköğretimde Öğretmenlerin Matematik Dersinde Alternatif Değerlendirme Tekniği Olan "Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)" Hakkında*

- Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Siegel, M. A. & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Preservice teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22 (4), 371-391.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Suter, W. N. (2006). *Introduction to Educational Research: A critical thinking approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Şahin, A. E. (2010). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, F. (2012). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Tutum ve Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şen, A. İ. (2009). A Study on the Effectiveness of Peer Microteaching in a Teacher Education Program. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 165-174.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2014). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tok, T. N. (2006). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. A. Doğanay & E. Karip (Ed.). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* içinde (s. 131-180). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment, *Theory Into Practice*, 48 (1), 20-27.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri* (M. E. Rüzgar & B. Aslan, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Uğurlu, R. & Akkoç, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme bilgilerinin gelişiminin tamamlayıcı-şekillendirici ölçme-değerlendirme bağlamında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 155-167.
- Ural, M., Erdoğan, H. & Tüzün, M. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (İstatistik Uygulamalı)*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Ustaoglu, A. & Aytaç, B. (2014). Kelime İlişkilendirme Testleri. S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 215-228). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uysal, M., Öztürk, H. & Döş, İ. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Uzunkol, E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. S. Şimşek (Ed.). *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleri için Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 403-439). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üztemur, S. S. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgıları ve Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Varış, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Volante, L. & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30 (3): 749-770.
- Yalçinkaya, E. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. R. Sever (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 411-453). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yaman, S. & Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 53-72.
- Yayla, R. G. (2012). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem Teknikleri ve Uygulamaları Hakkındaki Görüş ve*

- Düşüncelerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Öğretmenler İçin El Kitabı)*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Öz Eğitim Basım Yayın.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK-1: Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Testi (TÖDTYOT)

1) Aşağıdakilerden hangisi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme ile ilgili doğru bir ifadedir?

- I- İlk yapılan etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri hakkında gerekli bilgiyi verir.
- II- Başarı gelişmeden bağımsız olarak ele alınır.
- III- Öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını sağlar.

A- Yalnız I B- I ve III C- Yalnız II D- II ve III E- Yalnız III

Sosyal Bilgiler öğretmeni Ahmet Bey, 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kapsamında öğrencileri ile “Her insanın değerli ve onurlu olduğunu kabul eder.” kazanımına yönelik bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Yapılan etkinliğin ardından yazılı bir sınav yaparak öğrencilerin kazanımlara erişme düzeyini tespit etmeye çalışmıştır. Ancak daha sonra bu sınavın uygun bir ölçme ve değerlendirme aracı olmadığını fark etmiştir.

NOT: 2. ve 3. soru yukarıda yer alan senaryo dikkate alınarak cevaplanılacaktır.

2) Yukarıda yer alan senaryo göz önünde bulundurulduğunda, Ahmet Bey’in amacına en çok hizmet edecek ölçme ve değerlendirme aracı aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Kısa cevaplı sorular
- B- Gözlem
- C- Sözlü yoklama
- D- Görüşme tekniği
- E- Vee Diyagramı

3) Öğrencilerin doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için Ahmet Bey'e önerilebilecek en uygun davranış aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Öğrencilere çalışma yaprakları vermelidir.
- B- Öğrencilerine sözlü sorular yöneltilmelidir.
- C- Gözlem formu geliştirmelidir.
- D- Meslektaşlarının görüşlerini almalıdır.
- E- Öğrencilere model olmalıdır.

4) Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan "Ders araç ve gereçlerini günlük ders programına göre hazırlar ve bunları uygun bir biçimde kullanır." kazanımının ne ölçüde edinildiğini tespit etmek isteyen bir öğretmen için en uygun ölçme ve değerlendirme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Tanılayıcı dallanmış ağaç
- B- Yapılandırılmış grid
- C- Vee diyagramı
- D- Öz değerlendirme
- E- Akran değerlendirme

Sosyal Bilgiler öğretmeni Gamze Hanım, öğrencilerinin "Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir." kazanımına erişmesi için uluslararası festivaller, olimpiyatlar vb. etkinlikleri araştırarak bilgi ve becerilerini etkinlik kapsamında nasıl kullandıklarını göstermelerini ister. Böylelikle öğrencilerinin bilgiyi nasıl edindiklerini ve yapılandıklarını tespit etmeyi amaçlar.

NOT: 5. soru yukarıda yer alan senaryo dikkate alınarak cevaplanacaktır.

5) Gamze Hanım'ın kullanabileceği ölçme ve değerlendirme aracının özellikleri düşünüldüğünde, Gamze Hanım aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?

- A- Etkinlik kapsamında görevler belirlemeli, ardından hangi kriterleri kullanması gerektiğini tanımlamalıdır.
- B- 9 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlamalı ve her bir kutucuğu sırası ile numaralandırmalıdır.
- C- Öğrencilerden konu hakkında ne algıladıklarını ortaya koyacak bir yazı yazmalarını istemelidir.
- D- Tahtaya "V" şekli çizip, şeklin bir tarafına kavramsal boyut, diğer tarafına yönetsel boyut yazmalıdır.
- E- Sınıf ortamına bir kavram karikatürü getirerek öğrencilere ne düşündüklerini sormalıdır.

- 6) I- Şans başarısı yüksektir.
 II- Birbiri ile bağlantılı doğru-yanlış soruları hazırlamak zordur.
 III- Sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmayabilir.
 Yukarıda verilen ifadelerden hangisi/hangileri Tanılayıcı Dallanmış Ağaç tekniğinin sınırlılıklarındandır?

A- Yalnız I B- Yalnız II C- I ve II D- II ve III E- I, II ve III

- 7) Bir ortaokulda Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görev yapan Ali Bey öğrencilerinin bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerisi kazanmalarını istemektedir. Bu amaca yönelik aşağıdaki tekniklerden hangisini kullanabilir?

A- Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)
 B- Gözlem
 C- Proje
 D- Portfolyo
 E- Performans değerlendirme

Kemal Bey, öğrencilerinin hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için sözlü sunumun uygun bir araç olduğunu düşünmüştür. Yapacağı değerlendirme için ölçütlerin ifade edilmesine katkı sağlayacak ve öğrencileri sürece dâhil edecek bir değerlendirme aracı kullanmak istemiştir.

NOT: 8. ve 9. soru yukarıda yer alan senaryo dikkate alınarak cevaplanılacaktır.

- 8) Kemal Bey'in kullanmak istediği değerlendirme aracı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A- Görüşme
 B- Akran değerlendirme
 C- Sözlü sınav
 D- Portfolyo
 E- Yapılandırılmış grid

9) Aşağıdakilerden hangisi Kemal Bey'in kullanacağı değerlendirme aracının özelliklerinden biri olamaz?

- A- Öğrencilerin öğrenme ile ilgili tecrübelerini derinleştirerek artırır.
- B- Öğrencilerin bağımsız öğrenen bireyler olmasına yardım eder.
- C- Öğrencilere belli durumlarda daha fazla geri bildirim kazanma konusunda yardımcı olur.
- D- Öğrencilerin derinlemesine bilgi sahibi olmasını sağlar
- E- Değerlendirme ve puanlamada tek bir puanlayıcıya bağımlılık azalır.

10) Bir öğretmen öğrencilerinin öğretim süreci boyunca gelişimlerini görmek ve değerlendirmeye katılımlarını sağlamak istiyorsa uygulayabileceği en uygun ölçme ve değerlendirme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Öz değerlendirme
- B- Akran değerlendirme
- C- Portfolyo değerlendirme
- D- Mutlak değerlendirme
- E- Bağlı değerlendirme

Gülçin öğretmen, 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi "Demokrasi Kültürü" teması ile ilgili tanılayıcı amaçlı bir değerlendirme yapmayı istemektedir. Bu yolla öğrencilerin ne öğrendiklerini daha iyi anlamaları ve hangi alanlarda problemleri olduğunu daha kolay saptamalarını amaçlamaktadır. Böylelikle durumlarını gözden geçiren ve gelişimlerinin farkında olan öğrenciler yaptıklarının sorumluluğunu da taşıyacaktır.

NOT: 11. ve 12. soru yukarıda yer alan senaryo dikkate alınarak cevaplanılacaktır.

11) Gülçin öğretmen tanılayıcı amaçlı olarak aşağıdaki değerlendirme türlerinden hangisini kullanabilir?

- A- Yazılı yoklama
- B- Kelime eşleştirme
- C- Öz değerlendirme
- D- Çoktan seçmeli test
- E- Akran değerlendirme

12) Gülçin öğretmenin kullanacağı değerlendirme aracı için aşağıdakilerden hangisi söylenilemez?

- A- Öğrenciler değerlendirme kriterlerini başkalarının çalışmalarındaki kanıtlara uygulayarak daha derinlemesine öğrenmeler sağlayabilirler.
- B- Kontrol listeleri kullanılarak da yapılabilir.
- C- Öğrencilerin kendilerine nesnel bir gözle bakmasını sağlar.
- D- Başlangıçta öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanlışlara sebep olabilir.
- E- Olası değerlendirme aracı arasındaki güvensizliğin derecesini ortaya çıkararak değerlendirmenin güvenilirliğini ve nesnelliğini artırabilir.

13) Kavram haritaları hangi amaçla kullanılmaz?

- A- Öğrenme sürecini kontrol etme
- B- Öğrenmeyi kolaylaştırma
- C- Duyuşsal davranışları ölçme
- D- Kavram yanlışlarını ortaya çıkarma
- E- Değerlendirme yapma

İstanbul ilinde bir devlet okulunda görev yapan Mehmet Bey, öğrencilerinin doğal afetler konusunda bilinçli olmasını sağlamak için onlara film izletir ve tatbikat yaptırır. Yapılan bu etkinliklerin ne kadar etkili olduğunu öğrenmek için ise, öğrencilerden derinlemesine bilgi elde edebileceğini düşündüğü bir değerlendirme aracı seçer ve onu uygular.

NOT: 14. ve 15. soru yukarıda yer alan senaryo dikkate alınarak cevaplanacaktır.

14) Mehmet Bey'in kullandığı değerlendirme aracının amaca hizmet ettiği düşünüldüğünde, kullanılan değerlendirme aracı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A- Çoktan seçmeli test
- B- Yazılı sınav
- C- Portfolyo
- D- Tutum ölçeği
- E- Görüşme tekniği

15) Mehmet Bey'in kullandığı değerlendirme aracı dikkate alındığında aşağıdakilerden hangisi söylenilebilir?

- A- Hazırlanan testte, cevap listesinde 10'dan daha az seçenek bulunmasına dikkat edilir.
- B- Bireysel ya da grup görüşmeleri şeklinde gerçekleştirilir.
- C- 9, 12 ya da 16 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır ve hedef sorunun cevabı gelişigüzel bir şekilde kutucuklardan birine ya da birkaçına yerleştirilir.
- D- Puanlama ölçeğindeki kriterler öğrencilerin görüşüne başvurulur ve geliştirilebilir.
- E- Gruptaki her birey, kim tarafından yapıldığını bilmeksizin gruptaki diğer bireyler tarafından değerlendirilir.

Sosyal Bilgiler öğretmeni Ali Bey, sınıfa doğal afetler konulu bir metin getirir ve her öğrenciye bu metni dağıtır. Öğrencilerden metni dikkatli bir şekilde incelemelerini, metinde yer alan kavramları bulup listelemelerini, bu kavramları genelden özele doğru gruplandırmalarını, birbiriyle ilişkili kavramları yeniden gözden geçirip ilişkili cümleleri bulmalarını ve bir harita oluşturmalarını ister.

NOT: 16. soru yukarıda yer alan senaryo dikkate alınarak cevaplanılacaktır.

16) Yukarıda verilen senaryo dikkate alındığında, Ali Bey'in aşağıdakilerden hangisini yapması doğru bir davranış olur?

- A- Öğrencilerden yönergeye uygun şekilde verilen ifadeleri cevaplarla eşleştirmesini ister.
- B- Öğrenciden her sorunun cevabı için uygun kutucuğu bulmasını söyler.
- C- Herhangi bir anahtar kavrama en fazla verilen cevap kelimeler için frekans tablosu hazırlar.
- D- Bütüncül bir puanlama ölçeği ile öğrencilerin performansını değerlendirir.
- E- Haritaların tek bir dikey çizgiden oluşmasına çalışır.

- 17) I- Dereceli puanlama anahtarı
 II- Kontrol listeleri
 III- Derecelendirme ölçekleri

Yukarıdaki puanlama araçlarından hangisi/ hangileri ödev ve projeleri puanlarken, performans düzeylerinin ya da kriterlerin ne dereceye kadar karşılandığı hakkında bilgi vermez?

- A- Yalnız I B- I ve II C- Yalnız II D- I ve III E- II ve III

Mehmet Bey, Sosyal Bilgiler dersinde kavram öğretiminin önemli olduğu düşüncesinden hareketle sınıfında kavram öğretimini destekleyici yöntem ve tekniklere yer vermektedir. Öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilerin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koymaya dönük, şans başarısı düşük değerlendirme araçlarını kullanmayı düşünmekte, ancak hangi değerlendirme tekniğinden faydalanacağı noktasında kararsız kalmaktadır.

NOT: 18. soru yukarıda yer alan senaryo dikkate alınarak cevaplanılacaktır.

- 18) Mehmet Bey için en uygun değerlendirme tekniği aşağıdakilerden hangisi olabilir?
- A- Yapılandırılmış grid
 B- Çoktan seçmeli test
 C- Portfolyo
 D- Yazılı yoklamalar
 E- Doğru-yanlış soruları

Zeynep öğretmen, 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler hakkında öğrencilerinin farkındalık kazanmasını istemekte ve dönem sonunda sağlıklı bir değerlendirme yapmayı düşünerek ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan meslektaşı Ali Bey'e danışma gereği duymaktadır. Ali Bey kendisine süreç içerisinde öğrencilerin gelişim ve değişimini en gerçekçi şekilde gösterecek bir değerlendirme aracı önermektedir.

NOT: 19. soru yukarıda yer alan senaryo dikkate alınarak cevaplanılacaktır.

19) Ali Bey'in önerdiği değerlendirme aracı aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Dereceli puanlama anahtarı
- B- Kontrol listesi
- C- Öğrenci ürün dosyası
- D- Bağlı değerlendirme
- E- Mutlak değerlendirme

Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan bir etkinlik örneği çerçevesinde öğrencilere okullarını ve çevrelerini temiz tutmak için neler yapabilecekleri sorulur ve öğrenciler “Temiz Okul, Temiz Çevre” konulu bir çalışma yapmaya yönlendirilir. Öğrenciler gruplara ayrılarak çalışmalarını gerçekleştirirler. Hazırlanan çalışmalar arasında birinci seçilen uygulamaya konulur.

NOT: 20. soru yukarıda ver alan senaryo dikkate alınarak cevaplanacaktır.

20) Öğrenciler tarafından yapılan çalışmalar arasında birinci seçilecek olanı belirleme aşamasında aşağıda verilen değerlendirme tekniklerinden hangisinin kullanılması daha doğru olur?

- A- Akran değerlendirme
- B- Kâğıt kalem testleri
- C- Görüşme tekniği
- D- Derecelendirme ölçekleri
- E- Tutum ölçeği

21) Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A- Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin çoğunda dereceli puanlama anahtarı kullanılır.
- B- Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri performans temelli, gerçekçi ve uygulanabilir testlere dayalıdır.
- C- Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme geleneksel ölçme ve değerlendirmeye nazaran daha fazla öğrenci merkezlidir.
- D- Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri objektiftir.
- E- Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ölçme ve değerlendirme alanına yansımalarının bir sonucudur.

- 22) Öz değerlendirme tekniğine ilişkin verilen ifadelerden hangisi doğrudur?
- A- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
 - B- Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmeye katkı sağlar.
 - C- Öğrenciye sürecin bir parçası olduğu hissini verir.
 - D- Kim?, ne?, nerede? gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır.
 - E- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmesini kolaylaştırır.
- 23) Proje çalışmaları ile ilgili aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?
- A- Projelerin değerlendirilmesinde puanlama ölçekleri kullanılabilir.
 - B- Öğrenciler bireysel ya da grup halinde proje çalışmalarında yer alabilirler.
 - C- Proje çalışmalarında süreç ile ürün değerlendirmesi dikkate alınır.
 - D- Öğretmen ve öğrenciler için önemli sorumluluklar gerektirir.
 - E- Her öğrenciye veya gruba aynı soru ve konu verilir.
- 24) Bir devlet okulunda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmeni, herhangi bir konu ile ilgili 5 ile 10 arasında değişen anahtar kavram seçer. Kavramların konu için çok önemli olmasına dikkat eder. Her kavram bir sayfaya gelecek şekilde bir sayfa düzeni hazırlar. İlk sayfa uygulama ile ilgili bir yönerge, ikinci sayfa ise bir örnek içerir.
- Yukarıda özellikleri belirtilen teknik aşağıdakilerden hangisidir?
- A- Yazılı Sınav
 - B- Kısa Cevaplı Sorular
 - C- Kelime İlişkilendirme
 - D- Soru-Cevap
 - E- Eşleştirme Soruları
- 25) Öğrenci gelişim dosyaları (Portfolyo) ile ilgili aşağıda belirtilen seçeneklerden hangisi yanlıştır?
- A- Bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesinde uygun araçlardır.
 - B- Hem bir öğretim hem de bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.
 - C- Öğretmenlere, öğrencinin gerçekte ne öğrendiğinin somut resmini çizmede katkı sağlar.
 - D- Öğrencilerin gerçek yaşamla iç içe öğrenmelerini sağlar.
 - E- Öğretmenlere, öğrencilerin sadece neleri bildiklerini değil, aynı zamanda neler yapabildiklerini değerlendirme fırsatı verir.

26) Aşağıdaki ifadelerden hangisi gözlem tekniği için söylenemez?

- A- Gözlem tekniği, uygulanması ve değerlendirmesi kolay bir tekniktir.
- B- Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin doğal ortamları içinde bulunmasıdır.
- C- Gözlemler, katılımlı ve katılımsız gözlem olmak üzere ikiye ayrılır.
- D- Gözlemlerle elde edilen veriler en kısa sürede kaydedilmelidir.
- E- Gözlenen veriler yorumlanmadan kaydedilmelidir.

27) I- Öğretmene, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci beklentilerini netleştirmede yardımcı olur.

II- İyileştirme amaçlı öğretimi planlamaya katkı sağlar.

III- Genellikle olumlu veya olumsuz davranışların sayısını kaydetmeye yarayan araçlardır.

IV- Psiko-motor becerileri ölçmede kullanılır.

Yukarıdakilerden hangisi/hangileri Dereceli Puanlama Anahtarının avantajları arasında yer almaktadır?

- A- I ve II B- I, II ve III C- II ve III D- I, II ve IV E- II ve IV

28) gözlenecek davranışın varlığının “x” gibi bir işaret ya da “evet” gibi bir kelime ile gösterilmesine imkan veren araçlardır.

29) öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir.

30) (D / Y) Kavram haritaları her öğrenci için geçerli bir tekniktir.

31) (D / Y) Performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı değildir.

EK-2: Mikroöğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu (MUSDF)

Yönerge: Bu değerlendirme formunda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama, uygulama ve puanlama ile ilgili kriter ifadeleri yer almaktadır. Değerlendirmenizi yaparken her davranış göstergesini okuduktan sonra, her bir davranış göstergesine ilişkin uygun gördüğünüz puanı (0 - 4), ilgili davranış göstergesinin karşısında yer alan kutucuğu “X” şeklinde işaretleyerek vermeniz gerekmektedir.

Değerlendiren Öğretmen Adayının Adı-Soyadı:

KRİTERLERİ DERECELEME ANAHTARI 0: Gözlenmedi 1: Zayıf 2: Orta 3: İyi 4: Çok iyi	KRİTERLERİN GÖZLENME DURUMLARI					EKLEMEK İSTEDİKLERİNİZ
	0	1	2	3	4	
GÖZLENECEK KRİTERLER LİSTESİ						
Yapılandırılmış Grid						
1) Yapılandırılmış gride ilişkin uygulama yönergesine yer verebilme						
2) Yapılandırılmış grid ile öğrencilerin bilgi seviyesini ortaya çıkaracak nitelikte soru (konu ile ilgili anahtar kavramlara yer verebilme vs.) hazırlayabilme						
3) Yapılandırılmış gridi hazırlarken kutucuk sayısını belirlemede öğrencinin yaşını göz önünde bulundurabilme						
4) Yapılandırılmış grid için soruların cevaplarını kutucuklara rastgele yerleştirebilme						
5) Öğrencilerin verdiği cevaplarla o konudaki kavram yanılgılarını ortaya çıkarabilme						
6) Yapılandırılmış grid tekniği için hazırlanmış sorularda kutucukları sadece özel ifadelerle değil gerektiğinde şekillerle de hazırlayabilme						
7) Grid tekniğini puanlayabilme						
8) Öğrencilere geri bildirimde bulunabilme						
Toplam						

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç					
1) Tanılayıcı dallanmış ağaca ilişkin uygulama yönergesine yer verebilme					
2) Tanılayıcı dallanmış ağaç için konuyla ilgili genelden özele doğru bir sıraya göre ifadeleri belirleyebilme					
3) Tanılayıcı dallanmış ağaç ile doğru ve yanlış olacak şekilde ifadeler belirleyebilme					
4) Tanılayıcı dallanmış ağaç ifadelerinin her birini öğrencilerdeki kavram yanlışlarını ortaya çıkaracak şekilde hazırlayabilme					
5) İfadeleri anlam bakımından birbirinden bağımsız olmayacak (birbirleriyle ilişkili) şekilde hazırlayabilme					
6) Tanılayıcı dallanmış ağaç ile öğrencilerin hangi ifadelerde yanlışlıklar yaptığını belirleyebilme					
7) Tanılayıcı dallanmış ağaç ifadelerini somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazabilme					
8) Tanılayıcı dallanmış ağacı puanlandırabilme					
9) Öğrencilere geri bildirimde bulunabilme					
Toplam					
Kavram Haritası					
1) Kavram haritasına ilişkin uygulama yönergesine yer verebilme					
2) Kavram haritasında hiyerarşi, önerme, çapraz bağlantı ve örneklere yer verebilme					
3) Öğrencilerin kavram haritası hazırlamalarına imkân sağlayabilme					
4) Kavram haritasıyla ilgili bir paragraf yazılmasını sağlayabilme					
5) Kavram haritası puanlama sistemi hazırlayabilme					
6) Öğrencilere geri bildirimde bulunabilme					
Toplam					
Kelime İlişkilendirme Testi					
1) Kelime ilişkilendirme testine ilişkin uygulama yönergesi (örnek bir uygulama dâhil) verebilme					
2) Testin cevaplandırılması amacıyla öğrencilere yeterli süre (her bir anahtar kavram için 30 sn) verebilme					
3) Öğrencilerden verdiği cevap kelime ve anahtar kavramı içeren bir cümle kurmasını isteyebilme					
4) Testin puanlama türünü belirleyebilme					
5) Öğrencilere değerlendirme sonuçlarına ilişkin geri bildirimde bulunabilme					

	Toplam						
Gözlem							
1) Gözlenecek davranışları önceden belirleyebilme							
2) Gözlenecek davranışların yer aldığı bir gözlem formu hazırlayabilme							
3) Gözlem formu kriterlerini öğrencilerle oluşturma ya da öğrencileri bu kriterlere dair önceden haberdar edebilme							
4) Gözlem formunu değerlendirebilme							
5) Öğrencilere geri bildirimde bulunabilme							
	Toplam						
Görüşme							
1) Görüşmeyi önceden planlayabilme							
2) Görüşme amacına uygun açık uçlu sorular hazırlayabilme							
3) Görüşme için rahat bir ortam hazırlayabilme							
4) Görüşme verilerinin kaydedilme biçimini (kamera, ses kayıt cihazı, yazılı notlar vs.) kararlaştırabilme							
5) Görüşme soruları için öğrencilere yeterli süre verebilme							
6) Görüşme sorularını anlayamadığı durumda öğrenciye ek sorular sorabilme							
7) Öğrencilere geri bildirimde bulunabilme							
	Toplam						
Öz Değerlendirme							
1) Öz değerlendirmeye yönelik uygun araçlar hazırlayabilme							
2) Öz değerlendirme aracı ile ilgili öğrencilere yönerge verebilme							
3) Öz değerlendirme amacına uygun kriter belirleyebilme							
4) Öz değerlendirme kriterlerini öğrencilerle belirleyebilme ya da öğrencileri kriterlerden haberdar edebilme							
5) Öz değerlendirme kriterlerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilme							
6) Öğrencilere geri bildirimde bulunabilme							
	Toplam						
Akran Değerlendirme							
1) Akran değerlendirmeye yönelik uygun araçlar hazırlayabilme							
2) Akran değerlendirme aracı ile ilgili öğrencilere yönerge verebilme							
3) Akran değerlendirme amacına uygun kriter belirleyebilme							
4) Akran değerlendirme kriterlerini öğrencilerle belirleyebilme ya da öğrencileri							

kriterlerden haberdar edebilme						
5) Akran değerlendirme kriterlerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilme						
6) Öğrencilere geri bildirimde bulunabilme						
Toplam						
Proje Değerlendirme						
1) Proje değerlendirme formunda değerlendirme amacına uygun kriter hazırlayabilme						
2) Proje değerlendirme kriterlerini öğrencilerle belirleyebilme ya da öğrencileri kriterlerden haberdar edebilme						
3) Proje değerlendirme kriterlerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilme						
4) Proje değerlendirme aracı ile ilgili öğrencilere yönerge verebilme						
5) Öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirebilmelerine imkân sağlayabilme						
6) Öğrencilere birbirlerinin çalışmalarını değerlendirebilmelerine imkân sağlayabilme						
7) Proje değerlendirme puanlama yönergesi hazırlayabilme						
8) Öğrencilere geri bildirimde bulunabilme						
Toplam						
Performans Değerlendirme						
1) Hedeflenen beceriyi ölçmeye yönelik performans görevi verebilme						
2) Performans görevi altında öğrenciden istenecek kriterleri belirleyebilme						
3) Performans değerlendirme kriterlerini öğrencilerle belirleyebilme ya da öğrencileri kriterlerden haberdar edebilme						
4) Değerlendirme kriterlerini açık ve anlaşılır şekilde ifade edebilme						
5) Performans değerlendirme aracı ile ilgili öğrencilere yönerge verebilme						
6) Öğrencilere kendi çalışmalarını/performanslarını değerlendirebilmelerine imkân sağlayabilme						
7) Öğrencilere birbirlerinin çalışmalarını/performanslarını değerlendirebilmelerine imkân sağlayabilme						
8) Performans değerlendirme puanlama yönergesi hazırlayabilme						
9) Öğrencilere geri bildirimde bulunabilme						
Toplam						
Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)						
1) Değerlendirme hedeflerine uygun kriterler belirleyebilme						
2) Değerlendirme kriterlerini öğrencilerle belirleyebilme ya da öğrencileri kriterlerden haberdar edebilme						

3) Değerlendirme kriterlerini açık ve anlaşılır şekilde ifade edebilme					
4) Davranış göstergelerinin hangi kategorilere göre (evet-kısmen-hayır, yeterli-kısmen yeterli-yetersiz vb.) gözleneceğini kararlaştırabilme					
5) Dereceli puanlama aracı ile ilgili öğrencilere yönerge verebilme					
6) Değerlendirilecek anahtar davranışların boyutlarını belirleyebilme					
7) Değerlendirme kriterlerinde mükemmel ve zayıf (kötü) niteliklerine göre açıklamalara yer verebilme					
8) Öğrencilere geri bildirimde bulunabilme					
Toplam					
Kontrol Listesi					
1) Değerlendirme hedeflerine uygun kriterler belirleyebilme					
2) Değerlendirme kriterlerini öğrencilerle belirleyebilme ya da öğrencileri kriterlerden haberdar edebilme					
3) Davranış göstergelerinin hangi kategorilere göre (evet-hayır, var-yok vb.) gözleneceğini kararlaştırabilme					
4) Değerlendirme aracı ile ilgili öğrencilere yönerge verebilme					
5) Davranış göstergelerinin puanlanmasında her bir göstergenin toplam puan içindeki katkısını kararlaştırabilme					
6) Öğrencilere geri bildirimde bulunabilme					
Toplam					

EK-3: Araştırmacı Gözlem Formu**Araştırmacı Gözlem Formu**

Grup yeleri:

Uygulama Okulu:

Gözlem Tarihi:

Gözlem Yapılan Sınıf Düzeyi:

Gözlem Sresi:

Kazanım:

Sorular

- 1- Öğretmen adayının kullandığı tamamlayıcı lme-değerlendirme aracı kazanım için uygun mudur? Açıklayınız.
- 2- Bu kazanım için uygun başka hangi tamamlayıcı lme-değerlendirme aracı kullanılabilir? Neden.
- 3- Öğretmen adayı, tamamlayıcı lme-değerlendirme aracını/araçlarını kullandıktan sonra öğrencilere dönüt verdi mi? Eğer verdiyse ne şekilde (not, pekiştireç vs.) verdi? Ayrıntılarıyla birlikte açıklayınız.
- 4- Öğretmen adayının tamamlayıcı lme-değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştığı durumlar ve zorluklar nelerdir? Belirtiniz.
- 5- Eklemek istedikleriniz...

EK-4: Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yapılandırılmış Görüşme Formu

Giris

Bu görüşmenin amacı, mikroöğretim uygulama süreci boyunca yaşamış olduğunuz deneyimler ve edindiğiniz izlenimlerden hareketle sizlerin mikroöğretim ile tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik görüşlerinizi ortaya koymaktır. Sürecin önemli bir parçası olan sizlerin yapılan bu görüşmede sorulan sorulara vereceğiniz cevapların hem bu çalışmaya hem de farklı çalışmalara fayda sağlayacağını ümit ediyorum.

Görüşmeye katılım gösterdiğiniz için teşekkür ederim.

Sorular

1. Mikro öğretim uygulamasının, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik bilgi ve becerinize katkıları nelerdir? Açıklayınız.
 - 1.1. Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını bilme açısından katkıları nelerdir?
 - 1.2. Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını seçme/belirleme açısından katkıları nelerdir?
 - 1.3. Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme aracını sınıf ortamında kullanabilme becerisine etkileri nelerdir?
2. Mikro öğretim aracılığıyla yapılan dönütlerin katkıları nelerdir? Açıklayınız.
 - 2.1. Sunum öncesinde uygun ölçme-değerlendirme aracını seçme hususunda herhangi bir sıkıntı yaşadınız mı? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.
 - 2.2. Sunumunuzun ardından yapılan dönütleri nasıl karşıladınız?
 - 2.3. Diğer grupların sunumlarını değerlendirmenizin sizin ölçme-değerlendirme bilgi ve becerinize katkıları ne oldu?
3. Sizce mikro öğretim ölçme-değerlendirme alanındaki teorik bilgilerinizi pratiğe dönüştürme fırsatı sağladı mı? Açıklayınız.
4. Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.

EK-5: Gruplara Dağıtılan Kazanım Listesi

Kazanımlar
Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.
İşbirliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir.
Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir.
Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.
Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.
Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.
Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.
Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır.
Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.
Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.
İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.
Siyasi partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.
Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.
Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.
Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.

EK-6: İzin Belgeleri



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 73153712-605-E.6758
Konu : Vural TÜRKLER Araştırma İzni

26/02/2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09/02/2016 tarihli ve 71052239-300-E.4387 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Vural TÜNKLER “**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Okuryazarlık ve Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Mikro Öğretim Yönteminin Etkisi**” adlı tezi ile ilgili anketini Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf öğrencilerine uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim

e-İmzalıdır

Prof. Dr. İsa KORKMAZ
Dekan V.

Adres: Meram Yeni yol Meram/KONYA
Telefon: 0332 323 82 20 Faks: 0332 323 82 25

Elektronik Ağ <http://www.konya.edu.tr>

Bilgi için: Bilg.İşlt. Y. Yasemin
YİĞİT

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ebyssorgu.konya.edu.tr> adresinden 0LK5-OZT0-8H21 kodu ile yapılabilir



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.1554760
Konu : Araştırma İzni

11.02.2016

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 03/02/2016 tarihli ve 48178250-300-E.738 sayılı yazınız

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Vural TÜNKLER'in "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Okuryazarlık ve Yeterlilik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Mikro Öğretim Yönteminin Etkisini Tespit Etmek" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Ekli listede adı geçen okullarda öğretmenlik uygulaması yapan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına okul müdürlüklerinin uygun görmesi ve öğretmen adaylarından video kaydı için izin alınması kaydı ile uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Servet ALTUNTAŞ
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1-Anket Formu (8 Sayfa)
- 2-Okul Listesi (1 Sayfa)

(Handwritten Signature)
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
...../20.....
11 Şubat 2016

Akçesme Mah. Garaj Cad. 42020 Karatay/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyanem@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme:
Bilgi:F.GÖRES
Tel : 0332 353 30 50 /1250
istatistik42@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a12e-2544-3e65-b19b-7e1b kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Vural TÜNKLER			
Doğum Yeri:	Tatvan/Bitlis			
Doğum Tarihi:	15.03.1989			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
Lise	Tatvan Atatürk Lisesi	Sosyal	Tatvan	2006
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Konya	2011
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Konya	2013
İş Deneyimi:	Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi			2012-2013
	Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi			2013-2017
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Cemal GÜVEN (cemalguven@gmail.com) Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ (ahkurnaz@hotmail.com)			
Tel:	03323238220 / 5485			
Adres:	Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. B Blok No: 116 Meram / Konya vtunkler@gmail.com			